

Sandra Regina Buttros Gattolin

O Vocabulário na Sala de Aula de Língua Estrangeira:

contribuições para a elaboração de uma teoria de ensino-aprendizagem

UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
2005

Sandra Regina Buttros Gattolin

O Vocabulário na Sala de Aula de Língua Estrangeira:

contribuições para a elaboração de uma teoria de ensino-aprendizagem

Tese apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientadora: Prof^a Dr^a Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci.

UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
2005

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

G229v Gattolin, Sandra Regina Buttros.
O vocabulário na sala de aula de língua estrangeira: contribuições para a elaboração de uma teoria de ensino-aprendizagem / Sandra Regina Buttros Gattolin. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Prof^a Dr^a Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Vocabulário - Estudo e ensino. 2. Vocabulário. 3. Leitura. 4. Material didático. I. Scaramucci, Matilde Virgínia Ricardi. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: Vocabulary in a foreign language classroom: contributions to the building of a teaching-learning theory.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Vocabulary - Study and teaching; Reading; Materials development.

Área de concentração: Ensino-aprendizagem de segunda língua / língua estrangeira.

Titulação: Doutorado.

Banca examinadora: Prof^a Dr^a Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci, Prof^o Dr^o Vilson Leffa, Prof^a Dr^a Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva, Prof^a Dr^a Denise Bértoli Braga e Prof^o Dr^o Paulo Sampaio Xavier de Oliveira.

Data da defesa: 28/09/2005.

Tese defendida e aprovada, em 29 de agosto de 2005 pela banca examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci - Orientadora

Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva

Prof. Dr. Vilson José Leffa

Profa. Dra. Denise Bértoli Braga

Prof. Dr. Paulo Sampaio Xavier de Oliveira

Dedico com muito amor

Aos meus pais, sempre.

Aos meus filhos, Carolina e Gabriel, e ao meu marido, pela presença constante, pelo carinho, o apoio e o amor imprescindíveis para a continuidade das minhas jornadas.

Agradecimento especial

À Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci, por ter sido muito mais que orientadora, uma grande amiga, com quem pude contar nos momentos mais difíceis deste trajeto. Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

A todos os professores do IEL, pelas infindáveis contribuições no meu processo de construção de conhecimento. Em especial, à professora Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci, pela agudeza das observações neste trabalho, suas sugestões, seu profissionalismo e seu carinho.

À Profa. Dra. Denise Bértoli Braga e ao Prof. Dr. Paulo Sampaio Xavier de Oliveira que, para a melhoria desta pesquisa, contribuíram com valiosas sugestões durante o exame de qualificação.

Aos funcionários do IEL, pela atenção dispensada nas questões burocráticas que implicam todo o processo do curso de doutorado.

Aos alunos participantes desta pesquisa, pessoas muito especiais, por tudo que me permitiram aprender consigo.

A meus pais, meu agradecimento especial por possibilitarem tudo o que sou e tenho.

Ao Milton, à Carolina e ao Gabriel, pela compreensão, pela felicidade constante e pelo incentivo a sempre querer ir além.

Aos meus irmãos, por seu amor e seu carinho.

Aos amigos, pelo carinho, o apoio e o companheirismo.

À Universidade de Mogi das Cruzes, pelo apoio financeiro.

A Deus.

Professora, sabe o que é também? Não é que nós estamos tão despreparados, é que nós nunca tivemos aula desse jeito; nós sempre fomos acostumados a aprender gramática e gramática ... aquilo que não leva a nada, por isso que a gente fica tão preocupado ... porque aprender inglês, nós aprendemos, que é aprender gramática, essa abordagem sua que a gente tem que ler, fazer alguma coisa com a língua, isso é a primeira vez ... na verdade, a primeira coisa que a gente tem que fazer é esquecer o que aprendeu errado, a gente tem que desaprender pra começar a aprender. (REG de A53, 29/10/03)

O texto ajuda, e muito, na desenvoltura da aula. E o mais importante é que envolve, quase que obrigatoriamente, a participação do aluno para o aprendizado da língua. Quero dizer que, para aprender, ou melhor, entender a língua, o aluno tem que participar. (Diário de A22; 22/10/03)

RESUMO

A aquisição da competência lexical tem sido considerada um dos maiores desafios encontrados por professores e alunos de inglês como língua estrangeira. Após o contato com palavras novas nos livros didáticos e nas atividades de sala de aula, são freqüentes os casos de aprendizes que não conseguem usá-las novamente por desconhecimento das mesmas. Os professores reconhecem a necessidade de ajudar seus alunos nesse sentido, mas, aparentemente, não sabem como lidar com o problema; aqueles que insistem em encontrar uma solução acabam sentindo um retorno às antigas práticas já conhecidas por sua limitada eficiência. Assim, evidências da necessidade de uma maior atenção destinada ao léxico nas aulas de língua inglesa motivaram as pesquisas em busca da construção de uma teoria de aquisição de vocabulário, e não são poucas as contribuições teóricas disponíveis na literatura. Poucos pesquisadores, entretanto, têm buscado demonstrar como operacionalizar tais teorias dentro de uma abordagem de ensino com foco na comunicação. Visando minimizar essa lacuna, o objetivo desta pesquisa, de natureza interventiva, foi investigar, entre alunos universitários brasileiros, seu processo de aprendizagem de vocabulário mediado por um material de leitura para fins específicos, produzido com o foco voltado para a formação de leitores autônomos. As atividades de vocabulário constantes desse material foram fundamentadas no conceito *rico* de vocabulário, proposto por Richards (1976) e estendido por Scaramucci (1995). Os dados coletados são de natureza quantitativa e qualitativa. Os dados de natureza quantitativa foram obtidos por meio da aplicação de duas baterias de testes para verificação do conhecimento lexical dos participantes do estudo. Os resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste foram comparados e analisados estatisticamente através das técnicas do teste de Friedman e teste-t, evidenciando que, ao término do curso, a extensão do vocabulário dos participantes era significativamente maior do que no início dele. Os dados de natureza qualitativa foram obtidos por meio de um questionário para levantamento das estratégias de aprendizagem de vocabulário, diários dialogados e observações em sala de aula gravadas em áudio. Essa triangulação permitiu inferir que a interação promovida pelo material desenvolvido para o curso, com foco na profundidade do conhecimento do léxico, foi um dos aspectos da sala de aula que mais contribuíram para a construção desse conhecimento. Permitiu inferir também que o professor tem papel fundamental nesse processo. Entre as contribuições oferecidas por este estudo está o conjunto de princípios que subjaz à construção do conhecimento acima referido.

Palavras-chave: conceito *rico* de vocabulário, ensino-aprendizagem de vocabulário, aquisição de vocabulário em língua estrangeira, leitura para fins específicos, desenvolvimento de material didático.

ABSTRACT

One of the greatest problems teachers and students face when teaching and learning a foreign language concerns vocabulary acquisition. After meeting certain words in books and/or class activities, students are not able to use these words again. Although teachers realize they should do something to help their students, they seem not to know how to deal with this problem; the ones who attempt very often feel they are falling back on audiolingual practices. Researchers have long tried to build a theory to fill this gap, and much has already been done, but, so far, few professionals have shown how to produce knowledge with the knowledge acquired from research, specially how to approach theory-based vocabulary activities in a communicative way. Aiming at reducing this gap, the objective of this study was to investigate the vocabulary learning process of a group of Brazilian university students using an English for Specific Purpose material produced not only to enable the development of the reading skill but also to help learners be aware of the aspects involved in knowing a word so that they could continue building their lexical knowledge autonomously. The material designed for the course included both reading activities and activities which focused on systematizing vocabulary teaching and learning, all of which based on the *rich* concept of vocabulary acquisition, proposed by Richards (1976) and extended by Scaramucci (1995). Quantitative and qualitative data were collected. The former were obtained in two sets of six vocabulary knowledge scales, accomplished by the participants at two distinct points in time. Their answers were compared and statistically analyzed with the use of Friedman test and t-test techniques. Results have shown that at the end of the intervention students knew a significantly higher number of words than they did at the beginning of the course. Qualitative data were collected with the use of three different types of research instruments: a questionnaire, diaries and classroom observation. Qualitative analysis allowed inferring that the interaction promoted by the material was one of the aspects which most contributed to the building of this knowledge. Similarly important was the role of the teacher in this process. Among the contributions offered by this research is a set of principles that seemed to have underlain these students' vocabulary acquisition.

Key words: *rich* concept of vocabulary, vocabulary learning and teaching, foreign language vocabulary acquisition, reading for specific purposes, materials development.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1. Trajetória da Pesquisa | |
| 1.1. Introdução | 01 |
| 1.2. O problema de pesquisa e a justificativa na escolha do tópico | 05 |
| 1.3. O objetivo e as questões de pesquisa | 09 |
| 1.4. A estrutura da tese | 10 |
| 2. Perspectivas teóricas | |
| 2.1. O ensino de inglês como língua estrangeira | 11 |
| 2.1.1. Os modelos de leitura | 17 |
| 2.2. A natureza do vocabulário | 20 |
| 2.2.1. O nível limiar de vocabulário competência lexical | 20 |
| 2.2.2. A definição de palavra | 24 |
| 2.2.3. A extensão do vocabulário limiar | 26 |
| 2.2.4. As dimensões do conhecimento da palavra | 28 |
| 2.3. O vocabulário na história do ensino de línguas | 36 |
| 2.3.1. O movimento de controle do vocabulário | 44 |
| 2.3.1.1. As listas de palavras | 47 |
| 2.4. As pesquisas sobre leitura e vocabulário | 52 |
| 2.5. As estratégias de aprendizagem | 60 |
| 2.6. As pesquisas sobre vocabulário no Brasil | 64 |
| 2.7. O conhecimento lexical e sua avaliação | 72 |
| 3. Metodologia de pesquisa | |
| 3.1. A escolha da metodologia e sua justificativa | 79 |
| 3.1.1. A dicotomia quantitativo / qualitativo | 81 |
| 3.2. A coleta de dados | 82 |
| 3.2.1. O contexto de pesquisa | 82 |
| 3.2.2. Os participantes da pesquisa | 83 |
| 3.2.2.1. O perfil da professora | 84 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| 3.2.2.2. | O perfil dos alunos | 84 |
| 3.2.3. | Os instrumentos e os procedimentos de pesquisa | 85 |
| 3.2.3.1. | As escalas de verificação de vocabulário | 86 |
| 3.2.3.2. | O questionário sobre abordagens de aprendizagem de vocabulário | 88 |
| 3.2.3.3. | Os diários dialogados | 89 |
| 3.2.3.4. | As observações em sala de aula | 92 |
| 3.3. | As técnicas de análise estatísticas | 93 |
| 3.3.1. | O teste-t | 94 |
| 3.3.2. | O teste de Kolmogorov-Smirnov | 95 |
| 3.3.3. | O teste de Friedman | 95 |
| 4. | O curso de leitura e a ênfase no componente lexical | |
| 4.1. | Justificativa para a criação do material | 97 |
| 4.2. | Objetivos instrucionais | 101 |
| 4.2.1. | O ensino da leitura | 102 |
| 4.2.2. | A construção do léxico | 103 |
| 4.3. | Concepções teóricas | 103 |
| 4.4. | O conteúdo programático e a seleção dos textos | 104 |
| 4.5. | As atividades com foco no vocabulário | 116 |
| 4.6. | Procedimentos didático-pedagógicos | 140 |
| 5. | Análise dos dados e discussão dos resultados | |
| 5.1. | Análise descritiva do perfil dos participantes | 143 |
| 5.1.1. | As escalas de avaliação do vocabulário | 144 |
| 5.1.2. | O questionário sobre abordagens de aprendizagem de vocabulário | 150 |
| 5.1.2.1. | As atitudes frente à aprendizagem de LE | 152 |
| 5.1.2.2. | Estratégias eleitas para aprender LE | 166 |
| 5.2. | O material didático | 175 |
| 5.3. | O pré-teste e o pós-teste | 219 |

| | |
|---|-----|
| 5.4. Os princípios para aquisição de vocabulário | 226 |
| 6. Considerações Finais | |
| 6.1. As respostas às perguntas de pesquisa | 231 |
| 6.2. As limitações do estudo | 238 |
| 6.3. As contribuições do estudo | 239 |
| Referências Bibliográficas | 241 |
| Apêndices | |
| Apêndice 1: Escalas de avaliação - pré-teste | 257 |
| Apêndice 2: Escalas de avaliação - pós-teste | 265 |
| Apêndice 3: Questionário sobre abordagens de aprendizagem de vocabulário | 273 |
| Apêndice 4: Orientação para a escrita dos diários | 281 |
| Apêndice 5: Material didático | 285 |
| Anexos | |
| Anexo 1: Yes / no test: pré-teste | 383 |
| Anexo 2: Yes / no test: pós-teste | 391 |
| Anexo 3: Yes / no test: procedimentos de aplicação | 399 |

LISTA DE ABREVIÇÕES

| | |
|----------------------|--|
| P | professora-pesquisadora |
| A | aluno não identificado |
| A₁ | aluno identificado pelo número de controle da pesquisa |
| AA | vários alunos simultaneamente |
| ... | qualquer pausa |
| :: ou ::: | prolongamento de vogal podendo aumentar para :::: |
| ((...)) | incompreensível / inaudível |
| [] | comentários da professora |
| /.../ | apenas um trecho está sendo transcrito |
| (...) | omissão de um trecho da transcrição |
| MAIÚSCULAS | forte ênfase |
| REG | registro de gravação em áudio |
| AAE | atividades de aprendizagem explícita |
| AAI | atividades de aprendizagem implícita |
| AIAV | abordagem implícita de aprendizagem de vocabulário |
| AEAV | abordagem explícita de aprendizagem de vocabulário |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-------------------|--|-----|
| Quadro 2.1 | Conhecimento lexical (DALE, 1965) | 29 |
| Quadro 2.2 | Conhecimento lexical do falante nativo (RICHARDS, 1976) | 31 |
| Quadro 2.3 | Conceito <i>rico</i> de vocabulário (RICHARDS, 1976) | 32 |
| Quadro 2.4 | Conhecimento lexical (NATION, 2001) | 34 |
| Quadro 4.1 | Textos selecionados para o curso | 110 |
| Quadro 5.1 | Médias do pré-teste | 145 |
| Quadro 5.2 | Grau de dependência do ambiente formal | 154 |
| Quadro 5.3 | Atividades para aprendizagem de vocabulário | 156 |
| Quadro 5.4 | Estratégias de <i>anotação</i> , <i>revisão</i> e <i>uso do dicionário</i> | 169 |
| Quadro 5.5 | Estratégias de compensação | 171 |
| Quadro 5.6 | Percepção frente ao vocabulário e à gramática | 172 |
| Quadro 5.7 | Comparação entre médias do pré e pós-teste: nível 1 | 221 |
| Quadro 5.8 | Comparação entre médias do pré e pós-teste: nível 2 | 222 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-------------------|---|-----|
| Figura 2.1 | Modelo de competência comunicativa (CELCE-MURCIA, 1995) | 15 |
| Figura 4.1 | Ciclo de temas | 116 |
| Figura 5.1 | Colocação de palavras e sintagmas nominais | 194 |
| Figura 5.2 | Resultado de busca para a palavra <i>saving</i> | 201 |
| Figura 5.3 | Resultado de busca para a palavra <i>economy</i> | 202 |
| Figura 5.4 | EPA fuel economy ratings | 203 |
| Figura 5.5 | Why is fuel economy important? | 205 |
| Figura 5.6 | Associação de palavras | 206 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-------------------|--|-----|
| Tabela 4.1 | Abrangência por família de palavras | 111 |
| Tabela 4.2 | Distribuição do léxico quanto ao nível de frequência | 112 |
| Tabela 4.3 | Percentuais das famílias de palavras | 113 |
| Tabela 5.1 | Atividades de aprendizagem implícita e explícita | 157 |
| Tabela 5.2 | Evolução das medias nos níveis 1 e 2 | 223 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|--------------------|--|-----|
| Gráfico 5.1 | Indicações atribuídas às AAE e AAI | 159 |
| Gráfico 5.2 | Indicações atribuídas às atividades extra-classe | 167 |
| Gráfico 5.3 | Teste-t: médias do nível 1 | 224 |
| Gráfico 5.4 | Teste-t: médias do nível 2 | 225 |

Capítulo I

Trajectoria da Pesquisa

1.1 Introdução

O ensino e a aprendizagem¹ de segunda língua (L2) e língua estrangeira² (LE) sempre despertaram o interesse de pesquisadores; logo, não são poucas as contribuições acumuladas ao longo de quase um século e meio de pesquisas. Entre as muitas questões envolvidas na área, entretanto, algumas foram mais privilegiadas do que outras. O vocabulário, por exemplo, depois de um longo período de negligência, somente há pouco mais de 20 anos passou a receber maior atenção da comunidade científica (LORD, 1974; MEARA, 1980; LAUFER, 1986; CARTER; McCARTHY, 1988; ZIMMERMAN, 1997)³.

Apesar disso, os trabalhos desenvolvidos até meados dos anos 90 foram motivados mais pelo interesse de pesquisadores no desenvolvimento de instrumentos de avaliação do léxico do que pela dificuldade que esse representa ao

¹ O termo *aprendizagem* não está sendo empregado nesta tese em oposição a *aquisição*, conforme a distinção estabelecida por Krashen (1981); pelo contrário, ambos os termos estão sendo utilizados para se referir ao processo pelo qual o aprendiz internaliza a língua-alvo dentro de um contexto formal de ensino.

² Muito embora L2 e LE sejam freqüentemente empregadas na literatura de forma indistinta para se referir ao aprendizado de uma nova língua, além da materna, ressalta-se que, neste estudo, adota-se a definição de Gass e Selinker (1994), para quem *L2* é a língua estudada por um não-falante da língua-alvo no país onde essa é utilizada para a comunicação, e *LE* se refere à língua estudada em um contexto em que o contato do aprendiz com a mesma ocorre exclusivamente na sala de aula.

³ As referências e citações bibliográficas constantes desta tese foram elaboradas, respectivamente, de acordo com a NBR 6023 e NBR 10520 da ABNT.

aprendiz de LE. Refletindo um período em que os estudiosos da linguagem passaram a concebê-la como histórica, cultural e socialmente constituída, unidades menores da língua, como palavras ou frases, não eram mais investigadas isoladamente, mas em sua relação com o texto. Assim, passou-se a entender que o vocabulário seria adquirido implicitamente, pela exposição natural do aprendente à língua, não havendo, portanto, necessidade de ser explicitado e ensinado.

Dada sua relevância para a divulgação científica e conseqüente continuidade do desenvolvimento tecnológico registrado no início dos anos 70, a leitura passou a ser considerada, então, como um dos caminhos mais eficientes para a aprendizagem implícita do léxico, o que fez resultar na publicação de um número bastante grande de estudos com foco no processo e nas estratégias de compreensão escrita (HOSENFELD, 1977; 1984; CARRELL.; DEVINE; ESKEY, 1988).

No entanto, o crescente número de casos de alunos mal sucedidos nas tarefas de leitura em LE levou ao questionamento dessa hipótese e fez reacender, ao final dos anos 80, o interesse pelas pesquisas sobre ensino e aprendizagem de vocabulário. Como resultado, a teoria produzida a partir de meados dos anos 90 contempla-nos com valiosas informações a respeito do processo de ensino-aprendizagem do léxico.

Dentre outros trabalhos relevantes, Schmitt (1997) inventariou as estratégias mais empregadas pelos alunos para aprendizagem de vocabulário; Kojic-Sabo e Lightbown (1999) buscaram associar as estratégias de aprendizagem de vocabulário ao rendimento de aprendizes de L2 e LE. Já Paribakht e Wesche (1997), Wesche e Paribakht (2000) e Laufer (2003), em

estudos particularmente relevantes para esta tese, desenvolveram atividades com ênfase no léxico e avaliaram seu efeito em tarefas de leitura e de escrita, contribuindo para um indiscutível avanço nessa área de pesquisa.

Deve-se salientar, porém, que o contexto brasileiro de ensino-aprendizagem de línguas distingue-se, em muito, dos contextos em que esses estudos são desenvolvidos, fazendo-se necessária uma reflexão sobre a proporção em que tais teorias podem realmente contribuir para minimizar os problemas de vocabulário levantados nesta tese.

A exemplo do que ocorreu na Europa e no Canadá, o interesse pela área de aprendizagem do léxico no Brasil também vem se refletindo em pesquisas de mestrado e doutorado (SCARAMUCCI, 1995; GATTOLIN, 1998; ZILLES, 2001; RODRIGUES, 2002; SOUZA, 2004; VECHETINI, 2005), mas esse crescimento não tem sido suficiente para que a maior parcela de interessados no assunto - professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio - tenha fácil acesso às questões envolvidas nesse processo. A maioria, supõe-se, não se interessa em aprender a lidar com a dificuldade relacionada ao vocabulário em suas aulas; os que buscam informações, por outro lado, ainda não encontram caminhos que possam conduzi-los a uma prática autônoma. Uma razão para isso pode estar no número muito limitado de pesquisas sobre esse tema, na falta de uma divulgação mais ampla dessas pesquisas e, inclusive, na ausência de princípios claros que devam fundamentar o ensino de vocabulário.

Embora algumas iniciativas venham sendo tomadas a fim de preencher esta última lacuna mencionada (ELLIS, 1995; MEARA, 1997; BOT; PARIBAKHT; WESCHE, 1997), todas elas parecem estar mais interessadas em oferecer um modelo teórico de aquisição ou processamento lexical do que em contribuir para a produção de uma teoria que fundamente a prática de sala de aula, o que tem contribuído para a existência de uma lacuna cada vez maior no conhecimento de vocabulário dos alunos vindos do Ensino Médio e Ensino Fundamental.

Um dos contextos que mais refletem esse problema são os cursos de leitura em contexto universitário, em que cerca de 80% dos freqüentadores se queixam da dificuldade ao tentar construir o sentido do texto. Atribuem, ainda, à falta de conhecimento de vocabulário a principal causa por tal dificuldade.

Ainda que as queixas desses alunos em relação ao léxico sejam de natureza semelhante às de estudantes do Canadá ou Israel, contextos das pesquisas citadas anteriormente, torna-se imprescindível a investigação dos problemas do ensino de LE tal como ele ocorre no Brasil, considerando as diversas limitações que lhe são impostas.

A preocupação em delimitar o foco deste trabalho ao contexto brasileiro, alinha-se, pois, à tendência das pesquisas de base interpretativista em Lingüística Aplicada (LA), que se caracterizam por se centrarem na resolução de um problema de uso real da linguagem, incluindo-se as manifestações dos reais participantes do discurso afetados por tal problema. Além disso, lembra-nos Moita Lopes (1996, p. 20) da importância de se focalizar a linguagem do ponto de vista

da interação entre esses participantes, o que deve contribuir para a formulação de uma teoria que incorpore “a visão intuitiva que o usuário tem da linguagem”.

Assim, o objetivo desta tese foi investigar o processo de ensino-aprendizagem de vocabulário em um curso de leitura em inglês como língua estrangeira, no contexto universitário brasileiro a partir das percepções dos sujeitos nele envolvidos. Para tanto, implementou-se um material de leitura para fins específicos, desenvolvido com a finalidade de propiciar oportunidades tanto para o ensino e a prática de leitura quanto para a sistematização do ensino do léxico na língua-alvo.

1.2 O problema de pesquisa e a justificativa na escolha do tópico

Os sérios problemas envolvendo o processo de ensino-aprendizagem de inglês no Brasil ao longo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio fazem com que os aprendizes percam, gradativamente, o interesse pelo aprendizado dessa língua. Como resultado, o conhecimento acumulado após sete anos “ininterruptos” de contato com o idioma resume-se, em geral, a apenas algumas poucas estruturas lingüísticas, as quais não possibilitam a esses alunos interagir com seu interlocutor na língua-alvo.

Apesar disso, ao ingressar na universidade, o aluno deve, necessariamente, recorrer à literatura divulgada em língua estrangeira, principalmente em inglês, a fim de obter maiores informações sobre algumas questões cruciais à sua formação. Sem

o conhecimento mínimo exigido para a leitura desses textos, no entanto, essa tarefa torna-se demasiadamente árdua para alguns e impossível para outros.

A fim de minimizar tal problema, muitas instituições de ensino superior introduziram em seus currículos o Curso de Inglês Instrumental - Leitura, curso que visa ao ensino *da leitura* em LE e não ao ensino *da língua* estrangeira, o que pressupõe, portanto, o conhecimento lingüístico.

No Brasil, os cursos de inglês instrumental foram introduzidos na década de 70 com a finalidade específica de ensinar a leitura nas universidades federais. Rompendo com a tradição que entendia a leitura como produto da compreensão, os difusores do ensino instrumental passaram a considerá-la a partir da visão da psicolingüística, segundo a qual o leitor não depende apenas de seu conhecimento lingüístico para construir o sentido do texto, mas também, e principalmente, de seu conhecimento prévio e das estratégias de leitura. Assim, o enfoque dado às estruturas lexicais, morfológicas e sintáticas tornou-se demasiadamente superficial, impedindo que muitos dos leitores ultrapassem o nível de compreensão global do texto.

Isso porque os tópicos abordados no componente lingüístico (conjunções, marcadores, elementos de referência e formas verbais passíveis de desempenharem o papel de marcadores textuais, indicando tempo - presente e passado - e probabilidade, além da forma imperativa) visam, na verdade, o ensino das estratégias de leitura, uma vez que estão, quase todos, relacionados aos mecanismos de compreensão global do texto. O vocabulário, por sua vez, é ensinado pelo enfoque dado aos afixos e ao reconhecimento de cognatos.

Essa pouca ênfase dada ao vocabulário nos cursos de inglês instrumental remete-nos à década de 80 - início do movimento comunicativo -, quando o foco do ensino de línguas voltou-se para a construção do significado através do discurso e da inferência. Na época, era sugerida a possibilidade de se adquirir o vocabulário de maneira indireta, por meio do contato do aprendiz com a palavra-alvo no contexto em que ela se insere, não havendo, portanto, necessidade de enfatizá-la em outras atividades, pois sua aquisição ocorreria naturalmente (KRASHEN, 1985; 1989).

Todavia, não se pode esquecer de que a abordagem natural (KRASHEN; TERRELL, 1983) está fundamentada no modelo de aquisição da LM e, dessa forma, pressupõe um ambiente rico em insumo e que propicie ao aprendiz um contato intenso com a língua-alvo fora do contexto escolar, como em muitos casos de aquisição de uma L2 em situação de imersão⁴. Contudo, parece indiscutível que o contexto de aprendizagem de uma LE, em particular o brasileiro, é bastante diferente do de L2 e que nenhum deles pode ser comparado à situação de aquisição da LM.

Não se está sugerindo, com essas críticas ao ensino instrumental, que o mesmo não tenha contribuído para a formação de leitores; menos ainda, que somente o conhecimento de vocabulário seja suficiente para a construção de sentidos na leitura em LE. Está-se apenas reiterando a necessidade de se enfatizar o léxico nas aulas de leitura de modo a criar condições para que o aluno também aprenda ou amplie seu vocabulário nesse contexto.

Além disso, considera-se relevante a valorização de um modelo de leitura pautado na concepção de que o sentido se constrói na interação dos diversos tipos

⁴ Refere-se, aqui, aos casos bem sucedidos de aquisição de L2, o que não significa que todo indivíduo em situação de imersão adquira a língua-alvo, como se nota em Schumann (1976).

de conhecimento do leitor (lingüístico, textual, enciclopédico, de assunto, de mundo e discursivo) com seu contexto sócio-histórico e cultural. Porém, sugerem Kleiman (1989), Scaramucci (1995) e Bezerra (1999) que esse conhecimento não ocorre sem que a escola intervenha no sentido de promover a construção de um conhecimento de vocabulário mais amplo e profundo, possibilitado pela sistematização do ensino do léxico. Um ensino que não se caracterize pela visão atomista de vocabulário que “considera as palavras como unidades portadoras de significado absoluto, mas como elementos para a construção do discurso” (SCARAMUCCI, 1995, p. 271).

Referindo-se a “um ensino de vocabulário que conduza à compreensão”, todavia, Scaramucci aponta para o fato de não haver na literatura indicações mais precisas sobre como esse deve ser. Para Nagy e Herman (1987, p. 33),

O ensino do vocabulário que realmente faz uma diferença na compreensão geralmente tem algumas das seguintes características: exposições múltiplas às palavras ensinadas, exposição às palavras em contextos significativos, informação rica e variada sobre cada palavra, o estabelecimento de ligações entre as palavras ensinadas e a própria experiência e conhecimento prévio do aprendiz (...).

Tendo isso em vista, Scaramucci sugere um ensino fundamentado em um conceito *rico* de vocabulário, que pressuponha uma

competência lexical definida de forma ampla e abrangente, incorporando os vários níveis [de conhecimento da palavra] (pragmático-discursivo, lexical, semântico, sintático, morfológico, fonológico), além de uma dimensão cognitiva ou de uso. (SCARAMUCCI, 1995, p. 236)

Por esse prisma, conclui-se que as pesquisas sobre o léxico em LE devam contribuir não só para enriquecer a literatura com relevantes informações teóricas

sobre o processo de aprender e ensinar vocabulário, mas também para promover ao professor o conhecimento sobre como operacionalizar conceitos teóricos de modo a possibilitar a sistematização do ensino do léxico.

1.4 O objetivo e as questões de pesquisa

De acordo com a discussão apresentada, assume-se que, apesar dos avanços das pesquisas desenvolvidas até o momento, ainda não existem estudos que tenham se proposto a investigar o processo de ensino-aprendizagem de vocabulário em contextos de ensino de leitura em inglês como LE, situação essa que contribui para que professores e aprendizes de inglês continuem a desconhecer os caminhos que podem levá-los a uma prática mais bem sucedida em relação ao léxico dessa língua.

Visando minimizar a lacuna configurada acima, esta pesquisa, de natureza interventiva, teve por objetivo investigar o processo de ensino-aprendizagem de vocabulário em um curso de leitura em inglês como língua estrangeira, no contexto universitário brasileiro a partir das percepções dos sujeitos nele envolvidos.

Em face desse objetivo, colocam-se abaixo as perguntas que orientaram esta investigação:

1. Que conhecimento lexical os alunos apresentavam ao iniciar o curso e quais estratégias eles usavam para aprender vocabulário?

2. A partir das manifestações verbais desses alunos, que aspectos do material didático e da sala de aula parecem promover um ambiente propício à aprendizagem de vocabulário?
3. Qual foi o efeito do material desenvolvido para o curso na extensão do vocabulário adquirido?
4. Que princípios nortearam a aquisição de vocabulário em língua estrangeira no contexto desta pesquisa?

1.5 A estrutura da tese

Esta tese foi estruturada em seis capítulos. No Capítulo I, foram abordados o problema de pesquisa, a justificativa pela escolha do tópico, os objetivos e as questões de investigação. O Capítulo II apresenta as perspectivas teóricas referentes ao ensino-aprendizagem de vocabulário em LE e o Capítulo III traz a metodologia de pesquisa adotada. O Capítulo IV descreve o material desenvolvido para a pesquisa e o Capítulo V focaliza a implementação e análise desse material a partir das manifestações registradas em sala de aula e nos diários dialogados. Nesse capítulo também são analisados os resultados obtidos pelos participantes nas escalas de avaliação do conhecimento lexical. Finalizando, o Capítulo VI apresenta as considerações finais relacionadas ao estudo, bem como suas limitações e contribuições.

Capítulo II

Perspectivas Teóricas

O objetivo deste capítulo é apresentar as perspectivas teóricas sobre a aquisição do vocabulário em LE de modo a facilitar o entendimento da construção da pedagogia lexical que pretendemos propor neste estudo.

2.1 O ensino de inglês como língua estrangeira

Desde os primeiros registros referentes à história do ensino de línguas estrangeiras, em meados do século XIX, é possível notar que aos diversos métodos empregados em sala de aula subjaziam diferentes concepções de língua e de linguagem. Conseqüentemente, foram várias as rupturas teóricas; algumas mais significativas do que outras.

Ao propor a teoria inatista, ao final da década de 50, Chomsky (1957; 1965) rompeu com a visão behaviorista de formação de hábitos, sugerindo que a linguagem é governada por aspectos cognitivos. Em outras palavras, o lingüista propôs que o ser humano é dotado de uma *competência* inata que assegura ao falante a capacidade de se comunicar em quaisquer línguas. Essa *competência* traduz-se no conhecimento de um conjunto de regras abstratas que nada mais são

do que o sistema (princípios e estruturas) da língua, a língua interna (Língua-I) - seu objeto de estudo.

Tudo o que se materializa como língua externa (Língua-E), ou seja, o que ocorre além desse conhecimento lingüístico, está no plano do *desempenho* ou *uso* da língua - e, como tal, é considerado irrelevante para Chomsky.

Para o antropólogo D. H. Hymes, no entanto, o importante na aquisição de línguas, da LE em particular, é justamente a Língua-E, pois, além da competência lingüística, as pessoas também têm um *conhecimento social* que lhes permite adequar a Língua-I às diversas situações de comunicação.

Assim, em 1972, Hymes apresentou o conceito de *competência comunicativa*, acrescentando à noção de *competência* de Chomsky fatores pragmáticos e sócio-lingüísticos, o que contribuiu para que o foco do ensino de línguas recaísse sobre o uso adequado e não mais sobre o uso gramaticalmente preciso da língua.

A seguir, vieram as releituras de Canale e Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990; 1991) e Celce-Murcia (1995), entre outros - todos alinhados à noção de que o desempenho é parte integrante da *competência comunicativa*, conforme proposto por Hymes (1972). No Brasil, autores como Fontão do Patrocínio (1995), Almeida Filho (1997) e Silva (2000) foram alguns dos que também se dedicaram a essa questão.

Discutindo as realizações decorrentes do trabalho comunicativo no processo de ensino-aprendizagem de LE, Almeida Filho (1997) definiu a *competência comunicativa* como

Um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas), como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente⁵.

Apesar de constituir-se em um dos conceitos mais controversos dentro da Lingüística e da Lingüística Aplicada (SILVA, 2000), é impossível discutir o ensino de língua inglesa sem abordar a noção de *competência comunicativa*. Uma revisão detalhada do desenvolvimento desse conceito, entretanto, foge ao escopo deste trabalho; por isso, apresento a seguir a proposta de Celce-Murcia (1995) por considerá-la a mais adequada aos objetivos desta pesquisa.

Com o propósito de investigar em que consiste a competência sociolingüística proposta nos modelos de competência comunicativa de Hymes (1972), Canale e Swain (1980) e Canale (1983) ou, de modo mais específico, que outras competências estão envolvidas na comunicação além da gramatical, a funcionalista Celce-Murcia apresentou um modelo de competência comunicativa, configurado como uma ampliação daqueles fornecidos por esses autores.

Partindo do modelo de Canale (1983), a autora manteve três de seus componentes:

- competência gramatical - renomeada de *competência lingüística*: essencialmente lingüística;

⁵ De acordo com alguns teóricos, esse conceito distingue-se do conceito de desempenho comunicativo de Hymes (1972). Almeida Filho (1997), contudo, o toma “como englobando tanto competência quanto desempenho efetivo”.

- competência estratégica, que ela chamou de *competência estratégica/procedimental*: ativa o conhecimento de outras competências e ajuda o aprendiz a compensar as lacunas existentes em seu conhecimento no momento da comunicação;
- *competência discursiva*: capacidade de produzir mensagens escritas e/ou orais coerentes; tais mensagens não se limitam ao nível da sentença, mas do discurso.

O quarto componente do modelo de Canale (1983) - a competência sociolingüística - foi dividido em três:

- *competência sociocultural*: refere-se à capacidade de o usuário da língua falar/escrever adequadamente dentro de um contexto social e cultural de comunicação, aliada a fatores pragmáticos relacionados à variação do uso da língua.
- *competência formulaica*: refere-se ao léxico estabelecido por *chunks*, expressões de rotina e todos os tipos de colocações; é um contraponto necessário à competência lingüística;
- *competência paralingüística*: refere-se à linguagem não-verbal presente na comunicação face-a-face e às convenções em relação à distância entre interlocutores, ao tocar-se, aos sons emitidos e ao silêncio também.

Diferentemente dos autores anteriores a ela, Celce-Murcia (1995) não se limitou a listar os componentes da competência comunicativa, da forma como a entende, mas preocupou-se, também, em mostrar como eles interagem (Figura 2.1).

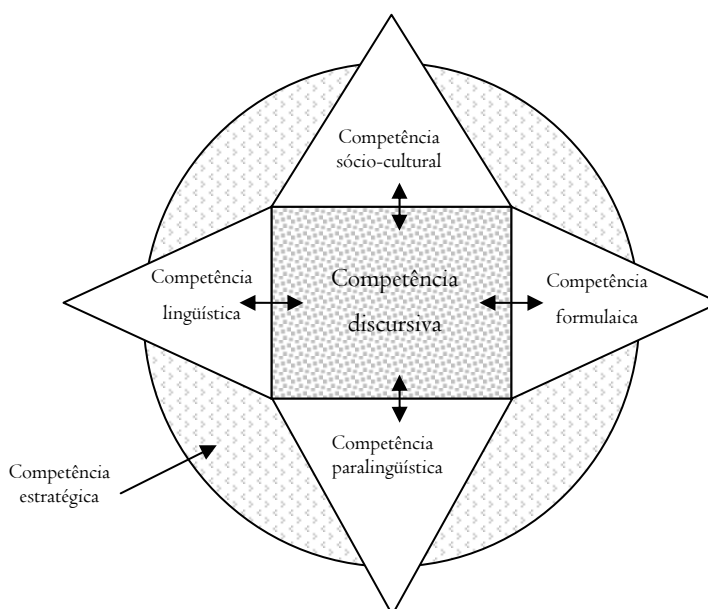


Figura 2.1: Interações entre os componentes da competência comunicativa (CELCE-MURCIA, 1995)

Ao centro desse diamante de quatro pontas, a autora coloca a competência discursiva, por considerar ali o lugar onde as demais se manifestam e interagem.

Na ponta superior, sobrepõe-se a competência sócio-cultural, representando o conhecimento prévio dos interlocutores em relação à comunidade-alvo. Opera tanto no nível específico da comunicação quanto no nível mais genérico; é ela que torna a compreensão e a comunicação possíveis. As competências lingüística e formulaica estão dispostas no diamante de forma a sugerir que ambas se complementam, permitindo, assim, ao falante expressar mensagens originais e criativas. Na ponta inferior do diamante encontra-se a competência paralingüística, que se aplica principalmente na comunicação oral face-a-face. Subjacente a todas essas, está a competência estratégica, cuja função é “ativar, monitorar, corrigir e compensar

quaisquer problemas relacionados à forma, ao sentido, à comunicação, ou à adequação” (CELCE-MURCIA, 1995, p. 704).

Apesar da descrição individual de cada componente do modelo, a competência comunicativa não deve ser entendida como “um sistema hierárquico de competências ou capacidades isoladas, mas como um construto interativo e dinâmico” que se realiza no discurso, salienta a autora. Entende-se tal dinamicidade, portanto, como resultado das interações e sobreposições representadas no esquema, além da interação desses componentes com o contexto em que se dá o discurso.

Com base nessa discussão, é possível concluir que, no que se refere ao ensino de LE, o paradigma vigente até o final dos anos 60 - correspondente a uma visão de que adquirir uma LE correspondia a adquirir regras, estruturas e formas lingüísticas - foi substituído por um outro que, além da competência lingüística, considera que a aquisição de LE envolve também a aquisição dos aspectos interacionais e sociais da capacidade lingüística.

Em se tratando da operacionalização desse conceito em sala de aula, porém, diversos problemas foram detectados em função de interpretações restritas do que vinha a ser o *movimento comunicativo*, iniciado também no início dos anos 70, e, conseqüentemente, do que estaria envolvido na *competência comunicativa*.

Coste (1988) salienta três deslizes que apareceram de maneira mais latente nas salas de aula de LE: 1. a crença de que a competência comunicativa é única, de que não varia de pessoa para pessoa; 2. a tendência em se supervalorizar a habilidade de produção oral por se considerar que competência comunicativa

correspondia à capacidade de o sujeito expressar-se oralmente; e 3. a tendência em se separar competência comunicativa de competência lingüística, como se uma pudesse existir sem a outra.

Tais crenças ou tendências foram predominantes no processo de ensino-aprendizagem de LE até o final dos anos 80, período em que as estruturas da língua deixaram de merecer qualquer atenção por parte dos professores, preocupados apenas com a oralidade.

O ensino de leitura, por sua vez, também sofreu forte influência desse deslocamento de foco, passando a prestigiar o modelo descendente de leitura em detrimento do ascendente, adotado até então.

2.1.1 Os modelos de leitura

Surgem nos anos 60 as primeiras tentativas de conceituar, teoricamente, o conhecimento e a teoria sobre o processo de leitura. Diversos modelos foram propostos e amplamente estudados ao longo desse período. Não me proponho, porém, ao aprofundamento dessa questão, mas ao traçado de um percurso que leve ao modelo interativo de leitura, o qual privilegio.

Três modelos de leitura são fartamente discutidos na literatura: o ascendente ou de decodificação, o descendente ou psicolingüístico, e o interativo.

O modelo ascendente (GOUGH, 1972; LA-BERGE; SAMUELS, 1974) corresponde a um processo linear que enfatiza somente o texto, o qual é visto como foco de decodificação. O objetivo é a extração atomística do significado único e

imutável, significado este que se constrói nos limites lingüísticos do texto, determinado pelas pistas nele contidas; pressupõe o reconhecimento automático de palavras. O leitor é visto como passivo, decodificador de um insumo gráfico e suas contribuições não são consideradas para a compreensão.

O modelo descendente ou psicolingüístico contrapõe-se ao modelo acima porque dá uma ênfase muito grande ao leitor, cuja tarefa é a de (re)construir o significado do texto a partir de seu conhecimento prévio (lingüístico, de conteúdo, da estrutura retórica do texto e de mundo).

Para Goodman (1973), esse processo é visto como um jogo psicolingüístico de adivinhações e não envolve apenas o *input* visual, mas também informações não visuais, ou seja, o conhecimento prévio que o leitor possui. De acordo com o autor, o leitor proficiente não é aquele que identifica todas as palavras do texto, mas aquele que é capaz de selecionar as melhores pistas para, então, levantar hipóteses que sejam corretas desde a primeira leitura. Assim, ao interagir com as informações do texto, o leitor é capaz de antecipar o significado do que deverá encontrar.

Do mesmo modo que Goodman, Smith (1978) também advoga uma abordagem descendente e ressalta que os leitores não fazem adivinhações aleatórias sobre uma única possibilidade, mas fazem, sim, predições dentro de um conjunto de alternativas mais prováveis.

Como se pode notar, apesar de assumirem posições superficialmente antagônicas, tanto o modelo de leitura ascendente quanto o descendente - sozinhos - apresentam limitações para o ensino da leitura por enfatizarem, respectivamente, apenas o texto e o conhecimento lingüístico do aluno, e apenas o leitor e seu

conhecimento prévio. Ambos os modelos desprezam o fato de que a leitura é, por natureza, bidirecional, isto é, não assumem que a leitura é, na verdade, uma construção de sentidos resultante da interação entre leitor e texto e entre os diversos níveis de conhecimento do aprendiz (GRABE, 1988; ESKEY, 1988).

O modelo interativo vê a leitura como um processo perceptivo (modelo ascendente) e cognitivo (modelo psicolingüístico). As informações não estão só no texto nem só no leitor; ambos contribuem para a construção do significado, que se dá a partir das seguintes interações: leitor/pistas do texto, leitor/autor via texto e leitor/conhecimento prévio via texto.

Logo, um único texto é passível de diversas leituras por diferentes leitores ou por um mesmo leitor em momentos diferentes. Por outro lado, como argumentam Braga e Busnardo (1993), todo texto possui elementos no nível da língua, do discurso e do conhecimento de mundo que limitam as interpretações possíveis.

Assim, o modelo de leitura privilegiado nesta tese é o interativo, segundo o qual a construção de sentidos não resulta nem do processamento da informação lingüística apenas e nem só do conhecimento prévio do leitor; mas da *negociação* possibilitada pela interação de seus diversos tipos de conhecimento - lingüístico, de mundo, textual, discursivo - com o contexto sócio-histórico em que vive (SCARAMUCCI, 1995).

2.2 A natureza do vocabulário

A importância da sistematização do léxico nas aulas de LE é reconhecida por grande parte dos profissionais da área de aquisição de vocabulário. Como operacionalizar essa sistematização, sem cometer os mesmos erros do passado, porém, continua sendo uma incógnita, cuja descoberta depende do conhecimento de qual seja a natureza do vocabulário.

De acordo com o senso-comum, o conceito de vocabulário está associado a uma extensa lista de palavras isoladas, acompanhadas por seus significados, que se encontram compiladas em dicionários. Por isso, é natural que, ao se deparar com uma palavra desconhecida em um texto, o aluno recorra ao dicionário bilíngüe. Conseqüentemente, aprender vocabulário, para esse aluno, significa memorizar longas listas de palavras e, conhecer vocabulário, significa conhecer os significados das palavras. O professor que partilha dessa visão, tentará descobrir, na avaliação, se o aluno é capaz de relacionar uma palavra ao seu sinônimo, à definição dada pelo dicionário ou a um equivalente na LM do aprendiz.

No entanto, os avanços nas pesquisas em lingüística aplicada mostram que há muito mais a ser descoberto sobre o vocabulário e que algumas questões são imprescindíveis à ampliação da visão acima exposta.

2.2.1 O nível limiar de competência lexical

Conforme argumentado por Laufer (1997, p. 22), de nada adiantam as estratégias de leitura se, devido à insuficiência lexical, o leitor é incapaz de entender

o texto, ou consegue apenas ter uma vaga idéia de qual seja a asserção do autor e dos argumentos que a estão apoiando.

A importância do nível limiar de vocabulário, sobretudo para alunos leitores iniciantes, foi ressaltada em diversas pesquisas sobre leitura em LE (ALDERSON, 1984; COOPER, 1984; CLARKE, 1988; SCARAMUCCI 1995). Ao investigar se o fracasso de alguns aprendizes nas tarefas de compreensão em leitura estava mais associado à questão lingüística ou à questão da leitura em si, Alderson (1984) concluiu que ambos os fatores causam problemas, mas que há uma evidência mais forte para o fator lingüístico do que para o fator leitura quando a competência na língua-alvo é baixa. Laufer (1997, p. 21) apóia a conclusão de Alderson afirmando que “... mesmo que um leitor utilize boas estratégias metacognitivas durante a leitura em LM, essas só poderão lhe ajudar na leitura em L2 depois que ele tiver construído uma sólida base lingüística”.

No estudo realizado por Cooper (1984) com falantes nativos da Malásia estudando inglês como LE, o mesmo tipo de conclusão foi extraída: a dificuldade na compreensão de textos em inglês estava, principalmente, no conhecimento inadequado da língua. Através dos testes realizados, Cooper notou que: (1) leitores iniciantes ativavam um conhecimento prévio que era irrelevante ao contexto; (2) tais leitores estavam tão preocupados com as palavras desconhecidas que não puderam perceber o potencial significativo do contexto como um todo; (3) os leitores não utilizaram as pistas lingüísticas oferecidas pelo texto para inferir o significado de uma palavra desconhecida; (4) os leitores desconheciam o significado dos conectivos; e (5) o vocabulário desses leitores era muito pobre.

Os resultados divulgados por Cooper (1984) corroboram aqueles apresentados por Clarke (1988 [1980]) referentes a dois estudos que visaram investigar o desempenho de leitores hispano-falantes na tarefa de leitura em espanhol e em inglês. Após identificar comportamentos bastante distintos entre os leitores proficientes e os não-proficientes na LM (espanhol), o autor percebeu que, na leitura em LE, a distância entre os comportamentos desses leitores é bastante reduzida em função da dificuldade causada pelo texto. O leitor proficiente, diz Clarke, tem melhor desempenho que o não-proficiente nas duas línguas, mas um limitado conhecimento lingüístico na língua-alvo bloqueia sua capacidade de utilizar estratégias de alto nível para construir o sentido do texto, e ele volta a se comportar como um leitor não-proficiente, empregando estratégias que são típicas desse. Com base nesses resultados, o autor sugere que

Talvez não existam leitores proficientes e leitores não-proficientes, mas sim comportamentos proficientes e não-proficientes de leitura, os quais caracterizam a maioria dos leitores em momentos diferentes; quando a atividade de leitura é difícil (quer em função da complexidade da língua, quer em função do conteúdo não-familiar) é provável que se retorne aos comportamentos não-proficientes de leitura (CLARKE, 1988, p. 120).

Tal fenômeno passou a ser conhecido na literatura como a *hipótese do curto-circuito* (CLARKE, 1988), resgatada por Scaramucci (1995), entre outros estudiosos, para se referir aos problemas de leitura causados pela falta de um conhecimento limiar na língua-alvo.

Em seu estudo, essa autora partiu dos problemas encontrados por alunos graduandos que, apesar de também freqüentarem o curso de inglês instrumental, ainda continuavam encontrando dificuldades durante a tarefa de compreensão em

leitura devido à presença, no texto, de um grande número de palavras desconhecidas. Ao término da investigação, que teve por objetivo avaliar o papel do vocabulário na compreensão em leitura em um contexto de LE, a autora ressaltou a necessidade de um nível limiar de competência lexical para a compreensão de textos na língua alvo (SCARAMUCCI, 1995, p. 236, 248, 262).

Para Laufer (1997), é improvável que haja compreensão de texto, quer em LM quer em LE, se o leitor não puder entender o vocabulário que o compõe. Isso não significa que compreensão em leitura e compreensão de vocabulário sejam a mesma coisa, nem que a qualidade da leitura é determinada somente pelo vocabulário. A compreensão em leitura também é afetada pelo conhecimento prévio relevante ao texto e pela aplicação de estratégias gerais de leitura, tais como prever o conteúdo do texto, inferir o significado de palavras desconhecidas, reconhecer o tipo de texto e sua estrutura e depreender a idéia principal de um parágrafo. Mas, segundo essa autora, já parece estar consistentemente provado na literatura que a compreensão em leitura está mais fortemente relacionada ao conhecimento do vocabulário do que a outros fatores.

Assim como Laufer, muitos outros apontam para a necessidade de domínio por parte do aluno de um vocabulário limiar para a compreensão em leitura em LE (COADY; MAGOTO; HUBBARD; MOKHTARI, 1993; HAYNES; BAKER, 1993). No entanto, são poucas as informações disponíveis na literatura com relação a esse limiar.

Scaramucci (1995, p. 263), por exemplo, embora reconheça sua necessidade, questiona se este não seria de valor relativo, uma vez que os resultados de sua

pesquisa mostraram que “esse limiar pode oscilar dependendo do tipo de texto e propósito da leitura ou nível de compreensão almejado”. Nesse sentido, cabe salientar que, ainda que vários limiares sejam possíveis, dependendo do objetivo definido para a leitura ou para o ensino da mesma, alguma proposta se faz necessária para atuar como parâmetro para o planejamento curricular. Acrescento, porém, que de nada adiantam esses limiares, se o produtor de materiais não souber o que fazer com esse conteúdo. O problema, portanto, não é o valor relativo do limiar, mas como transformar esse limiar em material que contribua para a aprendizagem de vocabulário.

Assim, considera-se relevante apresentar uma discussão de algumas das difíceis questões que se relacionam, direta ou indiretamente, à definição de um vocabulário básico para a compreensão, como: o conceito de palavra e o número de palavras que constituem esse limiar.

2.2.2 O que é uma palavra?

Existem na literatura diversas definições de “palavra”. Algumas refletem a visão de linguagem de seu proponente (NATION, 1990; LAUFER, 1997); outras são propostas de acordo com o que for mais conveniente ao estudo em desenvolvimento (CARROLL et al., 1971; SCOTT, 1990).

A definição de Carroll et al. (1971) é totalmente baseada no significante e foi proposta para viabilizar a elaboração computadorizada de uma lista de palavras de uso freqüente a partir de um corpus estabelecido pelos autores. Assim sendo, toda

realização que diferir de uma outra no plano estrutural será computada como uma nova palavra. Por exemplo, *society*, *Society*, *societies*, *Societies* e *society's* são consideradas cinco palavras distintas. Para Scott (1990), *palavra* é “qualquer constituinte que seja separado, no texto escrito, dos dois lados, por um conjunto de separadores, ou seja, um espaço em branco”.

Apesar da semelhança entre as definições desses dois autores, Scaramucci (1995) postula que enquanto a primeira trata a *palavra* como um *vocábulo*, a segunda a trata como uma *entidade*.

Outras definições mais adequadas ao propósito de contribuir para o avanço das pesquisas na área de aquisição lexical, entretanto, são apresentadas a seguir.

Do ponto de vista da aprendizagem da língua inglesa, Nation (1990) sugere que as palavras devam ser definidas através do conceito que subjaz todos os seus usos. Assim, o número de palavras a serem aprendidas sofre uma redução significativa, “facilitando” o trabalho de professores e alunos. Além disso, uma das maiores vantagens em se chamar a atenção do aprendiz para o conceito que subjaz às palavras é que toda ocorrência da mesma funcionará como uma repetição do que já foi ensinado e não como um item diferente. Isto é, cada ocorrência da palavra conterà traços conhecidos e o aluno se apoiará em uma aprendizagem prévia.

Para Laufer (1997), uma palavra não corresponde a um item lexical mas a uma família de palavras, ou seja, itens, cujos significados não tenham qualquer relação entre si são considerados como palavras diferentes – “*bank*”, então, é considerado como duas palavras, pois se refere ao *estabelecimento bancário* e à *margem do rio*, da mesma forma que “*pupil*” pode se referir à *pupila do olho* e ao

aluno. Por outro lado, uma expressão idiomática que corresponda a uma unidade de significado (“*break a leg*” = *succeed*), mesmo consistindo de vários itens gráficos, é considerada como uma palavra, como também o são as formas flexionadas de uma mesma unidade de significado (“*think, thought, thinks, thinking*”) e as palavras derivadas (“*man, manly, manhood, unmanly*”).

2.2.3 Qual é a extensão do vocabulário limiar?

O número de palavras necessárias para compor o limiar é discutido de duas maneiras por Nation (1990): uma com base no vocabulário de falantes nativos, que levará à conclusão de que o aluno precisará de aproximadamente 3.000 palavras; outra com base na frequência com que o vocabulário aparece nos textos, que levará a uma necessidade de um vocabulário produtivo de mais ou menos 2.000 palavras de alta frequência, como já citamos, além de estratégias para lidar com as palavras de baixa frequência que encontrar. Segundo Nation (1990), esse número cobre 87% da maioria dos textos, conforme apontado anteriormente.

Para poder se aproximar do número de palavras que deve constituir o vocabulário limiar, Laufer (1991) realizou um estudo que envolveu 92 estudantes adultos de inglês como LE que foram testados quanto ao nível de seu vocabulário e quanto à compreensão em leitura. Os sujeitos foram divididos em cinco grupos, de acordo com seu nível de vocabulário: aqueles cujo vocabulário estava abaixo de 2000 famílias de palavras, aqueles com 2000, aqueles com 3000, aqueles com 4000 e aqueles com 5000. Os escores atingidos por esses cinco grupos na tarefa de

leitura foram, então, comparados e a autora constatou que houve uma diferença significativa entre as médias dos grupos que possuíam 2.000 e 3.000 palavras. A diferença encontrada entre os grupos de 3000 e 4000, 4000 e 5000, e 3000 e 5000 não foi significativa. Esses resultados sugerem que o vocabulário necessário para a compreensão em leitura deve ser constituído de, aproximadamente, 3.000 famílias de palavras ou 4.800 itens lexicais (LAUFER, 1997, p. 23).

Os números fornecidos por Laufer (1991) e por Nation (1990) não foram escolhidos aleatoriamente; ambos os autores possuem dados empíricos que lhes possibilitam extrair tais conclusões. No entanto, cabe-nos questionar a possibilidade de se operacionalizar o ensino de um vocabulário dessa extensão no contexto brasileiro, pois o total de horas ao qual os sujeitos dessas pesquisas estiveram expostos à língua-alvo é amplamente superior ao período de contato que o aprendiz tem com a LE (inglês) no Brasil.

Apenas para ilustrar essa afirmação, tomamos como exemplo o estudo de Laufer (1998, p. 265) no qual a autora considera que um ano letivo consiste de 180 horas de instrução, ou seja, 5 horas semanais x 36 semanas, o que permite ao aluno adquirir entre 8 e 9 famílias de palavras por cada aula de 1 hora de duração, perfazendo um total adquirido de 1.600 famílias de palavras em um ano. No Brasil, convém lembrar, o total de horas seria de aproximadamente 55, se todas as aulas constantes do planejamento escolar fossem efetivamente ministradas.

Entretanto, apesar da dificuldade em atingir esse limiar lexical no contexto de ensino brasileiro, não podemos negar a sua validade nem deixar de reconhecer que, além dos muitos problemas externos à sala de aula, os quais exigem providências

urgentes dos órgãos governamentais, há também um problema muito sério que deve ser assumido por parte dos professores, qual seja, o tipo de tratamento dado ao vocabulário em nome da metodologia adotada para o ensino da língua-alvo.

Com relação ao conhecimento do vocabulário necessário para a compreensão em leitura, cumpre-nos salientar que as três questões já mencionadas (a natureza e a extensão do limiar e a definição de *palavra*) são muito relevantes para professores, pesquisadores, teóricos e profissionais responsáveis pelo desenvolvimento de material didático e cursos de línguas, mas, ao voltarmos nossa atenção para o contexto de sala de aula e para os problemas que envolvem professores e aprendizes com relação à aquisição lexical, julgamos que tais esclarecimentos, se possíveis de serem feitos, não são suficientes.

Além desses, é importante também salientar a necessidade de se compreender o que significa conhecer uma palavra, pois esse conhecimento é o que subjaz a avaliação do léxico de um indivíduo. Assim sendo, o conhecimento lexical e sua avaliação serão discutidos em conjunto na seção seguinte.

2.2.4 O que significa conhecer uma palavra?

Teóricos preocupados com a avaliação do vocabulário foram os primeiros a propor respostas a essa pergunta, fundamentados nos modelos de conhecimento lexical em que embasavam seus instrumentos. Temos, assim, a proposta de Dale (1965), segundo a qual o conhecimento de uma palavra constitui-se de quatro níveis distintos que podem ser colocados entre dois pólos de um contínuo.

-
1. Distinguir entre palavras e “não-palavras” ou reconhecer que é uma palavra, sem, no entanto, saber seu significado
 2. Colocar a palavra vagamente em contexto
 3. Conhecer o significado da palavra
 4. Ser capaz de distinguir palavras relacionadas em significado e/ou forma
-

Quadro 2.1: Conhecimento lexical (DALE, 1965)

Conceber o conhecimento lexical como um contínuo de desenvolvimento é interessante, mas a proposta de Dale (1965) não esclarece as diferenças entre os níveis existentes. *“Além da distinção entre reconhecimento e conhecimento [sugerida pelo segundo nível do modelo], que, em princípio, poderia implicar na dicotomia receptivo/produtivo, o autor não faz qualquer referência explícita a ela”* (SCARAMUCCI, 1995, p. 74).

Um dos primeiros autores a contribuir para o resgate das pesquisas sobre ensino e aprendizagem do léxico foi Richards (1976) com um artigo em que discute, à luz das contribuições oferecidas pela Lingüística e Lingüística Aplicada, o papel do vocabulário no ensino de línguas. O autor faz uma releitura do conhecimento subjacente à competência lexical, considerando os aspectos lingüísticos, psicolingüísticos e sociolingüísticos do conhecimento da palavra e oferece, então, *“uma referência para o estabelecimento de objetivos para o ensino de vocabulário e para a avaliação dos procedimentos selecionados para atingir tais objetivos”* (RICHARDS, 1976, p. 77)

O interesse desse autor, na verdade, não refletia sua preocupação com questões teóricas a respeito do que significa conhecer uma palavra, mas sim com a

forma como as teorias lingüísticas da época poderiam contribuir para a reflexão sobre o ensino de vocabulário, como se nota em suas palavras:

Essa informação não deve ser traduzida diretamente em procedimentos. Deve, sim, sugerir, de modo geral, o tipo de conhecimento que esperamos de um aprendiz, o que implica no levantamento de questões referentes à maneira como esse conhecimento pode ser adquirido em um ambiente formal de ensino. (RICHARDS, 1976, p. 77-78)

Hoje, percebe-se claramente que seu artigo oferece uma rica contribuição para a sala de aula, pois sugere que a busca por um único modelo teórico pode vir a se tornar ineficiente uma vez que as diferenças individuais permitem que os seres humanos tenham diferentes estilos cognitivos e, conseqüentemente, aprendam de maneiras diversas.

Contudo, foi o construto apresentado nesse artigo o que causou maior impacto na comunidade científica, levando pesquisadores a propor “modelos” de competência lexical fundamentados em Richards (1976).

Diferentemente do modelo fundamentado no desenvolvimento de um contínuo, proposto por Dale (1968), esse autor descreve o conhecimento lexical de um falante nativo por meio de um conceito *rico*, composto por oito pressupostos (Quadro 2.2). O conceito *rico* destaca-se na literatura por não limitar o conhecimento de vocabulário à dimensão quantitativa, mas por considerar também a profundidade do conhecimento.

-
1. O vocabulário do falante nativo continua a se expandir durante a idade adulta, enquanto o desenvolvimento da sintaxe é comparativamente pequeno
 2. Conhecer uma palavra significa conhecer sua probabilidade de ocorrência em sua forma oral ou escrita. Em relação a muitas palavras, conhecemos também a diversidade de itens lexicais que podem ser associados a ela
 3. Conhecer uma palavra implica no conhecimento das limitações impostas ao seu uso de acordo com variações de função e de situação
 4. Conhecer uma palavra significa conhecer seu comportamento sintático
 5. Conhecer uma palavra significa conhecer sua forma primitiva e respectivas formas derivadas
 6. Conhecer uma palavra significa conhecer a rede de associações entre ela e as outras palavras da língua
 7. Conhecer uma palavra significa conhecer seu valor semântico
 8. Conhecer uma palavra significa conhecer muitos de seus diferentes significados
-

Quadro 2.2: Conhecimento lexical do falante nativo (RICHARDS, 1976)

Dos oito pressupostos fornecidos por Richards (1976), o primeiro parece referir-se à dimensão quantitativa, pois sugere que o léxico, comparativamente à sintaxe, continua a se expandir ao longo da vida; o que também demonstra a natureza cumulativa da aquisição lexical. Os outros sete parecem referir-se à dimensão qualitativa do conhecimento da palavra, ou seja, aspectos inerentes à própria palavra, aspectos da relação de uma palavra com outras e aspectos de adequação de uso de uma palavra.

Analisando o construto sugerido por esse autor, Scaramucci (1995) sugeriu quais seriam os aspectos do conceito *rico* de conhecimento lexical implícitos em seus pressupostos (Quadro 2.3).

-
1. (Extensão)
 2. Frequência / colocações
 3. Registro
 4. Comportamento sintático
 5. Derivações e flexões
 6. Associações
 7. Significado denotativo
 8. Significado conotativo
-

Quadro 2.4: Conceito *rico* de vocabulário (RICHARDS, 1976)

Meara (1996) também se fundamentou no construto apresentado por Richards (1976), mas avalia que os pressupostos apresentados não formam um bom modelo de conhecimento lexical. Ao que tudo indica, Meara os considera muito estruturalistas.

Na análise que faz dos pressupostos, Meara questiona o fato de os dois últimos estarem naquelas posições, sendo que são cruciais, ao passo que o segundo não é. Ele também diz que a revisão de Richards não aborda o problema do vocabulário ativo e passivo, a extensão do vocabulário e nem as condições em que as palavras são aprendidas. Em resumo, essa lista seria mais baseada na lingüística descritiva do que em questões psicolingüísticas e pedagógicas.

Meara propõe duas alternativas ao modelo de Richards:

1. considerar o léxico como um todo e não palavra por palavra; em outro artigo, Meara (1996a) sugeriu três dimensões que podem dar à competência lexical do aprendiz uma categorização rica: precisamos ser capazes de especificar o tamanho do léxico do aprendiz; precisamos ser capazes de especificar com que automaticidade pode-se acessar os itens dentro do léxico; e precisamos encontrar um instrumento que avalie como uma palavra se une a outra no léxico mental. A primeira dessas dimensões já está bem investigada, há alguns

trabalhos relacionados à segunda (READ, 1993) e à terceira dimensões, mas ainda há muito o que fazer.

2. A outra alternativa é a proposta de um modelo que, apesar de centrar-se na palavra e não no aprendiz, não se prende às propriedades lingüísticas das palavras, mas tenta identificar os diversos estágios/estados por que passam as palavras antes de integrar-se totalmente ao léxico do falante.

Outros modelos de conhecimento lexical foram propostos na literatura, todos muito similares ao construto apresentado por Richards (1976); contudo, para Schmitt (1998, p. 285), o conceito mais abrangente foi fornecido por Nation (1990, p. 30-33), e pode ser considerado uma ampliação daquele proposto por Richards.

O primeiro modelo proposto por Nation (1990) consistia de oito categorias de conhecimento lexical, cada qual contendo aspectos receptivos e produtivos:

1. A forma oral de uma palavra;
2. A forma escrita da palavra;
3. O comportamento gramatical da palavra;
4. O comportamento referente à colocação da palavra;
5. A freqüência da palavra;
6. A adequação da palavra;
7. O conceito subjacente ao significado da palavra;
8. A associação dessa palavra com outras relacionadas.

De acordo com Nation (2001, p. 24-25), conhecer uma palavra para uso produtivo envolve a capacidade de o interlocutor selecionar de seu léxico mental as palavras que melhor exprimem suas idéias e, além disso, representá-las em sua forma oral ou escrita. Conhecer o vocabulário de uso receptivo, por outro lado,

envolve apenas o reconhecimento da forma oral ou escrita das palavras e a recuperação de seu significado⁶.

Mais tarde, esse autor expandiu o modelo anteriormente proposto, incluindo outros aspectos do conhecimento de uma palavra (Quadro 2.4):

| | | | |
|--------------------|--|---|---|
| Forma | oral | R | Como soa essa palavra? |
| | | P | Como se pronuncia essa palavra? |
| | escrita | R | Com que se parece essa palavra? |
| | | P | Como se soletra e se pronuncia? |
| | de suas partes | R | Que partes são reconhecíveis? |
| | | P | Que partes são necessárias para se expressar o significado? |
| Significado | forma e significado | R | Qual é o significado dessa palavra? |
| | | P | Que palavra expressa esse significado? |
| | conceito e referentes | R | Que traços estão incluídos no conceito? |
| | | P | A que palavras refere-se esse conceito? |
| | associações | R | Em que outras palavras isso me faz pensar? |
| | | P | Que outras palavras podem ser usadas em vez dessa? |
| Uso | funções gramaticais | R | Em que padrões a palavra ocorre? |
| | | P | Em que padrões deve-se usar a palavra? |
| | colocações | R | Que palavras colocam-se com essa? |
| | | P | Que palavras devem-se colocar com essa? |
| | restrições de uso (registro, frequência ...) | R | Onde, quando e com que frequência a palavra ocorre? |
| | | P | Onde, quando e com que frequência usa-se a palavra? |

Quadro 2.4: Aspectos envolvidos no conhecimento da palavra (NATION, 2001)⁷

Segundo Schmitt e McCarthy (1997, p. 4), os modelos fornecidos por Richards (1976) e por Nation (1990) podem ser muito úteis para uma discussão sobre o que está envolvido no conhecimento de uma palavra além de conhecer seu significado, mas salientam que são listas descritivas e não explicativas. Conforme apontado por esses autores, essas listas nos fornecem um modelo de conhecimento

⁶ Para uma discussão mais detalhada acerca dos termos *receptivo* e *produtivo*, ver seção 2.7.

⁷ Nota: Na coluna 3, R refere-se ao conhecimento receptivo e P, ao conhecimento produtivo

do falante nativo ideal, mas não nos mostram *como* esse conhecimento é adquirido ou como a aquisição de um tipo de conhecimento afeta a aprendizagem de um outro. Talvez isso aconteça, pelo menos em parte, devido à falta de consenso com relação a um modelo de aquisição lexical, o qual poderia englobar as diferentes linhas de pesquisa sobre vocabulário (SCHMITT; MEARA, 1997, p.18).

A falta desse modelo resulta em pesquisas isoladas sobre cada um dos diversos tipos de conhecimento lexical sem nenhuma visão de como eles se inter-relacionam, e um dos maiores problemas desse tipo de pesquisa é que ela faz com que nos concentremos, cada vez mais, nos aspectos individuais do conhecimento de uma palavra, ao invés de considerarmos dimensões globais envolvidas nesse conhecimento.

Meara (1996) clama que

O que nós realmente precisamos não é tanto de um entendimento detalhado das palavras, mas um entendimento muito mais profundo dos léxicos. ... O problema com alguns modelos atuais, acredito, é que eles estão correndo o perigo de perder a visão da floresta por se concentrarem demais em cada árvore individualmente. (grifos do autor)

Estudos recentes têm sido desenvolvidos com o propósito de mostrar como as diferentes categorias de conhecimento da palavra se inter-relacionam (SCARAMUCCI, 1995; SCHMITT; MEARA, 1997; SCHMITT, 1998).

Partindo do conceito *rico* de vocabulário proposto por Richards (1976) Scaramucci (1995, p. 236) o define como “uma competência lexical definida de forma ampla e abrangente, incorporando os vários níveis (pragmático-discursivo, sintático, morfológico, fonológico), além de uma dimensão cognitiva ou de uso”.

A meu ver, a definição dessa autora está alinhada ao conceito de competência comunicativa de Celce-Murcia (1995) e permite a construção de sentidos de acordo com o modelo interativo, razão pela qual embasará as atividades propostas nesta tese.

A seguir, apresentarei uma revisão sobre o vocabulário dentro da história do ensino de LE - inglês.

2.3 O vocabulário na história do ensino de línguas

O primeiro método a marcar a história do ensino de línguas estrangeiras na Europa foi o *Gramática-Tradução* (GT), entre 1840 e 1940, aproximadamente. Naquela época, acreditava-se que as habilidades de compreensão e produção orais não seriam de grande utilidade para o aprendiz. O objetivo, portanto, era o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de textos clássicos. Uma análise detalhada das regras gramaticais da língua-alvo era apresentada ao aluno para que, em seguida, ele pudesse aplicar esse conhecimento às tarefas de tradução de excertos literários. Tais tarefas aplicavam-se mais como um exercício mental do que como um meio facilitador da aprendizagem, não havendo, portanto, nenhuma preocupação com a linguagem presente nos textos, marcada por estruturas arcaicas e um léxico obsoleto (ZIMMERMAN, 1997)

Do amplo vocabulário literário exposto ao aprendiz, alguns itens eram selecionados de acordo com sua capacidade para ilustrar as regras gramaticais. As dificuldades relacionadas à compreensão das palavras eram abordadas do ponto de

vista da etimologia que, acreditava-se, deveria ser preservada para evitar a degeneração da língua. Listas bilíngües, organizadas semanticamente, eram apresentadas como um recurso pedagógico, cabendo aos aprendizes memorizá-las.

Apesar de amplamente difundido, o método GT recebeu muitas críticas por parte de especialistas europeus; as principais objeções referiam-se à sua negligência em relação à língua oral, ao foco na habilidade de *analisar* a língua em detrimento da habilidade de *usar* a língua, e, finalmente, ao caráter abstrato da linguagem constante do material de ensino. Logo, sentiu-se a necessidade de uma pedagogia que pudesse preencher as lacunas deixadas pelo GT.

Surge, assim, no final do século XIX o *Método Direto*, o mais conhecido dos métodos naturais (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 9). Fundamentava-se no princípio de que a aquisição de LE ocorre da mesma maneira como se adquire a língua materna (LM); portanto, privilegiava a exposição do aprendiz à língua oral, enfatizando, em princípio, a habilidade de compreensão oral, seguida pela habilidade de produção oral; leitura e escrita eram enfatizadas apenas posteriormente. O ensino explícito das estruturas da língua, salientado no método GT, foi minimizado devido à crença de que o vocabulário poderia ser adquirido naturalmente a partir da interação durante as aulas. O sentido era associado diretamente à língua-alvo, sem passar pela tradução: as palavras concretas eram explicadas por meio de figuras e mímicas enquanto as abstratas eram ensinadas através da associação de idéias.

Apesar da popularidade adquirida, diversas limitações do *Método Direto* foram apontadas por profissionais da área de ensino de LE, como por exemplo, a falta de uma rigorosa base teórica e a falta de uma base metodológica completa

(RICHARDS; RODGERS, 1986). Criticava-se, também, o fato de se tentar simular o processo de aquisição da LM, sem que fossem considerados as diferenças contextuais entre elas e o limitado período de exposição do aprendiz à língua-alvo (SCHMITT, 2000).

Assumindo que o período de instrução era insuficiente para a aquisição das quatro habilidades da língua, o Relatório Coleman de 1929, nos Estados Unidos, recomendou que se limitasse o objetivo do ensino de LE nas escolas de nível secundário ao desenvolvimento da habilidade de leitura, considerada mais útil do que as demais. Concomitantemente, na Grã-Bretanha, Michael West enfatizava a necessidade de se melhorar o nível de aprendizagem de vocabulário para que a leitura em LE fosse facilitada. Surge, assim, o *Método de Leitura*, que dividiu espaço com o GT e o Método Direto até a II Guerra Mundial.

Enquanto isso, nos Estados Unidos, a falta de soldados americanos oralmente fluentes em LEs durante a guerra levou os lingüistas estruturalistas da época a desenvolver um programa que possibilitasse treinar, rapidamente, as habilidades de compreensão e produção oral. Apoiado no *behaviorismo*, o novo método continha atividades que visavam formar e reforçar os “bons hábitos” lingüísticos. Segundo Schmitt (2000, p. 13), a maturidade e alta motivação desses alunos contribuíram para uma aquisição muito bem sucedida, o que favoreceu a sobrevivência do método após o término da guerra. Essa “maturidade e alta motivação” a que se refere o autor, entretanto, podem ser traduzidas em “uma rigorosa *obediência* por parte dos soldados, que estudavam nove horas por dia para aprender a língua” (LEFFA, 2005,

nota pessoal). Assim, o *Método do Exército*, como era chamado, passou a ser conhecido como *Método Audiolingual* (AL) (LADO, 1957).

Como seu objetivo principal era a aquisição das estruturas da língua, o desenvolvimento do ensino e das pesquisas sobre vocabulário - iniciado por West nos anos 30 - ficou relegado a um nível secundário. Seus proponentes argumentavam que aprender muito vocabulário, sobretudo nos estágios iniciais, esgotaria a capacidade de aprendizagem do aluno e o afastaria do objetivo principal do ensino que era estabelecer as estruturas gramaticais e o sistema fonológico da língua através da formação de hábitos adequados.

Nessa mesma época, na Grã Bretanha, surgia o movimento pelo *Ensino Situacional de Línguas* liderado pelos lingüistas H. E. Palmer e A. S. Hornby. O objetivo inicial desse movimento era estabelecer um fundamento mais científico para os métodos orais que se tornaram populares durante o período de vigência do *Método Direto*. Seus proponentes acreditavam que a língua poderia ser ensinada por meio da prática de estruturas básicas dentro de atividades centradas em situações significativas. Em reação ao discurso não controlado do *Método Direto*, Palmer e Hornby enfatizaram a seleção, a gradação e a apresentação das estruturas da língua (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 33). Pela primeira vez, o vocabulário foi considerado um dos aspectos mais importantes da aprendizagem de LE e a seleção do conteúdo lexical passou a ter prioridade quando do planejamento dos cursos de línguas.

Ao final da década de 50 irrompia nos Estados Unidos a teoria inatista (CHOMSKY, 1957), que suplantou a visão behaviorista de formação de hábitos e

propôs uma visão de língua governada por aspectos cognitivos. Em outras palavras, um conjunto de regras abstratas, supostamente inatas, assegurava ao falante a *competência* para se comunicar em quaisquer línguas. Em 1972, Hymes apresentava o conceito de *competência comunicativa*, acrescentando à noção *competência* de Chomsky fatores pragmáticos e sócio-lingüísticos, o que contribuiu para que o foco do ensino de línguas recaísse sobre o uso adequado e não mais sobre o uso gramaticalmente preciso da língua. Originou-se daí o *Ensino de Línguas para a Comunicação* ou *Ensino Comunicativo de Línguas*, como é mais conhecido.

Por se tratar de uma abordagem centrada no significado, era de se esperar que o vocabulário viesse a receber especial atenção dentro do *Ensino de Línguas para a Comunicação*, o que não aconteceu. Apesar da atenção voltada para o uso adequado das categorias comunicativas e para a língua enquanto discurso, nenhuma preocupação era dirigida ao vocabulário. Como em alguns métodos anteriores, acreditava-se que esse poderia ser adquirido naturalmente, conforme proposto pela *Abordagem Natural* de Krashen e Terrell (1983). Essa abordagem enfatiza a importância de se expor os aprendizes de LE a insumos compreensíveis e significativos.

De acordo com Krashen (1981), alunos iniciantes precisam do ambiente da sala de aula para construir um conhecimento básico na língua-alvo, sem o qual muito pouco ganharia ao se expor a um ambiente de insumo compreensível⁸, ou seja, um ambiente em que ele estaria exposto a um nível de linguagem um pouco superior ao seu, mas não tão elevado que ele não conseguisse interagir socialmente. Uma vez

⁸ *i + 1*, de acordo com Krashen (1981).

adquirido esse conhecimento básico, o papel do ensino formal fica bastante reduzido, pois a aquisição ocorre incidental e inconscientemente. Na visão do autor, as pessoas não monitoram sua aprendizagem lexical no momento em que ela está ocorrendo; na verdade, estão preocupadas em construir o significado da mensagem com a qual estão interagindo (KRASHEN, 1989).

Apesar de não discordar desse autor em relação à maneira como as palavras novas incorporam-se ao léxico mental, lembro que em uma situação de aprendizagem de inglês como LE, a exemplo do que acontece no Brasil, são muito raras as oportunidades de uso natural da língua às quais os aprendizes se expõem, *quando se expõem*.

Essa colocação apóia-se também na conclusão a que chegam Zahar, Cobb e Spada (2001) referente à discussão sobre *ensino direto* versus *ensino indireto* de vocabulário: “textos naturais contribuem para a aquisição lexical de falantes nativos que podem dispor de vinte anos para aprender uma língua, mas não para o aprendiz de L2 que dispõe de muito menos tempo”.

Portanto, é possível afirmar que a mera exposição à língua-alvo parece não assegurar ao aprendiz de LE a aquisição do vocabulário, fazendo-se necessária uma sistematização que venha a facilitar esse processo.

Uma das propostas mais populares nesse sentido foi lançada por Lewis (1993) e é conhecida como *Lexical Approach*. Como o próprio nome diz, trata-se de uma abordagem com forte ênfase lexical, mas não no léxico de acordo com a visão bipartida da língua que tradicionalmente opunha vocabulário e gramática, sendo a

última prioritária porque dava conta das estruturas da língua, e o primeiro utilizado apenas para ilustrar e condicionar o uso de estruturas gramaticais.

Apoiando-se na noção chomskyana de que o desempenho do falante-nativo consiste de um número infinito de enunciados criativos, coerentes e nem sempre gramaticalmente corretos, Lewis sugere que se enfatizem nas aulas de LE fragmentos fixos ou semi-fixos da língua, conhecidos na literatura como *chunks*, selecionados a partir de produções orais ou escritas realizadas por falantes nativos em situações de uso real da linguagem. Tal seleção deve ser feita criteriosamente pelo professor de modo a propiciar ao aprendiz a aquisição da língua-alvo por meio da exposição a insumos compreensíveis Krashen (1985).

Lewis propõe que o ensino desloque seu foco da gramática e passe a valorizar o significado da língua e a negociação desse significado entre os aprendizes; propõe que se evite o “TEFLese” (WILLIS, 1990), ou seja, uma variante da língua inglesa, falada apenas por estrangeiros; propõe ainda que a seleção do conteúdo seja baseada em *corpora*, construídos pelo professor de acordo com as necessidades e interesses de seus alunos.

O grande problema do *Lexical Approach* é que Lewis sugere várias idéias, mas não mostra como elas podem ser operacionalizadas, conforme apontam as críticas feitas a ele (NEMOIANU, 1994; WARING, 1997; GRANEY, 2000, HARWOOD, 2005; LINDSTROMBERG, 2005). Segundo Waring (1997), *Implementing the Lexical Approach* (LEWIS, 1997) “é uma coletânea de idéias e vagas aproximações de uma abordagem para o ensino do léxico”. Graney (2000) refere-se à falta de coerência e de uma consistente base teórica no que é proposto

em Lewis (2000); segundo esse autor, “é possível que o ensino baseado em colocações seja um caminho mais rápido para a aprendizagem dos aspectos sintático e fonológico de uma palavra⁹, mas isso não é mostrado no livro”; Graney salienta ainda o fato de Lewis (2000) apoiar suas sugestões em argumentos apenas e não nas pesquisas desenvolvidas nas áreas da educação, da psicologia e da aquisição de L2.

Sobre a falta de base teórica, Waring (1997) refere-se ao fato de Lewis (1993; 1997) ignorar completamente os resultados das pesquisas desenvolvidas na área de aquisição de vocabulário em LE e tentar propor algo já conhecido na literatura, inclusive por suas limitações. Harwood (2005) sintetiza as diversas críticas tecidas ao *Lexical Approach*, conforme sugerido por Lewis (1993; 1997; 2000) e aponta sua falta de validade prática, marcada pela falta de orientação sobre como operacionalizar conceitos teóricos e pela falta de materiais baseados na abordagem lexical. Um dos últimos lançados no mercado (DELLAR; HOCKING, 2000) à época do artigo de Harwood, não se distinguia de um livro didático comum na medida em que também apresentava a gramática de acordo com uma visão tradicional - a mesma à que Lewis (1993) se opôs quando da apresentação de seu *Lexical Approach*.

Além das críticas acima apresentadas, deve-se ainda salientar o fato de as pesquisas já terem mostrado desde Richards (1976) que a *colocação* é apenas um dos aspectos envolvidos no conhecimento da palavra; sugerir um ensino de

⁹ O conceito de palavra, aqui, é o de uma unidade de sentido, ou seja, um *chunk*, um fragmento com sentido próprio que pode ser utilizado em determinadas situações comunicativas.

vocabulário baseado somente nesse aspecto é, a meu ver, limítrofe, reducionista, e, conseqüentemente, fadado ao fracasso.

Cabe lembrar que pesquisadores como Richards (1976) e Scaramucci (1995), para citar apenas aqueles que se referem a um conceito *rico* de vocabulário, fundamentam essa última crítica, não se tratando, portanto, de mais um argumento como os apresentados por Lewis em suas obras.

Ciente de que o *Lexical Approach* tem se tornado cada vez mais discutido entre profissionais envolvidos com ensino de LE, apesar de não tão bem entendido (HARWOOD, 2005), espera-se ter justificado a opção desta pesquisadora por não adotar tal abordagem.

A seguir, passa-se a uma breve revisão sobre o movimento de controle do vocabulário.

2.3.1 O Movimento de Controle do Vocabulário

A partir da síntese acima, nota-se que os métodos utilizados para o ensino de línguas ao longo da história privilegiavam ora a análise, ora o uso da língua, resultando em diferentes abordagens do vocabulário. Infere-se, desse modo, que em nenhum dos métodos apresentados sabia-se exatamente que tratamento dar ao léxico, oscilando-se entre a suposta aquisição natural e a memorização de listas bilíngües. Somente no início do séc. XX é que tiveram início as pesquisas voltadas para a sistematização lexical e, como seu foco era também limitar o vocabulário de

modo a facilitar sua aquisição, o conjunto desses trabalhos deu origem ao *Movimento de Controle do Vocabulário*.

Surgido nos anos 30, esse movimento foi uma resposta aos problemas levantados, principalmente, por Michael West com relação à necessidade de se estabelecer o conteúdo lexical que deveria ser dominado pelo aprendiz após três anos de contato com a língua-alvo. West (1930; citado por ZIMMERMAN, 1997, p. 9) declarou que “a questão básica na aprendizagem de uma língua é a aquisição e o uso do vocabulário. O problema é saber qual vocabulário” (grifo do autor).

Assim, diversos projetos foram desenvolvidos com o propósito de estabelecer as palavras que deveriam ser ensinadas nos diferentes estágios do processo de aprendizagem da LE.

Uma das primeiras propostas a se tornar pública foi o *Basic English* (BE) desenvolvido por C. K. Ogden e I. A. Richards. Dois objetivos principais desse projeto eram: (1) fornecer um vocabulário mínimo para o aprendiz de inglês; e (2) desenvolver um curso introdutório mais bem elaborado para aprendizes estrangeiros, conduzindo ao inglês para uso geral. A idéia central do projeto era a de que o conhecimento de determinadas palavras básicas da língua permitiria ao falante parafrasear os conceitos de palavras desconhecidas. Por isso, o BE baseou-se em uma lista de apenas 850 palavras, selecionadas por seus proponentes pela possibilidade de serem empregadas para expressar quaisquer significados da língua. Os verbos *ask* e *want*, por exemplo, não faziam parte dessa lista porque se acreditava que esses poderiam ser substituídos por *put a question* e *have a desire for*, respectivamente.

Percebeu-se, entretanto, que a simplicidade representada por essas 850 palavras era na verdade uma ilusão, pois o mesmo número de conceitos continuava a existir no mundo e, para que esses pudessem ser expressos, o BE substituiu a aprendizagem de muitas palavras pela aprendizagem dos muitos sentidos das poucas palavras selecionadas para o programa. Algumas implicações para a sala de aula também impediram sua aceitação, entre elas, a necessidade de os professores serem treinados para usar essa nova língua, além do fato de a lista não incluir palavras e expressões básicas, de uso geral, que permitissem a interação social (SCHMITT, 2000, p. 15-16).

Outro projeto a compor o *Movimento de Controle do Vocabulário* visava a adoção de critérios sistemáticos para a seleção das palavras mais úteis para o aprendiz de LE, reagindo à escolha aleatória de conteúdos e vocabulário do Método Direto. Os resultados obtidos por pesquisadores que trabalharam nesse projeto foram compilados no *Relatório Carnegie* (PALMER; WEST; FAUCET, 1936, citado por SCHMITT, 2000), que recomendava o desenvolvimento de uma lista de vocabulário baseada nos seguintes critérios: frequência, valor estrutural (palavras procedimentais), universalidade (palavras que não causassem ofensas), variedade de assuntos (palavras que não fossem de uso específico de uma determinada área), emprego em definições (palavras utilizadas na confecção de dicionários), possibilidade de derivação (palavras primitivas), estilo formal (não estavam incluídas formas coloquiais e gírias). Surge, então, a lista de palavras para uso geral (WEST, 1953), abordada, juntamente com outras que a ela se seguiram, na próxima seção.

2.3.1.1 As listas de palavras

A prática de construção de listas, no entanto, já tinha nessa época sua história. Em reação às listas de palavras arcaicas usadas no método GT, Thomas Prendergast produziu, em 1864, a primeira lista de palavras mais comuns da língua inglesa. Apesar de basear-se no seu julgamento intuitivo, essa lista foi uma inovação importante porque surgiu em um período em que a simplicidade e a linguagem do cotidiano eram desprezadas pela comunidade científica.

A lista de palavras para uso geral, *The General Service List* (GSL), publicada por Michael West em 1936 e revista em 1953, continha 2.000 palavras selecionadas a partir de um corpus constituído de 5.000.000 de palavras de uso freqüente em textos escritos. Apesar de antiga, de alguns erros e de sua base puramente escrita, a GSL continua sendo a melhor lista disponível devido à informação que apresenta sobre a freqüência dos diversos significados de cada palavra, além de outros critérios que foram cuidadosamente aplicados por seu idealizador (NATION; WARING, 1997, p.15).

Apesar de suas vantagens, diversas críticas foram tecidas na literatura mais recente: a) Richards (1974) aponta os problemas relativos à data de sua produção, pois, devido às mudanças ocorridas na língua e na visão do que seja o conteúdo adequado ao ensino-aprendizagem de inglês como LE, a GSL contém muitas palavras que não são essenciais para os alunos de hoje e não contém outras palavras que, atualmente, são usadas com muita freqüência, como por exemplo *computer*, e b) Engels (1968, p. 215-226) questiona a seleção das últimas mil

palavras. Para ele, as primeiras mil palavras da lista foram coerentemente escolhidas devido à sua alta frequência e ampla variedade; no entanto, o mesmo não se pode dizer das últimas mil palavras. Enquanto as primeiras cobriram 73,1% dos textos de 1.000 palavras examinados por esse autor, as últimas cobriram apenas 7.7% .

Nation e Kyongho (1995, p. 35) afirmam que resultados semelhantes aos de Engels foram, também, encontrados por Hwang (1989) num estudo que teve por objetivo verificar o aperfeiçoamento do vocabulário e das estratégias de leitura por meio de textos jornalísticos, e por Hirsh (1993), que investigou o tipo de vocabulário necessário para leitura de romances e as oportunidades de aquisição lexical através desse tipo de texto.

Em sua análise da GSL, Engels (1968) aponta duas limitações dessa lista: 1) as 2.000 palavras selecionadas não cobrem 95% de um texto escrito, conforme colocado como necessário por West; e 2) mesmo que 95% dos textos fossem cobertos pelas palavras contidas na GSL, um vocabulário muito maior seria necessário para cobrir os 5% restantes. O grande problema, entretanto, é obter um número aproximado de palavras que corresponda a esses 5% e, então, saber a quais palavras esse número pode corresponder.

Para encontrar respostas às perguntas acima, Nation (1990, p. 11-27) realizou dois estudos relacionados a textos escritos. No primeiro, ele analisou um texto destinado a adolescentes nativos de língua inglesa e concluiu que 87% das palavras ali contidas eram de alta frequência. Os restantes 13%, ele dividiu em dois grupos: termos técnicos e palavras de baixa frequência. Um segundo texto, extraído de um livro destinado a alunos nativos de um curso secundário, foi, também, analisado por

esse autor. Mais uma vez ele constatou que 87% das palavras eram de alta frequência, 5% correspondiam a termos técnicos e palavras de baixa frequência e 8% correspondiam a um vocabulário acadêmico.

A conclusão desse autor foi a de que as 2.000 palavras de alta frequência devem fazer parte do vocabulário de todos os aprendizes de língua inglesa e que a escolha das palavras seguintes vai depender do objetivo do aprendiz para com a aprendizagem da língua. Para esse autor, se o objetivo não for acadêmico, depois de adquirido o vocabulário de alta frequência, o professor deverá ajudar seus alunos a desenvolver estratégias que lhes possibilitem compreender e aprender as palavras de baixa frequência contidas no léxico da língua-alvo.

Com relação às palavras de baixa frequência, Nation acredita não valer a pena dedicar-lhes um tratamento específico, pois além do pouco tempo disponível para isso, existem estratégias que permitem ao aluno lidar com essas palavras quando encontradas em textos.

Para Engels, no entanto, ainda que o leitor domine 95% das palavras do texto, os 5% restantes ainda representam um grande problema. Honeyfield (1977) diz que são exatamente aquelas poucas palavras raras que carregam a maior carga de informação em qualquer texto, e por isso causam problemas no processo de leitura quando não conhecidas. Tripp (1990) diz que na oralidade, esse problema não é tão intenso porque, além de haver uma menor variedade lexical, há a possibilidade de interação e negociação entre os falantes. Porém, enfatiza que a falta de conhecimento lexical constitui um grande obstáculo para a compreensão em geral.

Contrários à posição assumida por Nation, alguns autores manifestam-se favoráveis ao ensino sistematizado de palavras de média e baixa frequência. Além de Kelly (1990), podemos citar Arnaud & Savignon (1997), para quem o conhecimento das palavras menos frequentes possibilita o acesso rápido ao significado sem que o leitor destine muito tempo às inferências lexicais.

No entanto, se o aprendiz pretende continuar seus estudos em direção ao curso universitário, então, há necessidade de adquirir o vocabulário acadêmico, o qual pode ser encontrado numa lista de 836 palavras proposta por Xue and Nation (1984) denominada *University Word List* (UWL) (lista de palavras para o nível universitário) (NATION, 1990, p. 235-239).

Essa lista consiste de palavras que não se encontram entre as 2.000 da GSL mas que são frequentes nos textos acadêmicos. Outro critério adotado pelos proponentes da UWL, além da frequência, foi a abrangência dessas palavras em relação a diferentes assuntos, isto é, as palavras selecionadas não ocorrem apenas em textos de uma disciplina específica, mas em textos acadêmicos sobre diversos assuntos (NATION; WARING, 1997, p. 16). Como fora elaborada a partir da edição e combinação de quatro listas anteriores, (CAMPION; ELLEY, 1971; PRANISKAS, 1972; LYNN, 1973; GHADESSY, 1979), produzidas sem ajuda de computadores, os princípios utilizados para a seleção das palavras da UWL não se mostravam consistentes; além disso, algumas falhas dos trabalhos anteriores continuavam presentes. Logo, uma nova versão foi publicada por Coxhead (1998) e chamada de *Academic Word List* (AWL).

Essa nova lista contém 570 famílias de palavras, selecionadas de um *corpus* de 3.500.000 palavras, levantadas a partir de 414 textos de quatro grandes áreas acadêmicas: ciências humanas (com grande ênfase na área jurídica), sociais, biomédicas e exatas. Os princípios para a seleção dessas famílias de palavras foram sua abrangência em textos acadêmicos, sua frequência no *corpus* como um todo e sua uniformidade de frequência em cada uma das áreas do *corpus*. A AWL não inclui as 2000 palavras da GSL, palavras de estreita abrangência nos textos, nomes próprios e formas latinas e é amplamente empregada por pesquisadores e produtores de materiais de inglês para fins acadêmicos.

Outras listas e *corpora* foram publicados ao longo da história (KUČERA; FRANCIS, 1967; 1982; CARROLL; DAVIES; RICHMAN, 1971), mas alguns são especialmente interessantes para os estudiosos da Lingüística de Corpus: o *British National Corpus* (BNC), o *Cambridge International Corpus* - ambos com mais de 100 milhões de palavras, cada - e o *COBUILD Bank of English*, que totalizava 329 milhões de palavras em julho de 1998. Apesar de seu conteúdo basear-se, predominantemente, em textos escritos, ele também inclui amostras de textos orais - respectivamente, 90% e 10% no caso do BNC.

O livro de frequência de palavras da editora Heritage, *The American Heritage Word Frequency Book*, elaborado por Carroll, Davies and Richman em 1971, foi baseado num corpus de 5.000.000 de palavras encontradas em textos escritos utilizados em diversas séries e em diversas disciplinas ensinadas nas escolas americanas. As principais vantagens dessa lista estão no fato de ela ter sido

elaborada a partir de textos escolares e no fato de ela informar a frequência com que cada palavra ocorre dentro de cada série e dentro de cada assunto.

2.4 As pesquisas sobre leitura e vocabulário

O maior objetivo do ensino de línguas, atualmente, é o de propiciar condições para que os aprendizes atinjam a competência comunicativa; por isso, existe uma grande preocupação por parte dos teóricos em desenvolver teorias ou ampliar algumas já existentes no sentido de garantir a aquisição de L2/LE. No entanto, segundo Raptis (1997), todas continuam ignorando o desenvolvimento do vocabulário através da leitura.

Nas décadas de 70 e 80, acreditava-se que, para ler em LE, bastava ao aprendiz ser também um bom leitor em sua língua materna (LM). Assim, ele transferiria as estratégias empregadas na leitura em LM para a leitura em LE.

No entanto, percebendo que nem todos os leitores eram bem sucedidos em suas tarefas, pesquisadores como Hosenfeld (1977) investigaram, por meio de métodos introspectivos de coleta de dados, as estratégias empregadas pelos bons leitores para, então, ensiná-las aos alunos deficitários. Tais pesquisas ofereceram valiosas contribuições para os interessados no processo de leitura, mas não minimizaram os problemas dos então considerados “maus” leitores.

Alderson (1984) alertou para o fato de que o problema desses leitores talvez não residisse apenas em sua incapacidade de utilizar as estratégias de leitura, mas também em sua falta de conhecimento lingüístico.

Naquele momento, não foram muitos os pesquisadores que deram atenção a esse autor, pois, paradoxalmente, se acreditava que, assim como na LM, era ela - a leitura - o principal meio para o aluno adquirir e expandir o vocabulário na língua-alvo (KRASHEN, 1989).

Essa hipótese de aprendizagem foi denominada, na literatura, *implícita*, *incidental* ou *indireta*¹⁰ e recebeu grande apoio na área de ensino-aprendizagem de LE ao longo dos anos 80. Fundamentava-se no Modelo Monitor de Krashen (1981), cujo aspecto central é a Hipótese do Insumo que, em termos de leitura, sugere que a mera exposição do aprendiz a textos significativos e compreensíveis é suficiente para uma boa leitura e uma boa aquisição de vocabulário. Para Krashen (1981), a instrução explícita de estratégias conscientes pode ser supérflua, e até mesmo prejudicial para o desenvolvimento natural do leitor.

Dado o prestígio dessa teoria, foi só em meados da década de 90 que estudiosos se conscientizaram da importância do alerta feito por Alderson (1984).

A partir de então, começaram a surgir pesquisas investigando tanto o papel do léxico na compreensão em leitura em LE (LAUFER, 1992; 1997; SCARAMUCCI, 1995) quanto o efeito das atividades de vocabulário sobre a aquisição lexical (PARIBAKHT; WESCHE, 1997; WESCHE; PARIBAKHT, 1999; 2000; LAUFER, 2003).

Entre os estudos citados, destaca-se o de Paribakht e Wesche (1997) pelo impacto causado à comunidade científica. Os resultados dessa investigação opõem-

¹⁰ Essas três designações opõem-se, respectivamente, aos termos *explícito*, *intencional* e *direto*, empregados na literatura para se referir ao ensino que privilegia a conscientização ou saliência do componente lingüístico.

se à noção de que o ensino explícito de vocabulário não contribui para o processo de aprendizagem do mesmo, como postula Krashen (1981). Segundo as autoras, a noção da aprendizagem incidental é válida para a expansão do vocabulário em LM, mas, em se tratando de LE, esse processo se torna muito lento, além de não se poder prever *quais* palavras serão aprendidas, *quando* e *em que grau*. Por esse motivo, as autoras decidiram investigar se uma intervenção instrucional poderia vir a tornar o processo de aquisição lexical mais direto e eficiente.

Essa intervenção envolveu um programa de leitura temática e a participação de um grupo de alunos universitários, aprendizes de inglês como LE. Tais alunos foram submetidos a dois tratamentos diferenciados para o ensino de vocabulário através da tarefa de compreensão em leitura, cada um enfocando diferentes palavras alvo. O primeiro procedimento (*Reading Plus* - RP) incluía a leitura de quatro textos selecionados sobre dois temas distintos, perguntas de compreensão e uma série de exercícios de vocabulário visando enfatizar as palavras alvo dos textos principais. O segundo (*Reading Only* - RO) incluía a leitura de quatro textos selecionados sobre outros dois temas, diferentes daqueles da primeira tarefa, e perguntas de compreensão. Os exercícios de vocabulário, propostos no tratamento RP, foram substituídos pela leitura de um texto suplementar que apresentava aos alunos, novamente, as mesmas palavras alvo dos textos principais com o objetivo de expô-los, mais intensamente, a tais palavras através da leitura.

Os resultados desse estudo indicaram que ambos os tratamentos instrucionais propiciaram ganhos significativos ao conhecimento lexical dos alunos, mas que o tratamento RP proporcionou ganhos ainda maiores. Segundo Paribakht e Wesche

(1997), os aprendizes adquiriram algumas palavras através do tratamento RO, mas o conhecimento de muitas delas ficou limitado ao nível do reconhecimento. Com o tratamento RP, entretanto, os alunos aprenderam um número maior de palavras e seu conhecimento em relação a muitas delas atingiu níveis mais profundos num período de três meses.

Portanto, concluem as autoras, embora seja possível adquirir algum vocabulário incidentalmente, o ensino sistematizado também tem muito a contribuir, principalmente quando o período de aprendizagem é limitado demais para propiciar aos aprendizes a aquisição de um vocabulário específico.

Dispostas a obter um entendimento mais profundo sobre os processos que permitiram ganhos diferenciados em relação à aprendizagem de vocabulário, as autoras deram prosseguimento a esse trabalho e realizaram um estudo introspectivo do tratamento RO (WESCHE; PARIBAKHT, 1999).

Para tanto, contaram com um grupo de 10 alunos com características semelhantes àquele do primeiro experimento. O mesmo material utilizado em 1997 foi apresentado a esse novo grupo e dados introspectivos, coletados enquanto os participantes realizavam as duas atividades propostas - responder às perguntas de compreensão e resumir após a leitura de cada parágrafo do texto - foram analisados com o objetivo de identificar as estratégias, o tipo de conhecimento e o tipo de informações usados pelos alunos ao lidar com palavras desconhecidas durante a leitura.

De acordo com relatos dos alunos, a dificuldade com o vocabulário foi percebida com maior frequência na tarefa de sumarização do que nas questões de

compreensão. Em ambas as atividades, porém, os alunos ignoraram metade das palavras desconhecidas por considerarem-nas desnecessárias para a realização das tarefas e irrelevantes para o sentido geral do texto. As pesquisadoras concluíram, também, que o tipo de tarefa é fator determinante para o grau de atenção que o leitor dirige a determinadas palavras e para o conseqüente esforço que ele fará para tentar processá-las.

A estratégia de inferência lexical foi avaliada como a que apresenta maior utilidade aos leitores, correspondendo a 80% do total de freqüências. Nesse processo, os alunos contam com uma diversidade de tipos de conhecimento e informações, oriunda de fontes lingüísticas e extralingüísticas. Em relação ao conhecimento lingüístico, as fontes mais acessadas referem-se à categoria sintática das palavras, à morfologia, à homonímia, à associação entre palavras, aos elementos de coesão textual e aos cognatos. Wesche e Paribakht (1999, p. 211) salientam, ainda, que tanto as estratégias quanto as fontes de conhecimento utilizadas variam de acordo com as diferenças individuais.

Questionados sobre o valor da leitura para a aprendizagem de vocabulário, ao término de cada sessão de pesquisa, todos os participantes declararam considerá-la ineficiente para a expansão do vocabulário na língua-alvo, ficando implícito em seus relatos que a aprendizagem lexical requer muito mais do que apenas inferir o sentido de palavras novas dentro de um contexto (WESCHE; PARIBAKHT, 1999, p. 212).

A crença desses alunos confirmou-se na análise do vocabulário empregado na realização das tarefas, revelando um conhecimento lexical limitado ao nível do reconhecimento das palavras novas. Esse resultado corrobora os do estudo anterior

(PARIBAKHT; WESCHE, 1997) e sugere que o processo de inferência lexical permite a integração da informação nova àquela já existente, contribuindo para a compreensão em leitura, mas não é suficiente para estabelecer uma base conceitual que permitirá ao aprendiz novos acessos às mesmas palavras.

Com relação à aprendizagem implícita, as autoras sugerem que o conhecimento de vocabulário não é adquirido incidentalmente por meio da leitura, pelo menos para os participantes de seu estudo, uma vez que o êxito no processamento do insumo requer, inicialmente, «atenção» do aluno à palavra nova e, em seguida, «esforço» da parte do aprendiz ao relacionar as informações oriundas da fonte de conhecimento da palavra com aquelas que o texto lhe fornece.

Nota-se, portanto, a importância dos resultados apresentados nesse trabalho para os pesquisadores interessados na aquisição de vocabulário em um contexto de ensino de leitura em LE e, em especial, àqueles responsáveis pelo desenvolvimento do material a ser utilizado nesses cursos. De acordo com Wesche e Paribakht (1999, p. 216), três importantes escolhas a ser consideradas nesse caso são: 1) o cuidado com a seleção dos textos, que devem abordar temas relevantes e de interesse dos alunos e apresentar um nível adequado de dificuldade; 2) a elaboração de atividades que atraiam a atenção do aluno para palavras de particular interesse e permitam-lhe construir o sentido global do texto a partir da compreensão dessas mesmas palavras; 3) o reconhecimento da importância de o aluno saber como acessar seu conhecimento lexical por meio da leitura e atividades afins.

Em 2000, Wesche e Paribakht publicaram o terceiro e último estudo dessa série: uma investigação introspectiva do tratamento RP, cujo objetivo foi descobrir o

que os alunos pensavam enquanto realizavam oito atividades de vocabulário baseadas no texto de leitura. Cada uma dessas atividades procurou evocar um diferente tipo de atividade mental e um diferente tipo de comportamento por parte do aprendiz. A tipologia desses exercícios inclui: *atenção seletiva, reconhecimento, manipulação, interpretação e produção* (WESCHE; PARIBAKHT, 2000, p. 200).

Como no experimento anterior, mais dez aprendizes foram selecionados para constituir um grupo com características semelhantes aos demais investigados e as sessões de pesquisa foram conduzidas individualmente. Os alunos deveriam, primeiramente, ler o texto e realizar as tarefas, enquanto verbalizavam o que estavam pensando e fazendo. Ao final de cada exercício, deveriam refletir sobre como haviam feito cada um deles e, ao final da sessão, deveriam opinar sobre as diferentes tarefas e sua utilidade para a aprendizagem de vocabulário.

A análise dos dados mostrou que o nível de conhecimento lexical adquirido com as tarefas ultrapassa aquele do tratamento RO e varia de acordo com o nível de proficiência, com o grau de esforço dispensado à tarefa, e com os tipos de atividade mental. As autoras atribuem esse bom resultado ao fato de cada atividade exigir do aluno processos mentais e comportamentos diferentes, possibilitando-lhes diversas exposições às palavras-alvo e a conseqüente aquisição dos diferentes aspectos evidenciados a cada novo encontro, o que contribui para a aprendizagem de vocabulário através do conceito que a ele subjaz.

Em sua percepção das atividades, a maioria dos participantes considerou-as interessantes por seu formato inovador e pelo desafio apresentado. Essa mesma proporção de alunos também se referiu à utilidade de pelo menos algumas das

tarefas para a aprendizagem de palavras novas e de como usá-las, salientando o efeito cumulativo promovido pelos diversos encontros com a mesma palavra em contextos diferentes. A maioria também relatou que os exercícios apresentavam um nível crescente de dificuldade, avaliado como positivo.

As implicações pedagógicas desse estudo são o valor inquestionável de um programa temático de leitura, que tende a expor o leitor a diversos encontros com um determinado grupo de palavras, facilitando assim sua aquisição e retenção. Alertam, porém, para o fato de as atividades de compreensão em leitura precisarem ser complementadas por atividades de instrução explícita de modo que ambas possam vir a propiciar a aquisição de um vocabulário básico constituído de palavras de alta frequência ou de palavras para fins específicos. As autoras sugerem, ainda, que se acrescente a essa abordagem o ensino de estratégias que venham a realçar o valor da aprendizagem e da retenção de vocabulário.

A relação simbiótica da leitura com o conhecimento lexical também foi caracterizada e confirmada no estudo de Laufer (2003), que avaliou os efeitos das atividades com ênfase lexical na aquisição de vocabulário em LE, destacando o importante papel das tarefas de produção escrita para a retenção do léxico. Para essa autora, as atividades obrigam o leitor a notar a existência de palavras que poderiam passar despercebidas principalmente por aprendizes que costumam superestimar seu conhecimento lexical, conforme evidenciado em estudo anterior (LAUFER; YANO, 2001). O emprego dessa palavra em atividades escritas gera um esforço de processamento que, segundo Laufer (2003) propicia sua retenção.

Vê-se, portanto, que o avanço ocorrido nas pesquisas sobre aquisição de vocabulário em LE nos últimos anos passa pela sala de aula de leitura em LE e investiga não só o efeito das atividades de vocabulário na aquisição lexical (PARIBAKHT; WESCHE, 1997; LAUFER, 2003) como também o processo de aquisição por meio do ensino implícito (WESCHE; PARIBAKHT, 1999) e explícito (WESCHE; PARIBAKHT, 2000). Os autores desses estudos contribuem, ainda, com a apresentação de implicações pedagógicas, algumas das quais serão consideradas nesta investigação. Entre elas, a atenção dada às estratégias de aprendizagem de vocabulário no curso de leitura.

2.5 As estratégias de aprendizagem

De acordo com Oxford (1990), estratégias são “ações específicas realizadas pelo aprendiz para tornar sua aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável, mais auto-direcionada, mais efetiva e mais transferível para novas situações”. Essa definição parece sugerir que à medida que o professor conhece essas estratégias e ajuda seu aluno a conscientizar-se da importância de uso das mesmas, ele está, indiretamente, contribuindo para a formação de aprendizes autônomos, o que é imprescindível para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Para esta autora, as estratégias de aprendizagem podem ser divididas em dois grupos: as diretas – que envolvem estratégias de memória, cognitivas e de compensação – e as indiretas, que envolvem estratégias metacognitivas, afetivas e sociais.

Na área de aquisição lexical, Schmitt (1997; 2000) salienta que os estudos relacionando aprendizagem de vocabulário ao uso de estratégias têm recebido pouca atenção e propõe, a partir de uma revisão da literatura (COOK; MAYER, 1983; OXFORD, 1990; NATION, 1990), uma taxonomia de estratégias de aprendizagem de vocabulário, dividindo-as em dois grupos: as de descoberta do significado de uma palavra nova e as de consolidação do aprendido.

No primeiro grupo estão as estratégias de *determinação* e as *sociais*. No segundo grupo estão as estratégias de *memória*, as *cognitivas*, as *metacognitivas*, e também as *sociais*. Essa taxonomia, na verdade, não difere muito daquela proposta por Oxford (1990), mas o estudo de Schmitt (1997) torna-se relevante porque sugere, a partir de dados levantados entre aprendizes de inglês no Japão, que essas estratégias são realmente empregadas por estudantes de LE para aprender vocabulário. Além disso, os resultados de seu estudo apontam a importância das estratégias na aprendizagem do léxico.

Kojic-Sabo e Lightbown (1999), em um estudo realizado com aprendizes de inglês em dois contextos distintos – um de L2 e outro de LE –, levantaram as estratégias mais empregadas pelos estudantes para a aprendizagem do vocabulário na língua-alvo e, depois, analisaram a relação dessas estratégias com o processo e o produto da aprendizagem. As autoras concluíram que, apesar de os alunos dos dois grupos apresentarem um perfil bastante semelhante em relação ao tipo de estratégia empregada, há uma diferença entre eles quanto à intensidade de uso dessas estratégias.

A conclusão que mais contribui para este estudo, porém, é a identificação de uma forte relação entre as estratégias de aprendizagem empregadas e o rendimento atingido pelo aluno. Referindo-se aos participantes do contexto de LE, especificamente, as autoras constataram que esses demandam um processo mais consciente do que os alunos do contexto de L2 de modo a criar maiores oportunidades de contato com o vocabulário-alvo fora da sala de aula.

Para a sala de aula, entretanto, existem estratégias que a literatura recomenda ao professor ou produtor de material didático para criar um ambiente que promova a aprendizagem do léxico. Uma das mais importantes, segundo Nation (1990; 2001) é a frequência com que as palavras devem ser encontradas pelo aprendiz para sua internalização.

Vista em conjunto com a compreensão e a interação, parece ser a frequência, ou seja, a presença de uma palavra conhecida em um contexto diferente daquele já vivenciado, a responsável por promover situações que permitirão ao aprendiz conhecer diferentes aspectos de uma palavra, de acordo com o conceito *rico* de vocabulário (RICHARDS, 1976; SCARAMUCCI, 1995)¹¹.

Por se tratarem de contextos e momentos diferentes, a palavra que volta a ocorrer traz consigo novas informações que, associadas ao conhecimento já adquirido, contribuem para o aprofundamento do conhecimento pré-existente.

¹¹ Essa necessidade de exposição a diversos contextos é atualmente explicada pelos modelos conexionistas para aquisição e processamento da linguagem, mas, segundo Stefan (2004), esse novo paradigma parece ter surgido já com Vygotsky (1994). Para ele, o significado de uma palavra é mais facilmente acessado quando se conhece o conceito que a subjaz, pois são os conceitos entidades instáveis que se fortalecem à medida que novas informações, presentes em cada nova experiência, são incorporadas ao conhecimento pré-existente.

Nos estudos sobre ensino e aprendizagem de vocabulário em LE, um dos autores a salientar a sua importância foi Nation (1990). Baseando-se em estudos existentes na literatura (CROTHERS; SUPPES, 1967; SARAGI, 1978), esse autor apontou para a necessidade de se fornecer um mesmo insumo dentro de, em média, 16 contextos diferentes para que o mesmo seja lembrado posteriormente.

Entretanto, alerta o autor, metade das palavras constantes em muitos livros didáticos, destinados ao ensino de inglês como LE, ocorre apenas uma vez, o que não possibilita sua aquisição. É importante, pois, que os professores que ensinam essa língua, em países onde ela não é freqüentemente utilizada fora da sala de aula, como no contexto brasileiro, saibam se o material didático, em si, apresenta a freqüência necessária para a aquisição do vocabulário – caso isso não aconteça, essa necessidade deverá ser suprida através da aplicação de uma estratégia para o ensino do léxico.

Tal estratégia, ressalta Nation (1990), deve considerar não só a necessidade de diversas ocorrências de uma mesma palavra – no primeiro ano, 20 e nos anos seguintes, entre 10 e 12 –, mas também o intervalo a ser dado entre elas – logo após a apresentação de um novo item, as ocorrências devem ser mais freqüentes e, com o passar do tempo, essas vão se distanciando. Ressalta, ainda, a necessidade de se estar, sempre, resgatando os itens já ensinados para que esses não sejam esquecidos e, conseqüentemente, o tempo dispensado ao ensino-aprendizagem dos mesmos não tenha sido em vão.

Como se pode ver, a freqüência tem um papel fundamental dentro do ensino de línguas, especialmente quando se trata do ensino formal de uma LE, pois, devido

ao período muito limitado de contato entre o aprendiz e a língua-alvo, a recorrência de palavras fornecida em sala de aula representa um caminho mais curto para o uso efetivo dessa língua (RIVERS, 1983).

Concluindo esta seção, passo agora a discutir os estudos sobre vocabulário desenvolvidos no Brasil, procurando salientar a importância de uma releitura das pesquisas desenvolvidas no exterior para uma adaptação às necessidades do nosso contexto.

2.6 As pesquisas sobre vocabulário no Brasil

Desde 1995, quando Scaramucci divulgou seu estudo sobre o papel do léxico na compreensão em leitura em LE, temos notado uma crescente preocupação refletida em pesquisas sobre o vocabulário (GATTOLIN, 1998; ZILLES, 2001; RODRIGUES, 2002; SOUZA, 2004; VECHETINI, 2005). São trabalhos de suma importância, uma vez que consideram o contexto brasileiro de ensino e aprendizagem, minimizando, assim, a importação de teorias e práticas pedagógicas desenvolvidas a partir de contextos bastante diversos do nosso.

Em minha pesquisa de mestrado (GATTOLIN, 1998) investiguei a eficácia da técnica *Total Physical Response* - ou *TPR*¹², como é mais conhecida - proposta por Asher (1966), para a aquisição de vocabulário entre alunos da 5ª série do Ensino Fundamental. Para tanto, foram mantidos dois grupos de alunos: um que se submeteu ao ensino por meio do TPR (grupo experimental) e outro, instruído por

¹² Essa técnica enfatiza a importância de, no início do processo de aquisição de uma LE, os alunos utilizarem movimentos físicos para responderem aos enunciados verbais produzidos pelo professor.

meio de uma abordagem estruturalista (grupo controle). Após o período de um ano letivo, constatei, por meio de uma bateria de testes, que os participantes do grupo experimental conheciam o vocabulário a que estiveram expostos de maneira mais consistente do que os alunos do grupo controle: conheciam um número de palavras significativamente maior, reconheciam palavras e expressões orais e usavam a língua oralmente. Apesar de não ter havido ênfase gramatical e na habilidade de escrita, esses alunos superaram os demais também em testes de reconhecimento da forma escrita e em testes que avaliavam o conhecimento de preposições em inglês.

Três meses após o término do ano letivo, os resultados de uma nova bateria de testes aplicada aos dois grupos mostraram que a superioridade no desempenho dos alunos do grupo experimental era mantida. Os fatores atribuídos a esse ganho dos alunos envolvidos na pesquisa foram a alta motivação para aprender a língua, o desenvolvimento da compreensão oral e a repetição lexical que aconteceu ao longo do curso, propiciando ao aluno o acesso à mesma palavra em contextos diversos, conforme sugerido por Nation (1990).

Vê-se, portanto, que a sistematização à qual me refiro não significa uma retomada de procedimentos mecanicistas, cujas limitações já foram apontadas na literatura. Proponho que o professor reflita sobre o processo de aquisição de vocabulário e desenvolva atividades que venham a enfatizar as palavras novas constantes dos textos de leitura ou das unidades de ensino.

O segundo estudo brasileiro ao qual cabe referir foi produzido por Zilles (2001), que investigou a aquisição de dez *phrasal verbs* entre alunos de nível intermediário de um instituto de idiomas. Essas dez palavras-alvo foram

selecionadas a partir de um pré-teste em que todos os participantes da pesquisa demonstraram não conhecer os *phrasal verbs*. Assim como em Gattolin (1998), o autor comparou a porcentagem de ganho lexical de dois grupos distintos: um grupo experimental e um grupo controle. O grupo controle foi exposto a uma abordagem que privilegiou a aquisição implícita da língua e o grupo controle foi exposto a uma abordagem de ensino explícito. Os dois grupos foram expostos às dez palavras-alvo em seis momentos distintos.

O contato do grupo controle com os dez *phrasal verbs* deu-se por meio de seis textos, trabalhados ao longo do período de investigação. Nos seis encontros, o assunto de cada texto foi introduzido por uma discussão prévia em língua inglesa. A seguir, os alunos leram os textos silenciosamente e realizaram uma atividade de compreensão, podendo consultar o dicionário se assim o desejassem. Nenhuma palavra-alvo foi salientada pelo professor.

Os alunos do grupo experimental foram submetidos ao ensino explícito das dez palavras-alvo. Ao longo dos seis encontros, foram desenvolvidas seis atividades distintas. Essas atividades envolveram diversos aspectos do conhecimento da palavra: forma oral, forma escrita, definição, reconhecimento e uso da palavra em contexto.

Analisando os resultados obtidos pelos dois grupos em um teste aplicado ao término da investigação, Zilles (2001) concluiu que o ensino explícito contribuiu mais para a aquisição lexical do que o ensino implícito. Das respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa nesse teste, o grupo experimental obteve uma média de 60% de acerto contra apenas 24% do grupo controle.

Os resultados desse estudo, no entanto, não devem sugerir que a instrução explícita para o ensino de vocabulário deva substituir a implícita. Schmitt e McCarthy (1997:3) sugerem que não devemos pensar no ensino implícito e no explícito em termos do que é melhor ou pior; tampouco devemos considerar que apenas um desses dois tratamentos seja suficiente para o aprendiz; devemos vê-los, sim, como complementares.

O terceiro estudo (RODRIGUES, 2002) refere-se ao papel das estratégias de aprendizagem lexical na aprendizagem de vocabulário. Motivado pela escassez de estudos sobre o desenvolvimento da oralidade nos cursos de Licenciatura em Letras e pela necessidade de os professores de LE refletirem sobre a relação entre a interação e a produção oral de seus alunos com foco no processo de ensino e aprendizagem de vocabulário, Rodrigues (2002) investigou a relação entre a atividade do professor, o uso que ele faz de estratégias para ensinar vocabulário, e o desenvolvimento do vocabulário ativo livre¹³ dos estudantes de inglês como língua estrangeira em suas produções orais.

Participaram de sua pesquisa cinco alunos do segundo ano do curso de Licenciatura em Letras de uma universidade estadual paulista, sua professora e o próprio pesquisador.

Para a coleta dos dados, que se estendeu por um semestre letivo, Rodrigues (2002) utilizou-se de gravações em áudio e vídeo, diários de pesquisa - escritos pelo pesquisador, pela professora e pelos alunos participantes -, entrevistas semi-

¹³ Termo utilizado por Laufer (1998) que se refere ao uso das palavras de acordo com a vontade de cada um, sem que haja qualquer tipo de indução.

estruturadas, questionários, um teste de proficiência, um teste oral motivado¹⁴ e testes para avaliação do desenvolvimento lexical em produções orais. Esse último instrumento foi aplicado em dois momentos distintos: no início do curso e dois meses após o término da coleta de dados. Os resultados obtidos a partir dessa triangulação de dados permitiram a Rodrigues (2002) conclusões merecedoras de muita reflexão por parte, principalmente, dos professores de língua inglesa. Destaco, a seguir, algumas delas:

1. apesar de consciente da necessidade de intervir no processo de aprendizagem de vocabulário, a professora participante da pesquisa não o fazia por falta de tempo na aula; nenhuma atividade, visando à retenção de vocabulário para fins produtivos, foi proposta ao longo do semestre;
2. as estratégias mais usadas para o ensino do vocabulário foram *paráfrase*, *tradução* e *exemplificação*, utilizadas apenas em situações específicas da aula e com o objetivo único de esclarecer o significado, e não de contribuir para a aquisição propriamente dita;
3. os alunos não conheciam as estratégias que poderiam ajudá-los na aprendizagem de vocabulário; incentivados pela professora, elaboraram os cadernos de vocabulário e acreditaram que isso fosse suficiente, apesar de não revisarem suas anotações;

¹⁴ O teste oral motivado avalia o conhecimento de palavras específicas, pré-selecionadas. O examinado deve reconhecer e usar a palavra-alvo na descrição de uma foto ou gravura.

4. a comparação entre os resultados dos dois testes que avaliaram o conhecimento lexical em produções orais indicou não ter havido um desenvolvimento significativo do primeiro para o segundo momento;
5. a aquisição das palavras mais freqüentes ao longo do curso mostrou-se igualmente pobre: de 15 palavras avaliadas no teste oral motivado, um aluno lembrou-se de quatro, dois alunos lembraram-se de três, um aluno lembrou-se de apenas uma, e outro aluno não se lembrou de nenhuma.

Diferentemente dos resultados apresentados por Gattolin (1998) e Zilles (2001), que atuaram como professores-pesquisadores - sujeitos, portanto, de suas pesquisas e, como tais, responsáveis pela qualidade dos dados produzidos - Rodrigues (2002) mostra-nos que a realidade dos professores não-pesquisadores é bastante diferente. Esses parecem continuar agindo de acordo com a velha crença de que o vocabulário é assunto para segundo plano, bastando pedir ao aluno que tome nota das palavras mais importantes, sem dizer-lhe o que fazer depois disso. Conseqüentemente, a aprendizagem continua não ocorrendo e os alunos acreditando cada vez menos nesse sistema.

Souza (2004) investigou os efeitos da hipermídia na aprendizagem implícita de vocabulário em LE. Quatro grupos de alunos graduandos e pós-graduandos, matriculados nas disciplinas de inglês instrumental I e II e língua inglesa V, foram expostos a um ambiente hipermídia de que constavam três vídeos com legendas em inglês. Sobre o tema de cada vídeo, foi também oferecido um texto escrito para que os alunos o pudessem ler conectados à Internet, se assim o desejassem.

Para a coleta de dados, os grupos participantes da pesquisa foram divididos e, enquanto uma parte acompanhou a pesquisadora ao laboratório, expondo-se ao ambiente hipermídia, os demais permaneceram em sala de aula para a leitura dos mesmos textos disponíveis na rede, porém, de forma impressa.

A aplicação de um teste anterior à intervenção e de outro posterior à mesma permitiu a comparação dos índices referentes à aprendizagem ocorrida nos dois ambientes.

Os resultados obtidos no ambiente hipermídia, de modo geral, foram superiores àqueles da sala de aula e indicam que alunos do nível mais avançado (língua inglesa V) tiveram um rendimento maior do que os demais, corroborando o que pesquisadores das áreas de leitura (ALDERSON, 1984; CLARKE, 1988; SCARAMUCCI, 1995) e de vocabulário (NATION, 1990; 2000; LAUFER; OSIMO, 1991; LAUFER, 1997; WARING, 2002) vêm afirmando em relação à importância do vocabulário limiar para a leitura e aquisição do léxico em LE.

Outra importante contribuição de Souza refere-se às evidências que apontam a combinação das várias mídias - imagem, som e transcrição do texto - como facilitadora da inferência lexical e da retenção da aprendizagem.

Por fim, tem-se o estudo de Vechetini (2005) que investigou as crenças de dois professores de inglês como LE em relação ao ensino de vocabulário para alunos iniciantes de um instituto de idiomas. Os dados coletados apontam um contraste entre o dizer e o fazer desses dois participantes: ambos reconhecem em seus alunos as dificuldades causadas pela falta de conhecimento de vocabulário, e acreditam na importância de se recorrer tanto ao ensino explícito, visando promover uma

aprendizagem intencional, quanto ao ensino das estratégias de aprendizagem. Sua prática, porém, revela que o foco no vocabulário é aleatório e que esse só ocorre em resposta a dúvidas levantadas pelos alunos. Conseqüentemente, pouca atenção é também destinada à conscientização sobre as estratégias de aprendizagem lexical.

Os resultados mostrados por Vechetini refletem o comportamento dos professores de inglês, em geral. A grande maioria se refere a essa lacuna no conhecimento dos alunos, reconhece a necessidade de intervir no processo, mas acaba por não fazê-lo, acredito, por não haver disponíveis orientações nesse sentido. Um conjunto de princípios que fundamentem o ensino e a aquisição do vocabulário têm muito a contribuir para a prática de sala de aula.

Concluindo esta seção, saliento a relevância desses trabalhos para o contexto de ensino de inglês no Brasil, já que todos os pesquisadores coletaram seus dados em ambientes autênticos de ensino, sem a preocupação de eliminar as variáveis que, porventura, pudessem vir a prejudicar seu trabalho. Não foram criados, assim, ambientes de experimentos, cujas características em muito diferem das da sala de aula.

Portanto, a probabilidade de que um professor não-pesquisador obtenha sucesso, replicando essas experiências e abarcando as implicações pedagógicas desses trabalhos é bastante grande. Por outro lado, considerando a diversidade de problemas e a grande distância que separa esses professores da pesquisa e dos pesquisadores, muitos outros estudos sobre o tema desta tese fazem-se, ainda, necessários.

2.7 O conhecimento lexical e sua avaliação

O objetivo desta seção é apresentar alguns métodos utilizados para avaliação do vocabulário em LE. Contudo, como parece difícil discutir avaliação sem abordar o conceito de conhecimento que lhe subjaz, far-se-á, também, referência a essa questão no decorrer da discussão.

Apesar dos avanços ocorridos no ensino-aprendizagem do léxico nos últimos vinte anos, há, ainda, uma escassez de instrumentos válidos e confiáveis para a avaliação do vocabulário em LE (SCARAMUCCI, 1995, p. 69). Porém, não podemos atribuir esse problema somente à área de avaliação, pois essa situação decorre, principalmente, do longo período de negligência por parte de teóricos e profissionais da área de aquisição de LE em relação ao léxico, questão essa já abordada nesta tese. Além disso, a tendência atual de se elaborar testes mais integrativos e comunicativos, nos quais o vocabulário é avaliado em conjunto com outras habilidades, tem levado muitas pessoas a inferir que os testes que avaliam apenas o conhecimento da palavra perderam sua importância, o que não é verdade. Tais testes têm, ainda nos dias de hoje, o seu valor e o seu espaço, principalmente quando se trata de teste de diagnóstico.

Entre os diversos métodos existentes na literatura para a avaliação do vocabulário ¹⁵, aqueles utilizados com maior frequência – múltipla escolha, preenchimento de lacunas, entre outros – visam apresentar uma palavra ao aprendiz e pedir-lhe que seja fornecido um sinônimo; uma tradução para sua LM; ou,

¹⁵ Para uma ampla revisão de tais métodos, vide Read (1997).

ainda, uma definição analítica do tipo encontrada nos dicionários. Apesar de importantes, tais métodos encorajam os aprendizes a estudar listas de palavras isoladas e a desprezar uma gama mais ampla de atividades de aquisição de vocabulário, pois refletem um modelo limitado de conhecimento lexical, que envolve conhecer/identificar apenas *um* significado da palavra alvo, impedindo, muitas vezes, que o aluno mostre sua capacidade de atribuir outros possíveis significados a ela.

Um outro método muito utilizado na avaliação lexical é a escala de verificação (*checklist*). Em sua forma original, trata-se de uma lista de verificação do tipo *sim/não* (*yes/no test*), com dois níveis de familiaridade e consiste na apresentação de palavras isoladas, as quais devem ser assinaladas de acordo com o conhecimento do aluno, ou seja, afirmativa ou negativamente. Entretanto, por constituir, basicamente, um auto-relato de familiaridade, esse tipo de medida apresenta algumas implicações: 1) há diferentes interpretações de o que significa conhecer uma palavra e 2) não há meios para controlar a adivinhação do significado das palavras-alvo.

Para tratar dessa última limitação, Anderson e Freebody (1983) desenvolveram uma nova versão do formato das listas de verificação, a qual contém dois terços de palavras reais e um terço de palavras inventadas, que seguem as normas da formação de palavras em inglês. Assim, se os alunos afirmam conhecer uma palavra inventada, fica evidente que estão supervalorizando seu conhecimento lexical.

Outros métodos de avaliação, mais recentes, estão estreitamente relacionados à distinção entre conhecer uma palavra somente para uso receptivo (compreensão) ou para uso receptivo e produtivo (compreensão e produção).

Na área de ensino-aprendizagem de vocabulário, os termos *receptivo* e *produtivo* têm sido, geralmente, usados para representar tipos diferentes de conhecimento. Autores como Crow (1986), por exemplo, associam o conhecimento *receptivo* à capacidade de o indivíduo reconhecer o insumo a que se expõe ao ler ou ouvir um texto, e o *produtivo* à sua capacidade de produzir formas lingüísticas, oralmente ou por escrito, a fim de se comunicar com outras pessoas. Esses conceitos, como já se podia esperar, logo foram refutados pela comunidade científica, pois pressupõem que a leitura e a compreensão oral não exijam do interlocutor qualquer tipo de produção: a mensagem é transmitida e o ouvinte/leitor recebe as informações passivamente.

De acordo com Nation (2001, p. 24-25), conhecer uma palavra para uso produtivo envolve a capacidade de o interlocutor selecionar de seu léxico mental as palavras que melhor exprimem suas idéias e, além disso, representá-las em sua forma oral ou escrita. Conhecer o vocabulário de uso receptivo, por outro lado, envolve apenas o reconhecimento da forma oral ou escrita das palavras e a recuperação de seu significado. Considerando arbitrária a distinção que se faz entre os termos *receptivo* e *produtivo*, Melka (1997) argumenta que essa tradicional dicotomia deva ser redefinida como um contínuo de graus de familiaridade do conhecimento de uma palavra, ou seja, quanto mais familiar a palavra mais conhecida ela se torna.

Para Corson (1983), o vocabulário ativo/produtivo é mais bem descrito como um vocabulário motivado e consiste de todas aquelas palavras, sem restrições, das quais precisamos para nos comunicar com outras pessoas todos os dias. O vocabulário passivo/receptivo, segundo ele, inclui o vocabulário ativo do indivíduo como um importante sub-conjunto e difere do vocabulário ativo porque também inclui um vocabulário não motivado, isto é, palavras que são parcialmente entendidas mas não são suficientemente conhecidas para uso na representação oral.

Como poderemos notar mais adiante, esses conceitos estão presentes em muitos métodos de avaliação utilizados atualmente. A partir deles, algumas escalas de verificação foram propostas na literatura para avaliar, de forma contínua, o vocabulário de falantes nativos – entre elas inclui-se a de Dale (1965, p. 898, citado em SCARAMUCCI, 1995), que definiu quatro estágios básicos de conhecimento de uma palavra:

1. Nunca vi essa palavra antes.
2. Já vi mas não sei o que significa.
3. Eu a reconheço no contexto. Tem algo a ver com ...
4. Eu a conheço.

Essa escala fundamenta-se num modelo de conhecimento lexical também proposto por Dale (1965, citado em SCARAMUCCI, 1995. p.73) o qual é constituído de quatro níveis distintos, cada um correspondendo aos estágios da escala de verificação. Conceber o conhecimento lexical como um contínuo de desenvolvimento é interessante, mas a proposta de Dale (1965) não esclarece as diferenças entre os níveis existentes. *“Além da distinção entre reconhecimento e conhecimento [sugerida pelo segundo nível do modelo], que, em princípio, poderia implicar na dicotomia*

receptivo/produtivo, o autor não faz qualquer referência explícita a ela” (SCARAMUCCI, 1965, p.74).

A avaliação através de escalas, apesar de valor limitado devido ao seu caráter subjetivo, permite combinar aspectos quantitativos do desempenho do aluno, como estimar o número de palavras conhecidas, com dimensões mais qualitativas, como avaliar sua capacidade de uso das palavras.

A escala de Dale (1965) é um tipo de medida que se limita a avaliar o aspecto quantitativo do conhecimento lexical e é apropriada para estimar a extensão do vocabulário de um indivíduo. Alguns trabalhos mais recentes, no entanto, têm tentado desenvolver medidas mais qualitativas e funcionais, levando em conta a base teórica existente na área. Como parte de um estudo para verificar a aquisição de vocabulário durante um programa de inglês como segunda língua baseado na compreensão, Paribakhte e Wesche (1993) desenvolveram um procedimento de elicitación escrito, baseado em sua escala de conhecimento de vocabulário, no qual os aprendizes reportam seu conhecimento de cada palavra numa escala de cinco pontos:

1. A palavra não é familiar.
2. A palavra é familiar mas o significado é desconhecido.
3. Dê o sinônimo ou a tradução.
4. Empregue a palavra com adequação semântica numa sentença.
5. Empregue a palavra com adequação semântica e exatidão gramatical numa sentença.

Nos dois primeiros níveis da escala, o procedimento se limita a um auto-relato do aluno, mas a partir do terceiro nível, ele já deve fornecer evidências de conhecimento da palavra. Apesar de reconhecer a funcionalidade dessa medida em

relação ao número de palavras que ela permite abranger, Read (1997) questiona a lacuna existente entre os níveis 2 e 3 e a validade de se fornecer o significado da palavra ou usá-la numa sentença, uma vez que, para esse autor, essas não parecem ser as maneiras mais apropriadas de demonstrar o conhecimento de uma palavra.

Scaramucci (1995) partiu de um conceito *rico* de vocabulário (RICHARDS, 1976) e adotou, em sua investigação, um modelo de conhecimento lexical que envolve duas dimensões: uma de conhecimento e outra de uso, ambas avaliadas através de uma bateria de quatro testes, cujos focos foram: *familiaridade*, *freqüência*, *conhecimento rico de vocabulário* e *inferência em contexto*. O conhecimento de vocabulário, de acordo com um conceito *rico*, foi avaliado através de seis subtestes com diferentes formatos e finalidades – *derivação/flexão*; *significado/definição*; *associação*; *colocação*; *contexto* e *classe gramatical*. Para avaliar o nível de familiaridade das palavras alvo (20 reais e 10 inventadas), teste relevante para os interesses deste estudo, a autora utilizou uma escala de verificação baseada em Dale (1965), anteriormente apresentada, mas introduziu algumas modificações no que se refere aos níveis de conhecimento, como poderá ser visto abaixo:

1. Eu nunca vi esta palavra antes
2. Essa palavra existe mas não sei o que quer dizer
3. Essa palavra existe mas estou em dúvida com relação ao que quer dizer
4. Eu conheço essa palavra. Eu sei o que quer dizer

Em sua análise dos dados, a autora constatou, através de um cruzamento dos resultados obtidos nessa escala com aqueles obtidos nos seis subtestes que compuseram a avaliação do conhecimento *rico* de vocabulário, a validade da escala de verificação enquanto medida de conhecimento lexical.

Uma adaptação da escala utilizada por Scaramucci (1995) foi empregada neste estudo, com o acréscimo de mais um nível referente ao conhecimento produtivo, em que solicitei que o aluno fornecesse um significado em português ou inglês da palavra testada, caso ele soubesse.

Esta seção, conforme colocado em seu início, objetivou fazer um levantamento dos métodos mais utilizados na avaliação lexical, complementando a revisão teórica pertinente a esta pesquisa. A seguir, será apresentada, no Capítulo III, a metodologia adotada.

Capítulo III

Metodologia de Pesquisa

Este capítulo tem por objetivo apresentar a base metodológica do presente estudo e está organizado em três seções principais. Na primeira seção, apresento a escolha pela metodologia empregada na pesquisa; a seguir, são apresentados o contexto de pesquisa, o perfil dos participantes e os instrumentos utilizados na coleta de dados. Na terceira seção, são descritas as técnicas estatísticas para análise dos dados de natureza quantitativa.

3.1 A escolha da metodologia e sua justificativa

Os trabalhos desenvolvidos na área de ensino-aprendizagem de vocabulário, em sua maioria, buscam investigar a extensão do léxico dos aprendizes de LE. No entanto, esses estudos são geralmente orientados para a aquisição de um número limitado de palavras alvo as quais foram previamente estabelecidas para aquele experimento. Apenas poucos pesquisadores preocupam-se em avaliar o vocabulário em sua profundidade, o que pode estar relacionado à dificuldade que vem sendo encontrada na área de aquisição para definir a natureza do conhecimento lexical. Quando existe o objetivo de verificar como os diversos aspectos desse conhecimento

se inter-relacionam, torna-se necessária a aplicação de uma bateria de testes, pois não há um instrumento através do qual se possa avaliar tanto a extensão quanto a profundidade do vocabulário. Esses aspectos são quantitativos e, por isso, são mais bem avaliados através de um instrumento de coleta que enfoque o produto e vise uma análise estatística.

Os estudos, freqüentemente, comparam os resultados de dois ou mais grupos que foram expostos a metodologias diferenciadas. Os resultados, divulgados estatisticamente, em termos de produto, geralmente não trazem informações sobre o processo, ou seja, quais aspectos da metodologia aplicada em sala de aula poderiam ter levado a diferenças na aquisição lexical.

Os dois aspectos são importantes, entretanto, e, por isso, considera-se que as investigações sobre aquisição lexical devam fornecer resultados tanto em relação à natureza do vocabulário adquirido quanto em relação à maneira como ele é adquirido em sala de aula. Portanto, esta pesquisa apresenta dois focos de análise. O primeiro, de ênfase quantitativa, é dirigido para o produto de testes de vocabulário e o segundo, de ênfase qualitativa, é dirigido para o processo de aquisição.

Dado o objetivo de se avaliar o efeito das atividades com foco no componente lexical sobre a extensão do vocabulário adquirido, esta pesquisa, de base interpretativista, constitui-se também interventiva.

Antes de focalizar o contexto de pesquisa e os procedimentos adotados, considera-se relevante discutir, ainda que brevemente, o porquê de termos optado por um desenho de pesquisa que inclui procedimentos quantitativos junto com

procedimentos qualitativos, questão controvertida, principalmente na Lingüística Aplicada.

3.1.1 A Dicotomia Qualitativo / Quantitativo

De acordo com a visão tradicional da dicotomia qualitativo / quantitativo, as alternativas metodológicas de pesquisa são classificadas de acordo com apenas dois paradigmas; a escolha do paradigma determina, indiretamente, a escolha do método; e, ainda, o conjunto de atributos é associado a apenas um dos paradigmas, não podendo ser aplicado aos dois (SCARAMUCCI, 1995, p.103).

Cumprido, entretanto, salientar que não é essa a visão que fundamenta esta pesquisa. Nesta, o tópico a ser investigado – o ensino-aprendizagem de vocabulário em inglês nas aulas de leitura em LE – exige uma combinação de métodos, pois possui duas dimensões: a primeira que focaliza o conhecimento lexical e, portanto, o foco no produto; e a segunda, que focaliza *como* esse conhecimento foi adquirido em sala de aula e então, o foco no processo.

Os dados que possibilitaram avaliar o conhecimento lexical de nossos sujeitos foram obtidos por meio da adoção de um método quantitativo de coleta o que não elimina a necessidade de uma compreensão mais profunda do seu significado, pois, como afirmam Reichardt e Cook (1979), se não soubermos o que os números significam, não podemos nos beneficiar deles.

Assim, os dados de natureza qualitativa contribuíram para o entendimento dos resultados estatísticos.

3.2 A coleta de dados

Nesta seção, discorre-se sobre a etapa de coleta dos dados. Na seção 3.2.1, são apresentados o contexto de pesquisa e os perfis dos participantes: alunos e professora. A seção 3.3 descreve os instrumentos utilizados para a coleta, bem como as técnicas estatísticas empregadas para analisar os dados de natureza quantitativa.

3.2.1 O contexto de Pesquisa

Dado o objetivo de verificar os efeitos causados pela inserção de exercícios com ênfase em vocabulário entre alunos submetidos a um curso de leitura para fins específicos, os dados para esta pesquisa foram coletados junto a um grupo de aprendizes de uma universidade particular localizada no estado de São Paulo.

Ao final da década de 90, essa instituição de ensino superior introduziu, juntamente com língua portuguesa e informática, a disciplina de inglês instrumental nos currículos de todos os cursos ali oferecidos. A medida era parte de um projeto que visava assegurar a seus alunos a complementação de sua formação acadêmica, com disciplinas e atividades complementares à sua área de especialização. Hoje, poucos cursos continuam a ofertar tais disciplinas.

Um dos cursos a continuar oferecendo a disciplina de inglês instrumental – leitura é o de Tecnólogo em Gestão da Produção Industrial, que tem a duração de seis semestres letivos e é oferecido exclusivamente no período noturno. Seu objetivo é contribuir para a formação de profissionais que venham a atuar nas áreas de Logística, Manutenção, Planejamento e Controle da Produção, Produção e

Qualidade. Considerando a possibilidade de esse profissional atuar tanto no setor industrial como no setor de serviços, visa-se propiciar ao aluno oportunidades para a aquisição de um conjunto de conhecimentos multidisciplinares e técnicas modernas, focados na produção e em áreas profissionais periféricas.

Assim sendo, o curso de leitura em língua inglesa deve estar alinhado a tais objetivos e seu conteúdo voltado para a formação profissional desses aprendizes. Constitui-se, portanto, em um curso de inglês para fins específicos, com 64 horas-aula de duração, distribuídas em quatro horas-aula semanais de 40 minutos cada. No caso específico desta pesquisa, duas aulas aconteciam às terças-feiras, no horário das 19h10 às 20h30, e outras duas, às quartas-feiras no mesmo horário.

A coleta de dados teve início em agosto de 2003 e estendeu-se por todo o período letivo, sendo concluída em meados de dezembro daquele ano.

3.2.2 Os participantes da pesquisa

Em um estudo de natureza interpretativista, os participantes da pesquisa assumem papéis outros além do que tradicionalmente acontecia. O pesquisador deixa de ser aquele que observa e descreve a situação para então analisá-la e emitir pareceres de acordo com o seu ponto de vista. Ele também é participante de sua pesquisa e, como tal, co-responsável pelos resultados e passível de ser analisado. Os demais participantes, por sua vez, ganham um papel de maior destaque uma vez que o objeto de estudo é analisado a partir das ações e manifestações desses atores.

3.2.2.1 O perfil da professora

A professora responsável pela aplicação do material e coleta dos dados é também pesquisadora e autora deste estudo. Trabalha na instituição em que coletou os dados há cinco anos, ministrando aulas de Língua Inglesa e Metodologia da Pesquisa. Seu interesse pela questão do ensino e aprendizagem de vocabulário, entretanto, surgiu quando ainda trabalhava com alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Como professora de inglês instrumental nessa universidade, atuou em diversos cursos, mas essa foi sua primeira experiência no curso de Tecnologia em Gestão e Produção Industrial.

3.2.2.2 O perfil dos alunos

Os alunos participantes desta pesquisa estavam matriculados no segundo período¹⁶ noturno do Curso Superior de Tecnologia em Gestão e Produção Industrial e constituíam uma única turma (2º B). No início, eram 70, mas, com algumas desistências, 60 concluíram o período. Desse total, 48 forneceram os dados necessários para o levantamento do perfil inicial, ou seja, responderam ao questionário sobre abordagens de aprendizagem de vocabulário e fizeram o pré-teste no início do curso. No entanto, apenas 19 alunos realizaram o pós-teste em novembro de 2003.

¹⁶ Cada período, nessa instituição, corresponde a um semestre letivo.

Desse modo, os dados de natureza quantitativa, obtidos através do pré-teste e do pós teste, referem-se apenas a esses 19 alunos enquanto que os dados coletados através da observação em sala de aula e dos diários dialogados envolverão todos os alunos que freqüentaram o curso.

Os alunos que freqüentam os cursos noturnos dessa Universidade são, em sua maioria, provenientes de uma classe social pouco privilegiada; alunos que não tiveram condições de freqüentar um instituto de idiomas e cujo conhecimento de língua inglesa limita-se a algumas estruturas a que foram expostos ao longo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. É uma clientela que, depois de trabalhar o dia todo, utiliza-se de trens, ônibus e metrô para chegar à instituição de ensino. A distância entre a cidade em que moram e/ou trabalham e a cidade em que estudam varia entre 15 e 100 km.

Todos os participantes eram do sexo masculino e, quanto à faixa etária, estavam assim distribuídos: 30% tinham entre 18 e 25 anos, 53% tinham entre 26 e 35 anos, e 17% tinham entre 36 e 47 anos. À exceção de dois alunos, sócios de uma empresa prestadora de serviço de assessoria em informática, todos os demais trabalhavam em áreas relacionadas ao curso, sendo, em sua maioria, industriários.

3.2.3 Os instrumentos e os procedimentos de pesquisa

Este trabalho, como já mencionado, envolveu a coleta de dados de natureza quantitativa e qualitativa. Os dados de natureza quantitativa foram coletados através

de dois instrumentos distintos: um pré-teste (Apêndice I) e um pós-teste (Apêndice II).

Os dados de natureza qualitativa foram coletados por meio de um questionário sobre as abordagens de aprendizagem de vocabulário (Apêndice III), observações em sala de aula gravadas em áudio e diários dialogados.

3.2.3.1 As escalas de verificação de vocabulário

As escalas de verificação, discutidas no Capítulo II desta tese, constituem um dos instrumentos mais empregados atualmente para avaliação do conhecimento lexical devido à praticidade de sua aplicação e correção. Apesar de seu caráter subjetivo, permitem combinar aspectos quantitativos do desempenho do aluno – como estimar o número de palavras conhecidas – com dimensões mais qualitativas – como avaliar sua capacidade de uso das palavras. Segundo Meara (1992), a aplicação de dois ou mais testes de um mesmo nível de dificuldade tornam o resultado mais confiável se, em todos eles, o aluno obtiver escores de valor aproximado.

Neste estudo, foram aplicadas duas baterias de testes, cada qual contendo seis escalas de verificação. Três dessas escalas visavam avaliar o nível de conhecimento do aluno em relação às 1000 palavras mais freqüentes da língua inglesa (nível I) e as outras três visavam avaliar seu nível de conhecimento em relação ao segundo milhar de palavras mais freqüentes dessa língua (nível II).

Juntos, os níveis I e II avaliam o conhecimento do aluno em relação ao vocabulário básico da língua.

O conteúdo testado em cada escala envolvia 40 palavras reais - existentes na língua inglesa - e 20 palavras inventadas - criadas a partir da estrutura de palavras da língua-alvo. Todas essas palavras foram emprestadas de Meara (1992; Anexos 1 e 2).

O formato das escalas, porém, conforme mencionado no Capítulo II, foi adaptado de Scaramucci (1995) e já havia sido empregado em estudo anterior (GATTOLIN, 1998), produzindo resultados bastante satisfatórios.

Essas baterias foram aplicadas em dois momentos distintos do curso: em agosto, constituindo o pré-teste (Apêndice I), e em novembro de 2003, constituindo o pós-teste (Apêndice II), com os seguintes objetivos:

Pré-teste:

1. Diagnosticar a extensão do conhecimento lexical dos alunos no início do curso
2. Verificar, a partir dos significados atribuídos às palavras testadas, a possibilidade de se traçar perfis de alunos que conhecem mais vocabulário e alunos que conhecem menos vocabulário
3. Comparar os escores obtidos nos dois diferentes níveis de verificação
4. Se houver diferença, o que ela indica

Pós-teste:

1. Diagnosticar a extensão do conhecimento lexical dos alunos ao término do curso
2. Comparar os escores obtidos nas duas baterias de testes
3. Verificar se houve desenvolvimento satisfatório

Logo após o recolhimento da primeira e da segunda bateria de testes, procedeu-se à correção dos mesmos de acordo com as instruções de Meara (1992; Anexo III).

Para cada teste, encontram-se dois valores: um de acertos, correspondente à familiaridade com palavras reais, e um de alarmes falsos, correspondente ao número de palavras irreais consideradas familiares pelos alunos.

Encontrados esses dois valores, consulta-se uma tabela (Anexo III), em que se deve localizar um terceiro valor referente à combinação de acertos e alarmes falsos obtida nos testes. Esse número, que varia de 0 a 100, corresponde ao escore do aluno no teste e representa a porcentagem de palavras conhecidas em cada nível de dificuldade.

3.2.3.2 O questionário sobre abordagens de aprendizagem de vocabulário

A versão do questionário adaptada para este estudo foi desenvolvida e empregada por Kojic-Sabo e Lightbown (1999) para investigar cinco estratégias que as autoras consideravam importantes para a aquisição do vocabulário em contexto de L2 ou LE; são elas: o *tempo* que os aprendizes dedicam ao estudo do vocabulário

fora da sala de aula, as atividades extra-classe que denotam seu grau de *autonomia*, a *anotação* das palavras novas, a *revisão* do vocabulário anteriormente registrado, e a *consulta ao dicionário*.

Aplicado aos participantes desta pesquisa no início do período letivo (agosto de 2003), esse instrumento teve como propósitos:

1. Delinear o perfil inicial dos alunos participantes da pesquisa
2. Diagnosticar seu grau de comprometimento com o processo de aprendizagem
3. Diagnosticar os tipos de atividades com que mais se engajam fora da sala de aula
4. Verificar as estratégias de aprendizagem utilizadas.
5. Diagnosticar sua atitude frente à aprendizagem de vocabulário

3.2.3.3 Os diários dialogados

Neste estudo, foram utilizados diários escritos em língua portuguesa com o objetivo de investigar as percepções dos alunos em relação ao processo de aprendizagem de vocabulário e às atividades propostas para tal.

Em pesquisas com foco no processo de ensino e aprendizagem, os métodos retrospectivos de coleta de dados são cada vez mais utilizados por permitirem a reflexão sobre uma experiência recém concluída, sendo o diário um dos instrumentos mais comuns. Diante da necessidade de troca de informações sobre um mesmo processo, há uma interação entre autores de diários diferentes, que passam a ler,

questionar e comentar os relatos de terceiros. Produzem, assim, os diários dialogados, uma rica fonte de pesquisas, como registra Staton (1983).

Entre as vantagens apontadas na literatura, os diários dialogados são considerados um valioso canal de comunicação entre professor e aluno (MICCOLI, 1989), minimizam o bloqueio face a face na hora de os alunos tecerem suas críticas (BOXWELL, 1988) e podem, ainda, ser empregados no desenvolvimento da escrita em LE (STATON, 1983; RIOLFI, 1991; MORITA, 1993).

Os objetivos que me levaram a optar por mais esse instrumento para a coleta de dados foram:

1. Verificar as manifestações dos alunos em relação ao processo de aquisição de vocabulário e às atividades de ênfase lexical
2. Verificar as estratégias de aprendizagem utilizadas

Quando conversado com os alunos a respeito da pesquisa, a idéia da escrita dos diários foi colocada e aceita por todos – pelo menos, ninguém se manifestou em contrário. Foi dito, também, que eles deveriam se sentir à vontade quanto à realização dessa tarefa e que não gostaria que a vissem como uma obrigação. Deixei bem claro que precisaria muito daqueles dados e que ficaria muito grata àqueles que estivessem dispostos a colaborar. Comprados os cadernos, esses foram entregues aos alunos que participavam mais ativamente do processo, explicando, oralmente, o que esperava deles.

Como nossos encontros aconteciam às terças e quartas-feiras, sugeri que reservássemos alguns minutos ao final das aulas de quarta-feira para que eles refletissem sobre as duas aulas da semana e fizessem suas anotações. Dessa

forma, eu poderia levar os diários para casa e os devolveria na terça-feira seguinte. Os alunos não aprovaram a idéia, sugerindo que seria melhor escrever em casa. Eu concordei.

Uma excessiva demora na primeira entrega dos diários, entretanto, levou-me a concluir que as instruções não teriam ficado suficientemente claras. Conversei novamente com eles e entreguei-lhes uma orientação escrita (Apêndice IV).

Sugeri, mais uma vez, a escrita na sala de aula, mas eles recusaram novamente. Combinamos, então, que eles leriam as orientações, pensariam sobre o assunto, fariam as observações e trariam o diário na semana seguinte. E assim o fizeram.

A partir desse momento, não haveria mais dúvidas em relação ao conteúdo da escrita. Apesar disso, foram muito poucas as suas participações.

Em seu estudo, Morita (1993) relata o desinteresse de ambos os participantes de sua pesquisa – aprendizes de português como LE – em escrever os diários dialogados, ainda que fosse em sua língua materna ou em outra LE que lhes fosse mais familiar do que o português. De acordo com um deles, faltava-lhe tempo; o outro alegou que, além da falta de tempo, achava a tarefa maçante.

Para a autora, essa rejeição pode estar relacionada à motivação para aprender a língua. Como seus alunos estavam vivendo temporariamente no Brasil e visavam o domínio imediato da linguagem oral, o diário não lhes parecia ter utilidade prática naquele momento.

Em situação parecida podem ter se encontrado os participantes deste meu estudo. Se a razão para não terem escrito muito fosse apenas a falta de tempo,

teriam aceito minha sugestão para escrever ao término da aula. É mais provável que não tenham visto a tarefa do diário como algo que lhes traria um retorno imediato, ou, ainda, não escreviam porque não são acostumados a estudar em casa e a retomar o assunto da sala de aula sozinhos e refletir sobre seu processo de aprendizagem, como mostram os questionários.

Nenhum aluno chegou a dizer que não gostaria ou não queria escrever o diário. Eu sempre falava sobre a minha pesquisa e o porquê de eu a estar realizando naquele contexto. Eles estavam cientes da necessidade de se tentar fazer algo que minimizasse as dificuldades que estavam vivenciando naquele exato momento. Prontificaram-se a ajudar e ajudaram – não tanto com os diários, mas de outras formas.

3.2.3.4 As observações em sala de aula

As observações em sala de aula foram gravadas em áudio ao longo de 16 aulas de quarenta e cinco minutos de duração, totalizando 12 horas de gravação.

Os objetivos com a utilização desse instrumento foram:

1. Registrar a atuação da professora e dos alunos
2. Registrar as participações e as manifestações dos alunos
3. Registrar as opiniões sobre as atividades de vocabulário

No início da coleta dos dados, não havia a intenção de gravar as aulas em áudio, pois o ambiente físico não era tecnicamente favorável a essa prática devido à inadequada propagação acústica. A sala de aula, de formato retangular, media,

aproximadamente, 12 metros de largura por 8 metros de profundidade. As carteiras eram distribuídas em cinco fileiras à direita e outras cinco à esquerda; no centro e nas laterais havia espaço para circulação. A área destinada ao professor ficava em um plano mais baixo do que aquela destinada aos alunos.

Sem barulho na sala, eu precisava forçar minha voz – de tom baixo – para que todos me ouvissem, mas não era raro ter que pedir ao aluno sentado a partir da terceira fileira repetir o que havia dito. Transcrevendo as fitas, no entanto, percebi que, muitas vezes, não cheguei a perceber a fala dos alunos.

Para minha sorte, os 60 alunos que compareciam com freqüência às aulas, não costumavam manter conversas paralelas que, por menores que fossem, soavam como muito ampliadas.

Por outro lado, o ruído de conversas no corredor em frente a essa sala, que só cessava cerca de meia hora após o início da aula, comprometia nosso diálogo devido ao péssimo isolamento acústico das paredes.

Tentando minimizar o problema de acústica causado pela conformação do ambiente, utilizei três gravadores, um ao centro e os outros dois, um em cada extremidade da sala, de modo que o interlocutor sempre estivesse próximo a um dos aparelhos.

3.3 As técnicas de análise estatísticas

Para analisar os dados obtidos através da aplicação dos testes de vocabulário (pré-teste e pós-teste), foram utilizadas três técnicas estatísticas: o teste-t de duas amostras, o teste de Kolmogorov-Smirnov de uma amostra e o teste de Friedman.

3.3.1 O teste-t

Os estudos estatísticos são, freqüentemente, realizados de maneira transversal (*cross-sectional*), isto é, os dados são coletados em um ou mais pontos específicos no tempo para que o pesquisador tenha uma idéia do desempenho de todos os sujeitos na mesma época. Neste estudo, os dados foram coletados em dois pontos distintos: no início do semestre letivo (agosto 2003) e ao término do mesmo (novembro 2003). Assim, pudemos estabelecer uma média do desempenho dos participantes nesses dois momentos e compará-las para verificar se houve mudanças ou não. Como o mesmo grupo se submeteu aos dois testes em períodos distintos, tem-se aqui o que a Estatística chama de duas amostras relacionadas.

Numa análise estatística estabelecem-se as médias das amostras para cada teste realizado e estima-se a probabilidade de as diferenças observadas entre elas terem ocorrido em razão de alguma intervenção a que se submeteram ou apenas por acaso. Assim, é aceitável como significativa a diferença entre médias que poderiam, eventualmente, ter sido atingidas por indivíduos do mesmo grupo num nível de $\alpha < .05$. Isto significa que uma vez em 20, essa diferença aparente não revela uma diferença real, mas sim uma “falha” nos instrumentos.

De acordo com Siegel (1975), a técnica estatística mais usual para analisar as médias resultantes de duas amostras relacionadas com distribuição normal é o teste-t (*two tailed*), também muito empregado nas pesquisas que envolve ensino-aprendizagem de línguas por sua capacidade de superar as limitações impostas por amostras de tamanho pequeno.

Assim, o teste-t foi empregado neste estudo para analisar a diferença entre as médias obtidas pelo grupo no pré-teste e no pós-teste, indicando ter havido ou não um ganho significativo de vocabulário ao final da intervenção.

3.3.2 O teste de Kolmogorov-Smirnov de uma amostra

Esse teste foi aplicado a cada uma das duas amostras antes de a diferença entre suas médias serem submetidas ao teste-t. O objetivo foi determinar se a distribuição dos valores de cada uma delas poderia ser considerada normal, visto ser esse um pressuposto para a aplicação de um teste paramétrico como o teste-t.

3.3.3 O teste de Friedman

O teste de Friedman se aplica a amostras correspondentes para verificar se o comportamento de um grupo permanece inalterado ou varia sob condições diferentes.

Em cada momento de aplicação dos dois testes desta pesquisa, os alunos responderam a seis escalas de verificação de vocabulário, três do nível I e três do nível II, como já mencionado. Os resultados obtidos em cada uma das três escalas de um mesmo nível deveriam ser similares, pois, segundo Meara (1992), não há diferenças entre elas.

Percebendo uma variação em relação às escalas de um mesmo nível utilizadas no pré-teste, aplicou-se o teste de Friedman para constatar se havia, de fato, diferença entre elas ou se era problema relacionado aos alunos.

Conclui-se, assim, a descrição dos instrumentos empregados nesta pesquisa.

A seguir, será apresentado no Capítulo IV o processo de desenvolvimento do material didático que contribuiu para a ênfase no componente lexical na sala de aula de leitura em LE.

Capítulo IV

O Curso de Leitura e a Ênfase no Componente Lexical

Este capítulo descreve o material elaborado para a pesquisa e está organizado em cinco seções. Nas seções 4.1 e 4.2, respectivamente, apresento a justificativa para a produção do material e os objetivos norteadores do ensino. As concepções teóricas subjacentes ao desenvolvimento do curso são abordadas na seção 4.3. A seção 4.4 focaliza o desenvolvimento do material didático: o conteúdo programático, os critérios para seleção dos textos, e as atividades com foco no vocabulário. Os procedimentos didático-pedagógicos e as avaliações de rendimento são discutidos na seção 4.5.

4.1 Justificativa para a produção do material

No Capítulo I desta tese, explicito a necessidade de se enfatizar o léxico nas aulas de leitura em LE, conforme sugerido por Scaramucci (1995) na conclusão de seu estudo. Apesar de já se terem passado dez anos dessa constatação, os livros didáticos nacionais com foco no ensino da leitura para alunos universitários ainda não parecem se propor a preencher essa lacuna.

A análise de alguns dos materiais mais recentes disponíveis no mercado para esse fim (ARAÚJO; SAMPAIO, 2002; Vieira, 2002; MUNHOZ, 2001a; 2001b; CRUZ;

SILVA; ROSAS, 2003; OLIVEIRA, 2003; SOUZA, 2003) evidenciou haver uma ênfase muito grande no ensino das estratégias que visam facilitar a compreensão em leitura em LE. A aprendizagem de vocabulário, por sua vez, ainda é fortemente relacionada à capacidade de o aluno formar ou reconhecer palavras derivadas a partir do acréscimo de afixos. Um avanço nesse sentido encontra-se em Munhoz (2001a), que inclui no primeiro volume de seu material uma seção chamada *Vocabulary Exercises*. Nela a autora sugere atividades em que ressalta algumas palavras do texto que está sendo lido e solicita que o aluno investigue um ou outro aspecto do conhecimento lexical. Apesar da saliência dada ao vocabulário, contudo, essas atividades ainda se mostram circunstanciais, pois não visam conscientizar o aluno sobre o que e estão fazendo e o porquê de fazê-lo. Além disso, concluída a unidade, não se retomam mais essas palavras-alvo. Nova unidade de ensino implica em um novo texto e em novas palavras a serem salientadas, não havendo, portanto, sistematização do ensino nem preocupação com a aprendizagem.

É interessante notar ainda que, no segundo volume de seu material, Munhoz (2001b) exclui a seção *Vocabulary Exercises*, mas mantém os exercícios de vocabulário, incorporando-os à seção de *Reading Strategies*. O modo como tal seção é organizada permite levantar duas hipóteses. A primeira refere-se a um possível receio de contaminar um material satisfatoriamente comunicativo, segundo análise de Racilan (2005), com exercícios “estruturalistas”. Ao abolir a seção *Vocabulary Exercises*, a autora redireciona o vocabulário para o mesmo lugar de desprestígio que ele ocupava até poucos anos atrás, quando era visto como necessário apenas para possibilitar os *drills* nos métodos áudio-visuais. A segunda hipótese é a de que

a autora reconhece a importância do léxico e a relevância de lhe dar uma ênfase especial nos cursos de leitura em LE, mas uma possível falta de acesso a uma abordagem que integre o ensino do léxico ao ensino da leitura faz com que ela retorne aos princípios do ensino instrumental e insista em sugerir que a falta de conhecimento de vocabulário pode ser compensada pelo uso de estratégias de leitura.

No que se refere às publicações estrangeiras, o cenário é diferente do brasileiro, apesar de não haver avanços significativos nos materiais destinados ao ensino da leitura. Refletindo a crescente divulgação das pesquisas sobre vocabulário nos últimos tempos, são inúmeras as publicações que se propõem a apresentar ao professor um panorama da teoria subjacente à aprendizagem do léxico em LE assim como alguns tipos de atividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula, dependendo do objetivo que se tenha (MORGAN; RINVOLUCRI, 1986; 2004; GAIRNS; REDMAN, 1986; McCARTHY, 1990; LEWIS, 2000; THORNBURY, 2002).

Em maior número ainda, são os livros que buscam atrair o aprendiz de inglês, oferecendo-lhe exercícios com ênfase no vocabulário básico da língua (McCARTHY; O'DELL, 1994; 1999; REDMAN, 1997; SOLOMON; HARROP, 1997) ou no vocabulário de áreas específicas (RILEY, 1998; 1999), como medicina, direito, informática, e outras. Nesses materiais, várias palavras-alvo são agrupadas tematicamente, porém fora de um contexto significativo, denotando uma preocupação com a extensão do léxico, ou seja, com o número de palavras focalizadas em cada unidade.

Em se tratando da aprendizagem, portanto, tais publicações são, a meu ver, bastante úteis para que o aluno estenda seus conhecimentos em relação às palavras estudadas em classe a partir de um texto oral ou escrito; ou ainda para o aprendiz que já tiver consciência do que está envolvido na competência lexical e saiba como tirar proveito das atividades propostas.

Com relação ao material destinado a professores, são válidas as orientações teóricas assim como os exercícios ilustrativos. Falta, porém, um direcionamento sobre como esses conceitos podem ser operacionalizados em sala de aula de modo a criar um ambiente que possibilite ao aluno a aprendizagem do vocabulário de acordo com um conceito *rico*. Em outras palavras, o material não se refere à maneira como as diversas dimensões do conhecimento da palavra podem ser sistematicamente ensinadas de modo a promover a construção de um conhecimento não só extenso mas também profundo do léxico.

Minha conclusão a respeito de uma suposta limitação dos três tipos de materiais mencionados acima (nacionais para leitura, estrangeiros para professores e estrangeiros para aprendizes) é a de que parece faltar a seus autores uma proposta de integração dos princípios que fundamentam o ensino sistemático e a aprendizagem de vocabulário em LE.

A sistematização à qual me refiro pressupõe que o vocabulário seja enfatizado *em e a partir de* um contexto significativo, ou seja, não me proponho a ensinar vocabulário como itens lexicais isolados, mas salientando, primeiramente, sua função discursiva dentro dos textos e, depois, chamando atenção para outros aspectos possíveis de serem trabalhados nesse mesmo contexto ou em outro relacionado.

Pressupõe também que as palavras enfatizadas num dado momento recorram em outros textos e voltem a ser focalizadas em outras atividades da sala de aula. Trata-se de um ensino voltado para a profundidade do conhecimento lexical e que vê sua extensão como um objetivo a ser atingido em médio prazo.

4.2 Objetivos instrucionais

Conforme já mencionado, esta pesquisa foi desenvolvida dentro de um curso de leitura em inglês como LE ou Inglês Instrumental, denominação que a disciplina recebe na instituição de ensino que me serviu de contexto. Considerando os motivos pelos quais a disciplina foi incluída no curso de Tecnologia em Gestão e Produção Industrial, foram dois os objetivos que orientaram o planejamento do curso: o ensino da leitura e a construção de um léxico que viesse a facilitar a leitura de textos específicos dessa área.

Muito embora o curso pudesse ser direcionado para a aquisição do vocabulário, especificamente, não o fiz por considerar de extrema relevância que a pesquisa se desse em uma situação de uso real da linguagem, com todos os facilitadores e complicadores naturais desse ambiente. A necessidade de se enfatizar o léxico nos cursos de leitura em LE é uma realidade e, por isso, não poderia ser investigada em um contexto artificial e controlado, mas sim em ambiente autêntico, com todas as variáveis agindo simultaneamente.

Considerando, pois, a realidade dos cursos de leitura em LE vivenciada nos últimos anos, buscou-se traçar objetivos específicos que pudessem, ao término do

curso, ter contribuído tanto para a construção do conhecimento de vocabulário quanto para o desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos desse curso.

4.2.1 O ensino da leitura

Em relação à leitura, procurou-se criar condições para que os alunos:

- a. *Fossem conscientizados sobre o processo interativo de construção de sentidos:* a falta de domínio da língua estrangeira tende a motivar o processamento linear das informações, ou seja, o leitor passa a sentir que precisa conhecer o significado de todas as palavras para entender o texto. Como um dos objetivos dos cursos de leitura em LE é mostrar ao leitor que existem recursos, como o conhecimento prévio e as estratégias, que podem vir a facilitar sua tarefa se bem empregados, alguns alunos tendem a deixar um extremo (leitura linear) e ancorar-se no outro (leitura transversal); portanto, um dos objetivos do curso foi mostrar aos alunos que esses dois modelos não se excluem, pelo contrário, interagem entre si e com o contexto social, cultural e político.
- b. *Conhecessem e passassem a utilizar os recursos facilitadores da leitura em LE,* quais sejam, as estratégias de leitura, o conhecimento prévio, a linguagem não-verbal, os diferentes níveis de compreensão em leitura.
- c. *Reconhecessem os tópicos lingüísticos de apoio ao texto:* sintagmas nominais, formação de palavras, marcadores textuais, tempos verbais, verbos modais e elementos de referência.

4.2.2 A construção do léxico

Para construir ou expandir o léxico de uso geral e também o específico de sua área profissional, procurou-se criar condições para que os alunos:

- a. *Fossem conscientizados dos diversos níveis envolvidos no conhecimento da palavra:* o que permitirá ao aluno construir um conhecimento mais qualitativo do léxico.
- b. *Fossem expostos a atividades que lhes mostrassem diferentes caminhos para a aprendizagem de vocabulário:* as pessoas possuem diferentes estilos cognitivos, o que as faz selecionar determinadas estratégias de aprendizagem; por isso, Rubin (1975), Brown (1994) e Lightbown e Spada (1999), ao discutirem a interferência da variável do aluno no processo de ensinar e aprender línguas, sugerem ao professor elaborar atividades que contemplem as diversas formas e os diversos canais pelos quais as pessoas aprendem, procurando satisfazer, tanto quanto possível, as diferenças individuais na sala de aula.

4.3 Concepções teóricas

Conforme já mencionado nesta tese, os materiais disponíveis para o ensino de leitura em LE não destinam ao componente lexical a atenção que demandam alunos brasileiros aprendendo a língua em seu país. Os materiais destinados ao ensino do vocabulário, por sua vez, apresentam-no fora de contexto e não

consideram a freqüência tida como necessária na literatura (NATION, 2001). Também não permitem a alunos e professores perceberem qual é a teoria que fundamenta a produção do material, contribuindo para que esses se tornem autônomos para continuarem a aprender e a ensinar independentemente do material didático.

Scaramucci (1995, p. 271), ao apresentar as contribuições de seu trabalho, que visou analisar o papel do vocabulário na leitura em LE, propõe que se inclua nos cursos de leitura o ensino do léxico fundamentado em um conceito *rico* de vocabulário, ou seja, um ensino que pressupõe “uma visão de competência que vai além dos significados das palavras, envolvendo os níveis fonológico, sintático, semântico e pragmático-discursivo”. Para ela, “esta seria uma competência definida não apenas quantitativamente, mas qualitativamente, ou em sua profundidade, possibilitando ao aprendiz uma integração das palavras aprendidas nas suas várias redes semânticas”. Além dos níveis citados acima, a autora propõe, ainda, que esse conceito *rico* envolva uma dimensão cognitiva, que possibilite ao aluno usar seu conhecimento para atribuir significados às palavras.

Essa atribuição, da maneira como entendo, permite ao leitor colocar-se como cidadão perante o texto, construindo para ele um sentido a partir da maneira como ele - cidadão-leitor - (res)significa. É o momento em que o texto deixa de ser um “conjunto de sentenças” e assume a condição de “unidade significativa”.

Acerca desse ensino centrado no léxico, Scaramucci (1995, p. 271) propõe que:

Através de um foco em palavras, seriam trabalhados outros aspectos da língua, tais como sua posição na oração ou em sintagmas nominais, suas

possibilidades ou funções dentro da oração, sua classe ou classes gramaticais, suas relações semânticas e de colocação, que considera também porções maiores do texto, dentre outros, explicitando as relações existentes entre forma e significado.

Coerente com sua visão de competência, a autora se refere ainda à importância de se enfatizar os diversos significados da palavra, suas conotações, e sua forma oral, salientando também a possível intermediação da LM, através do reconhecimento de cognatos, para facilitar o acesso instantâneo do leitor ao significado em LE.

Portanto, o primeiro conceito teórico a orientar a elaboração das atividades foi o de conceito *rico*, conforme proposto por essa autora. Outra contribuição encontrada na literatura foi a tipologia sugerida por Wesche e Paribakht (2000) para a elaboração das tarefas de seu estudo, envolvendo cinco estratégias facilitadoras da aprendizagem de vocabulário: atenção seletiva, reconhecimento, manipulação, interpretação e produção. A terceira contribuição foi de Nation (1990; 2001) em relação à necessidade de se ter acesso a uma alta frequência das palavras no material desenvolvido.

4.4 O conteúdo programático e a seleção dos textos

O conteúdo programático considerado no planejamento das unidades foi aquele exigido e aprovado pela coordenação do curso:

- textos referentes à área de formação dos aprendizes
- estratégias de leitura
- aspectos lingüísticos relevantes à construção de sentidos:

- vocabulário
- dispositivos de coesão textual
- tempos verbais e verbos modais
- estrutura da oração
- sintagmas nominais

Considerando que esses aspectos lingüísticos podem, todos, ser abordados como vocabulário da língua, foram três os objetivos que nortearam a seleção dos textos:

- a. apresentar ao aluno temas relacionados a sua área de estudo e atuação, motivando-os para a leitura dos textos;
- b. propiciar ao aluno o maior número possível de encontros com os mesmos itens lexicais;
- c. oferecer ao aluno a oportunidade de construir ou ampliar um léxico que abrangesse não só palavras de alta freqüência e de uso geral, mas também palavras freqüentemente empregadas em textos de sua área.

O início do período letivo nos cursos de inglês instrumental é, geralmente, marcado por grande preocupação por parte dos alunos que não trazem consigo o conhecimento básico que lhes permitiria lidar com as tarefas de leitura nessa língua. Baseando-se em experiências passadas, também não são poucos os que vêm, antecipadamente, essa nova oportunidade como mais uma experiência fracassada de aprendizagem.

Ciente das dificuldades que contribuem para a elevação de seu filtro afetivo, tenho explorado a etapa de análise de necessidades com o objetivo, também, de propiciar a esses alunos a oportunidade de conhecer melhor os objetivos do curso, a abordagem e o tipo de material utilizados, o que faz com que se sintam menos ansiosos. Eles, geralmente, participam ativamente do planejamento do curso, sugerindo os temas que lhes parecem mais interessantes e, muitas vezes, contribuindo para a seleção dos textos. Tais discussões sempre me remetem ao coordenador e demais professores do curso a fim de buscar temas correlatos, esclarecer dúvidas referentes aos assuntos sugeridos e obter as informações necessárias para a coleta de material.

Além dos propósitos acima, nessas primeiras conversas também são abordadas as experiências anteriores desses alunos com a aprendizagem de língua inglesa, suas facilidades, dificuldades e expectativas em relação ao curso que se inicia.

Concluída a etapa de levantamento de necessidades junto a essa equipe, fiz um levantamento do material existente na biblioteca da universidade a partir dos temas sugeridos e constatei que os textos eram muito extensos para o início do curso; não apresentavam linguagem não-verbal e nem elementos tipográficos que pudessem contribuir para o ensino de algumas estratégias facilitadoras da leitura. Optei, então, por textos disponíveis na Internet.

Ao realizar essa busca na rede, percebi que encontrar textos adequados às necessidades e expectativas do grupo seria uma tarefa um pouco mais difícil do que imaginava, pois as informações encontradas em inglês referiam-se ao conteúdo

teórico do curso, o que, além de ser complexo demais para mim, não era exatamente o que os alunos esperavam. As questões práticas encontradas em inglês, por sua vez, não correspondiam, em sua totalidade, à realidade desses alunos, porque se referiam a contextos não brasileiros, onde os problemas industriais diferem dos nossos. Algumas vezes, textos sobre assuntos de interesse global como, por exemplo, *reciclagem de resíduos industriais* ou *reaproveitamento de água*, tornavam-se também inadequados por sua extensão e pela complexidade de sua linguagem.

Desse modo, uma primeira coletânea de 32 textos foi montada com base nos seguintes critérios: 1. tema; 2. nível de linguagem; 3. extensão do texto. A seguir, todos os textos foram analisados mais cuidadosamente para uma segunda seleção, orientada por um dos princípios mais importantes da aquisição de vocabulário em LE que é o da repetição ou frequência, entendida, nesta pesquisa, como mediadora do conhecimento lexical a ser construído pelo aprendiz¹⁷.

Para tanto, contei com a ajuda do programa computacional *Range 12*¹⁸, desenvolvido por Alex Heatley, Paul Nation e Averil Coxhead e amplamente empregado em estudos com foco lexical (COXHEAD, 2000; HIRSH, D.; NATION, P., 1992; LAUFER, B.; NATION, P.; 1995; LAUFER, B., 1994; LAUFER, B.; PARIBAKHT, T. S.; 1998; WORTHINGTON, D.; NATION, P., 1996). O programa foi idealizado com o objetivo de comparar o léxico de até 32 textos diferentes ao mesmo tempo, considerando duas definições de “palavra”, a saber, a de que ela corresponde a um item lexical, conforme proposto por Carroll (1971) e Scott (1990) e aquela que a

¹⁷ Conforme mencionado no Capítulo II, por se tratarem de contextos e momentos diferentes, a palavra que se repete traz consigo novas informações que, associadas ao conhecimento já adquirido, contribuem para o aprofundamento do conhecimento pré-existente.

¹⁸ Disponível em <http://www.vuw.ac.nz/lals/>.

considera de acordo com o conceito que lhe subjaz, remetendo à noção de família de palavras (NATION, 1990; LAUFER, 1997)¹⁹.

Os resultados apresentados pelo programa são de natureza diversa. Após analisar o comportamento de cada item presente nos textos, o programa fornece as seguintes informações: 1. em quantos e em quais textos a palavra ocorre, 2. o número total de ocorrências de cada item lexical em todos os textos, e, 3. o número total de ocorrências de cada família em todos os textos. Além disso, o programa também permite comparar as palavras de um ou mais textos àquelas constantes de três listas disponíveis: a primeira e a segunda contendo, respectivamente, o primeiro e o segundo milhar de palavras da GLS, de West (1953) e a terceira, contendo as 570 famílias de palavras acadêmicas da AWL (COXHEAD, 2000)²⁰. Os resultados possibilitam avaliar, por exemplo, a que porcentagem de palavras básicas, de baixa frequência ou de uso acadêmico o texto corresponde. Outra possibilidade oferecida pelo programa é a criação de uma lista própria do usuário ou a adaptação das listas acima referidas.

Utilizando-me do programa, portanto, submeti os 32 textos pré-selecionados a uma primeira análise que me apresentou a abrangência dos mesmos em relação ao vocabulário total e me permitiu agrupar os textos que apresentavam maior similaridade lexical em seis categorias: veículos automotivos, eletricidade, combustíveis, componentes automotivos, meio-ambiente e metrologia. Devido ao grande número de textos e ao pouco tempo disponível para explorá-los todos, a categoria de componentes automotivos acabou sendo excluída para poder atender a

¹⁹ Para uma revisão sobre a definição de “palavra”, ver Capítulo II.

²⁰ Para uma revisão sobre as listas de palavras, ver Capítulo II.

uma solicitação dos alunos para incluir um artigo sobre tratamento térmico, publicado por dois de seus professores, cujo assunto havia sido discutido em sala de aula. Assim, dos 32 textos, 14 foram utilizados para as atividades de leitura e sistematização do vocabulário, como mostra o Quadro 4.1.

| Tema | Textos | Fonte |
|----------------------|---|---|
| Veículos automotivos | How car computers work | www.howstuffworks.com |
| Eletricidade | Incandescence and fluorescence | www.ge.com |
| | Compact fluorescence light bulbs | www.ge.com |
| Metrology | Micrometer | |
| | Micrometer and positioner head applications | http://opencontent.org/opl.shtml |
| Eletricidade | Energy management world | www.geindustrial.com/cwc |
| | Compact fluorescence lamps | www.eere.energy.gov |
| Veículos automotivos | What are HEV's? | www.ott.doe.gov/hev |
| | Why HEV's? | www.ott.doe.gov/hev |
| Combustíveis | Fuel systems | www.ott.doe.gov/hev/hev.html |
| | Biodiesel | www.ott.doe.gov/hev/hev.html |
| Meio ambiente | Cheaper, better catalyst | www.popsci.com |
| | Island of heat | Popular Science |
| Eletricidade | Is the TV turned off? Not exactly | Popular Science |

Quadro 4.1 Textos selecionados para o curso

Das cinco categorias apresentadas no Quadro 4.1, a de metrologia pouco tinha em comum com as demais; sua inclusão, no entanto, deveu-se ao acordo feito com os alunos em nossa conversa inicial. Quanto às demais, todas elas estão relacionadas de alguma forma, pois uma das maneiras de se garantir ao aluno novos

encontros com as palavras já vistas é através da leitura de textos sobre o mesmo tema ou sobre temas correlatos, condição esta satisfeita pelos textos selecionados para o curso, como se verá a seguir.

Mesmo tendo feito um primeiro levantamento do léxico que constituía os 32 textos iniciais, uma nova análise se fez necessária para que eu pudesse planejar a seqüência em que os textos seriam apresentados. Assim, uma comparação dos 14 textos selecionados foi realizada pelo *Range 12*. Entre os resultados possíveis estão a abrangência dos textos em relação ao léxico que os compõe, apresentada na tabela 4.1, e os percentuais de palavras de usos freqüente e não freqüente presentes no texto, conforme tabela 4.2.

| Table of ranges: Families | |
|----------------------------------|--------------------------------|
| 371 | words appear in 1 input file |
| 119 | words appear in 2 input files |
| 60 | words appear in 3 input files |
| 32 | words appear in 4 input files |
| 15 | words appear in 5 input files |
| 13 | words appear in 6 input files |
| 4 | words appear in 7 input files |
| 4 | words appear in 8 input files |
| 3 | words appear in 9 input files |
| 6 | words appear in 10 input files |
| 1 | word appears in 11 input files |
| 2 | words appear in 12 input files |
| 2 | words appear in 13 input files |
| 5 | words appear in 14 input files |

Tabela 4.1: Abrangência por família de palavras

Uma rápida interpretação da tabela 4.1 permite inferir que os textos selecionados parecem atender à necessidade de recorrência lexical, pois, das 637 famílias de palavras que compõem os 14 textos²¹, cinco delas aparecem em todos eles, seis famílias aparecem em 10 textos, 13 aparecem em seis textos, e assim sucessivamente. Sabe-se, porém, que as palavras mais freqüentes, e que conseqüentemente aparecem em na maioria dos textos, envolvem muitas palavras funcionais, ou seja, preposições, artigos, conjunções, e não palavras de conteúdo; por isso, é importante reconhecer como estão divididas essas 637 palavras quanto ao nível de freqüência, informação que o programa também fornece Tabela 4.2).

| WORD LIST | TOKENS | TYPES | FAMILIES ²² |
|--------------------------------|--------------|-------------|------------------------|
| one | 2365 / 64.5% | 571 / 48.3% | 397 |
| two | 254 / 6.9% | 131 / 11.1% | 101 |
| AWL | 375 / 10.2% | 173 / 14.6% | 139 |
| not in the lists ²³ | 675 / 18.4% | 308 / 26.0% | ??? |
| Total | 3669 / 100% | 1183 / 100% | 637 |

Tabela 4.2: Distribuição do léxico quanto ao nível de freqüência das palavras

Olhando a tabela 4.2, pode-se ver que, em relação às famílias de palavras, o programa *Range 12* apresenta somente o número de famílias constantes das listas 1 e 2 (2000 palavras mais freqüentes) e lista 3 (palavras de uso acadêmico) e que não se faz nenhuma referência ao número de famílias que não aparecem nessas listas.

Um cálculo manual, entretanto, indica serem 248 as famílias que não estão em nenhuma das três listas do programa. Calculando-se os percentuais de cada

²¹ Ver Tabela 4.2.

²² *Tokens* considera o mesmo item lexical tantas vezes quantas ele que ocorra no texto; *types* considera apenas uma ocorrência do mesmo; *families* agrupa as palavras de acordo com a família a que pertencem.

²³ *Not in the lists* refere-se às palavras que estão além do conhecimento básico.

nível, portanto, tem-se uma variante da tabela acima, conforme dados apresentados na tabela 4.3.

| WORD LIST | TYPES | FAMILIES |
|------------------|-------------|--------------|
| one | 571 / 48.3% | 397 / 44,86% |
| two | 131 / 11.1% | 101 / 11,41% |
| three | 173 / 14.6% | 139 / 15,71% |
| not in the lists | 308 / 26.0% | 248 / 28,02% |
| Total | 1183 / 100% | 885 / 100% |

Tabela 4.3: Levantamento dos percentuais das famílias de palavras

Uma comparação entre os percentuais referentes aos tipos de palavras constantes dos 14 textos (TYPES) e aqueles referentes às famílias de palavras (FAMILIES) mostra não haver diferença entre as tabelas 4.2 e 4.3. Assim, vê-se que das 885 famílias que compõem os 14 textos, 56,27% estão entre as 2000 mais freqüentes da língua inglesa, as que constituem seu vocabulário básico, 15,71% correspondem a palavras de uso acadêmico, e que 28,02% não aparecem em nenhuma lista, o que significa estarem entre as palavras de uso menos freqüente ou de uso específico de certas áreas do conhecimento.

O resultado desse processo, com início no diálogo com os alunos para levantamento de temas, passando pela busca criteriosa de textos e análise do léxico que os compõe, culminou na seleção de um material que, certamente, pode vir a promover condições de seus leitores iniciarem a construção do léxico. Para ilustrar essa afirmação, retomo o Quadro 4.1, e faço uma breve descrição dos textos ali apresentados.

O primeiro texto relaciona dois assuntos do interesse dos participantes da pesquisa, quais sejam, automóveis e avanço da tecnologia. A seguir vêm os textos sobre consumo de energia elétrica e os tipos de lâmpadas produzidos para sua economia. Depois, metrologia e novamente consumo de energia elétrica. A partir da segunda inserção do tema veículos automotivos, resgatam-se os dois primeiros temas apresentados no curso: a tecnologia relacionada aos veículos e a eletricidade, que geraram uma nova discussão, qual seja, aproveitar-se dos avanços nas pesquisas tecnológicas para propor um veículo híbrido, movido a gasolina e bateria elétrica, que venha a substituir parte do consumo de gasolina e contribuir para a qualidade do meio ambiente.

Na seqüência vêm os combustíveis alternativos que, indiretamente, também abordam o meio-ambiente. A seguir, tem-se um misto de desenvolvimento, tecnologia e meio-ambiente. O texto *Cheaper, better catalyst* descreve um novo catalisador projetado para diminuir a emissão de gases poluentes enquanto *Island of Heat* discorre sobre os problemas ambientais causados pelo desenvolvimento das cidades. Para finalizar, tem-se mais um texto que integra as facilidades dos dias atuais a um consumo maior de energia e a necessidade de se evitar o desperdício.

Essa seqüência de retomadas temáticas promove um movimento cíclico que propicia as condições necessárias à aprendizagem de vocabulário, pois promove ao aluno oportunidades para rever o conteúdo a que já fora apresentado em unidades anteriores.

À medida que tais palavras são reencontradas em meio a outras ainda não conhecidas, elas passam a compor o “andaime” necessário ao entendimento do

texto, provocando a construção de pontes entre as diferentes fases de conhecimento em que as palavras se encontram MEARA, 1997). Esse esforço cognitivo, então, promove não só a ampliação como também um aprofundamento do que já se conhecia (GAIRNS; REDMAN, 1986; WESCHE E PARIBAKHT, 2000; THORNBURY, 2002).

Assim, a Figura 4.1 foi construída de modo a tornar claro o entendimento do que se propõe com esse movimento cíclico na implementação do material desenvolvido em sala de aula.

Parte-se do círculo superior direito. No início do curso, todo o conteúdo parece novo para o aluno; à medida que esse recorre em outro contexto, parece haver uma consolidação que, a partir dali, gerará transformações em seu conhecimento. Essa mudança, então, passa a ser contínua e tende a facilitar novas aquisições ao mesmo tempo em que consolida, cada vez mais, o já conhecido.

Logo, tem-se uma coletânea de textos que vai de encontro aos três objetivos definidos no início desta seção. Para atingi-los completamente, porém, há de se contar com a ajuda de uma sistematização do ensino do léxico, pretendida através das atividades com foco no vocabulário, descritas na próxima seção.

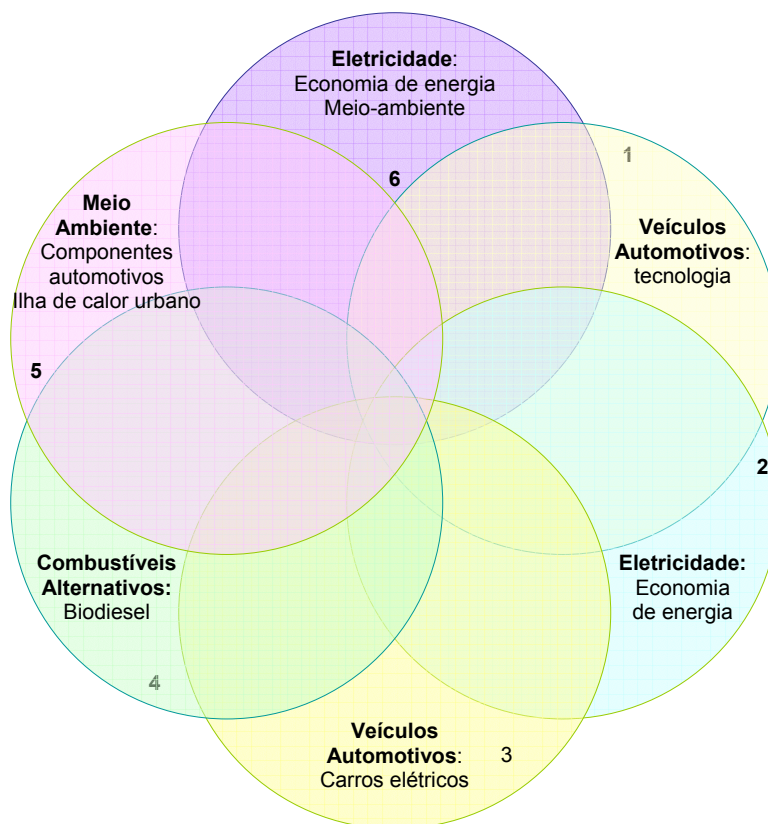


Figura 4.1: Ciclo de temas

4.5 As atividades com foco no vocabulário

A partir da definição dos textos para o curso e fundamentada nos princípios explicitados na seção 4.3 deste capítulo, passei então a considerar as atividades de que disporia para enfatizar as diferentes dimensões do conhecimento da palavra.

Assim sendo, uma grande preocupação sempre foi **valorizar o contexto** em que as palavras-alvo estavam inseridas, o que também contribuía para que o aluno **voltasse** mais algumas vezes **ao texto** em busca de determinadas informações. No primeiro exemplo dado abaixo, o aluno precisaria reler o texto todo algumas vezes para completar a figura com os dados solicitados, pois as informações requeridas referiam-se a termos específicos desse instrumento de medição e se encontravam dispostos no texto de maneira diferente do solicitado na atividade. Por isso, essa não foi uma simples tarefa de localização de informação, mas de interpretação também, pois cabia ao leitor, primeiro, construir o sentido para, depois, encontrar as respostas que buscava²⁴.



Nesse segundo exemplo tem-se o que Wesche e Paribakht (2000) chamam de **atenção seletiva**, isto é, dirige-se a atenção do leitor a determinadas palavras-

²⁴ A versão completa do material compõe o Apêndice V desta tese.

²⁵ Exercício 5, página 16 da apostila.

alvo. Em seu trabalho, essas autoras sublinhavam as palavras no texto e solicitavam que os alunos as localizassem. Nesta pesquisa, as palavras-alvo não foram sublinhadas para que o aluno retomasse o texto todo e se esforçasse mais para encontrar as informações desejadas.

2. Volte ao texto e encontre alguns verbos. Separe-os como se pede.

| Verbos cognatos | | | Verbos não-cognatos | |
|-----------------|--|--|---------------------|--|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Ainda com relação ao exercício acima, o aluno tinha a oportunidade de se ater ao número de palavras cognatas, diferenciando suas **classes gramaticais**, o que também acontece no próximo exercício em relação aos **sintagmas nominais**.

3. Busque no texto outros grupos nominais e complete o quadro a seguir:

| Grupo Nominal | Tradução |
|---------------|----------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Para atrair a atenção do aluno em relação à **função de palavras ou frases** dentro do texto, foram elaborados diversos exercícios solicitando que ele buscasse o sujeito dos predicados dados, como esse exemplo extraído de uma seqüência de

atividades em que se discutia a **função do tempo presente** em textos explicativos

4. Encontre os sujeitos dessas orações:

| Sujeito | Verbo | Complemento ²⁶ |
|---------|----------|-------------------------------------|
| | runs | through this wire... |
| | uses | a different technology. |
| | is not | very efficient. |
| | contains | an inert gás, liquid metal, and ... |
| | passes | directly from one end of the ... |
| | causes | a chemical reaction... |

Logo após a leitura e interpretação do primeiro texto sobre energia elétrica, *Incandescence and Fluorescence: what's the difference?*, apresentei aos alunos um glossário de colocações copiado do *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*, versão eletrônica, cujas palavras-alvo eram *energy* - no sentido de *power* -, *light* e *lamp*. As informações mais completas eram aquelas referentes a *energy*, que reproduzo a seguir; nelas podiam-se encontrar os tipos de energia, os verbos e outros substantivos que se colocam com essa palavra.

energy [POWER]

Types

atomic / electrical / nuclear energy

They had a plan for the international regulation of atomic energy.

Solar / wind energy

Verbs

generate / produce energy

Wind turbines will be used to generate energy.

Provide / supply energy

The committee will debate the role of nuclear power in supplying energy.

Use / consume energy

The international conference was in part to discuss how to get the West to consume less energy.

Conserve / save energy

Good insulation helps to conserve energy and reduce costs.

Harness energy

We are experimenting with ways to harness energy from the wind.

²⁶ Devido à dificuldade que os alunos sentiam em relação à terminologia, optou-se por chamar de *complemento* quaisquer informações referentes ao verbo que se colocassem depois dele, ou seja, objeto direto, indireto ou complemento verbal.

Need / require energy

The motor requires energy from these batteries.

Nouns**energy resources / requirements / source / supply**

There will be a discussion document on our future energy supply.

Energy costs / consumption / use

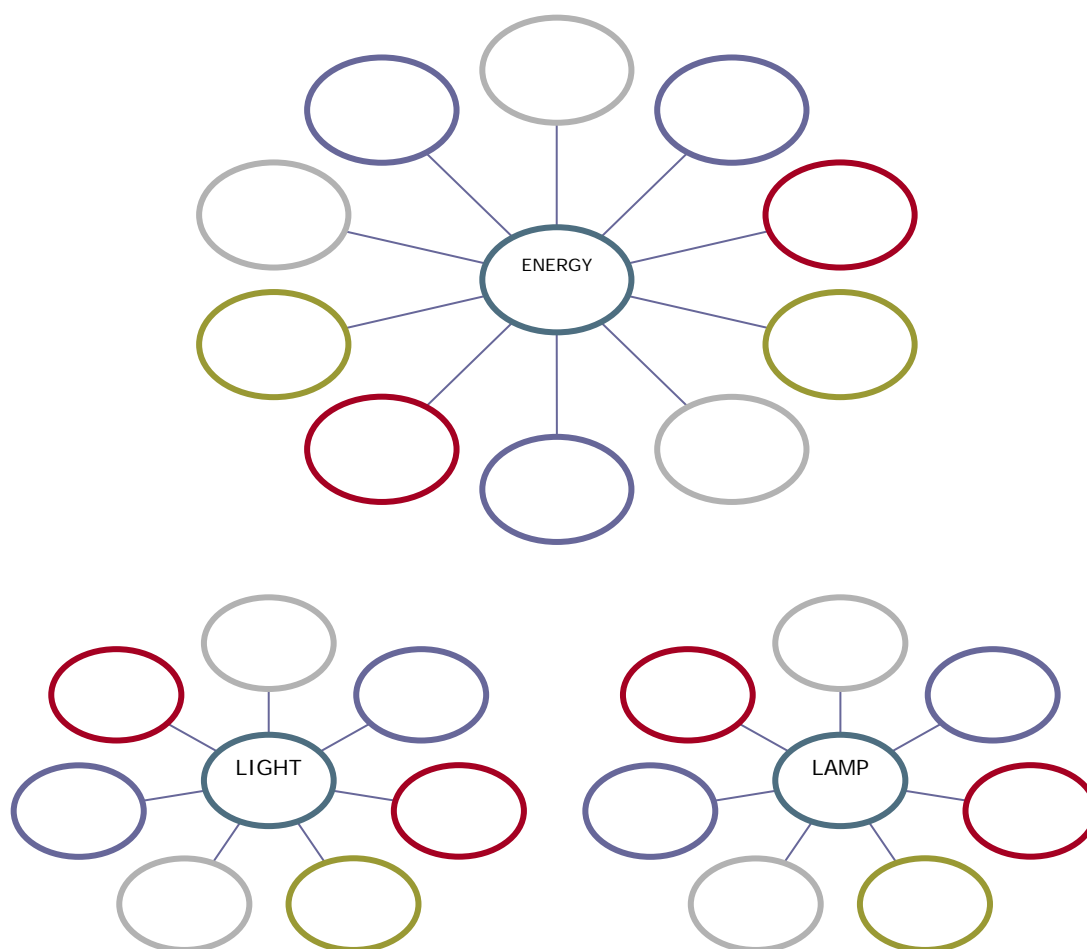
The UK's total energy consumption could be cut if we all make the effort.

Energy conservation / efficiency / saving

Investment needs to be put into energy efficiency.

Além de permitir explorar os **sintagmas nominais**, esse glossário originou uma série de outras atividades, como as que apresento na seqüência, cujo foco era **reciclar o conteúdo** já encontrado, promover a oportunidade de se trabalhar novamente com **colocações** e **associações**, e lembrar ao aluno que o significado de uma palavra é apenas uma das dimensões do conhecimento do léxico. Essa explicitação referente às dimensões do conhecimento e à relevância dos princípios se manteve presente ao longo do material, enfatizando meu discurso de sala de aula, pois, ao que parece, a **conscientização** do que está envolvido na competência lexical contribui tanto para a aprendizagem de vocabulário quanto para a formação de aprendizes e leitores autônomos.

5. Na página anterior, apresentamos algumas das palavras-chave do texto. Acrescentamos a essas palavras outras que aparecem geralmente junto com elas. Fizemos isso porque conhecer uma palavra não significa saber apenas o seu significado, mas também saber com que outras ela pode se colocar. **Energy**, por exemplo, pode vir acompanhada de inúmeras outras palavras. **Light** e **Lamp**, nem tanto. Tente se lembrar de algumas para completar as redes abaixo:



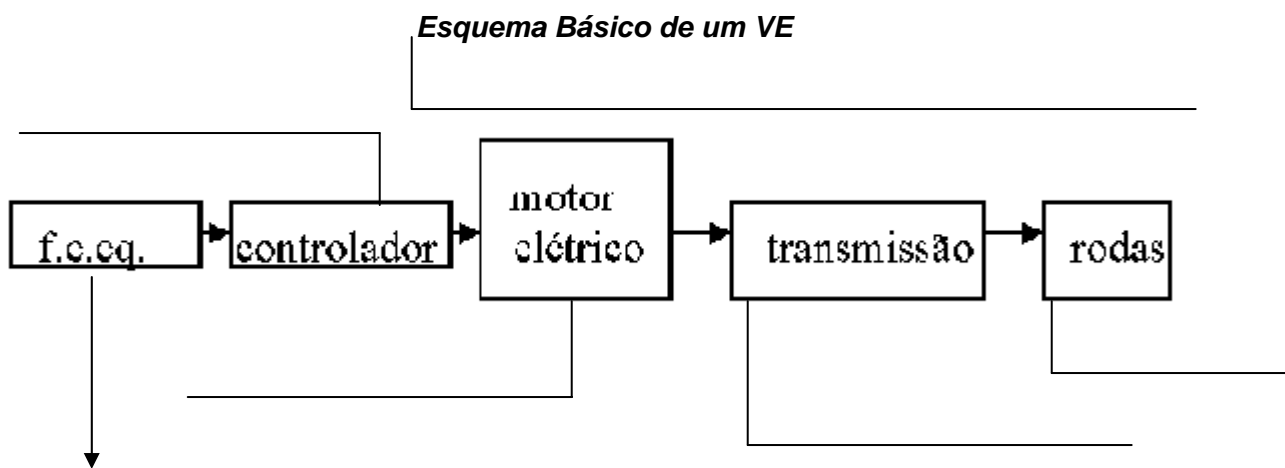
Em outra oportunidade, apresentei mais uma atividade de **reciclagem**, salientando dessa vez as **classes gramaticais** e os **sintagmas nominais**.

6. À p. 7, apresentei três palavras-chave do texto junto com outras que geralmente as acompanham. Preencha o quadro abaixo de acordo com os padrões sugeridos nos exemplos.

| ENERGY | | |
|--------------|-----------------|--------------------|
| Tipos | Verbos | Substantivos |
| Solar energy | Generate energy | Energy consumption |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

As atividades 5 e 6 acima ilustram a aplicação do princípio da **reciclagem de conteúdo** ao mesmo tempo em que mostram que, depois de apresentadas, as palavras podem ser reapresentadas ao aprendiz sem que esse rejeite exercitá-las por se tratar de uma repetição do que já fora visto. Para isso, é importante que o professor mescle o conteúdo já conhecido com algo que ainda seja novo para o aprendiz, criando, assim, um novo contexto de aprendizagem.

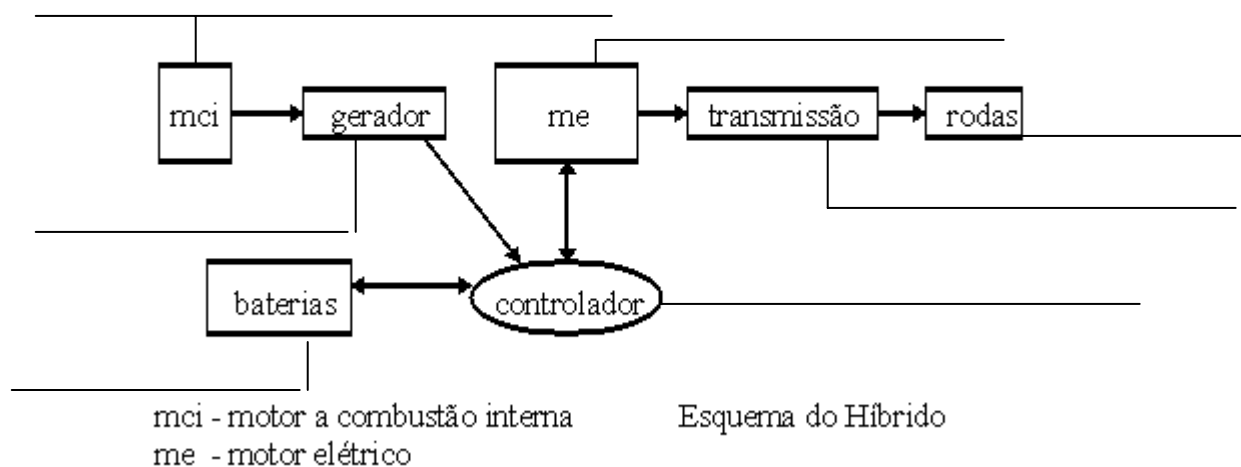
7. Imagine que você tenha que enviar os dois esquemas abaixo para um falante de língua inglesa. Com base no seu conhecimento, substitua as palavras em português por correspondentes em inglês.



Fontes de Energia Eletroquímica (feeq) _____

- Acumuladores (tradicionais e avançados) _____
- Células a Combustível _____

Exemplo de Veículo Híbrido



Obs.: MCI e gerador no mesmo eixo

Dependendo dos recursos que se têm à mão, a simples mudança de objetivo para uso da linguagem pode manter a atenção e o interesse do aprendiz, como na atividade 7 em que, depois de ler um texto expositivo sobre os carros elétricos híbridos, os alunos deveriam preencher os esquemas de funcionamento desses carros com base nas informações dadas no texto. Trata-se, na verdade, de um exercício de tradução, mas que acaba envolvendo o aluno pelo assunto, pelo interesse em se conhecer o correspondente dos termos em inglês e pelo próprio objetivo colocado no enunciado da atividade, que o coloca no papel do profissional em atuação.

O próximo exemplo envolve, de acordo com a tipologia de Wesche e Paribakht (2000), duas diferentes estratégias de aprendizagem de vocabulário: **interpretação** e **produção**, ambas fundamentadas no princípio, segundo o qual a língua é mais facilmente adquirida quando o aprendiz tem a oportunidade de usá-la.

8. Complete as orações abaixo, usando as seguintes palavras:

ENERGY – BULB – WIRES – CONSERVE - CURRENT

- a. A conventional _____ is basically a wire in a glass tube.
- b. They had a plan for the international regulation of atomic _____.
- c. Good insulation helps to _____ energy and reduce costs.
- d. The electrical _____ passes directly from one end of the tube to the other.
- e. In a compact fluorescent light there are no _____.

Para as autoras, a interpretação envolve a inferência lexical e a escolha de uma, entre diversas palavras, que seja adequada a um dado contexto; nesse sentido, o exercício corresponde ao uso de tal abordagem, apesar de considerar essa uma visão limitada do que seja interpretar. Fato semelhante ocorre com a noção de produção, que eu entendo como a habilidade resultante de o aluno saber empregar o conhecimento adquirido para interagir em uma situação de uso real da linguagem.

Há de se considerar entretanto que os alunos participantes deste estudo não conhecem o inglês como se faria necessário para participar de um curso de leitura nessa língua, o que exige do professor expectativas mais modestas em relação ao uso que farão da mesma. Assim, no caso do exercício acima, pode-se entender a produção como resultado do processo em que o leitor atenta às palavras-alvo, analisa a sentença em que elas devem se inserir, avalia se as palavras já presentes nessas sentenças podem se colocar com aquelas que são alvo e finalmente faz sua opção.

A atividade 9 tem objetivos bastante parecidos com a de número 8; salienta-se contudo a relação de **colocação** entre as palavras-alvo e aquelas do contexto das sentenças dadas.

9. Use 8 palavras da tabela para preencher as lacunas abaixo.

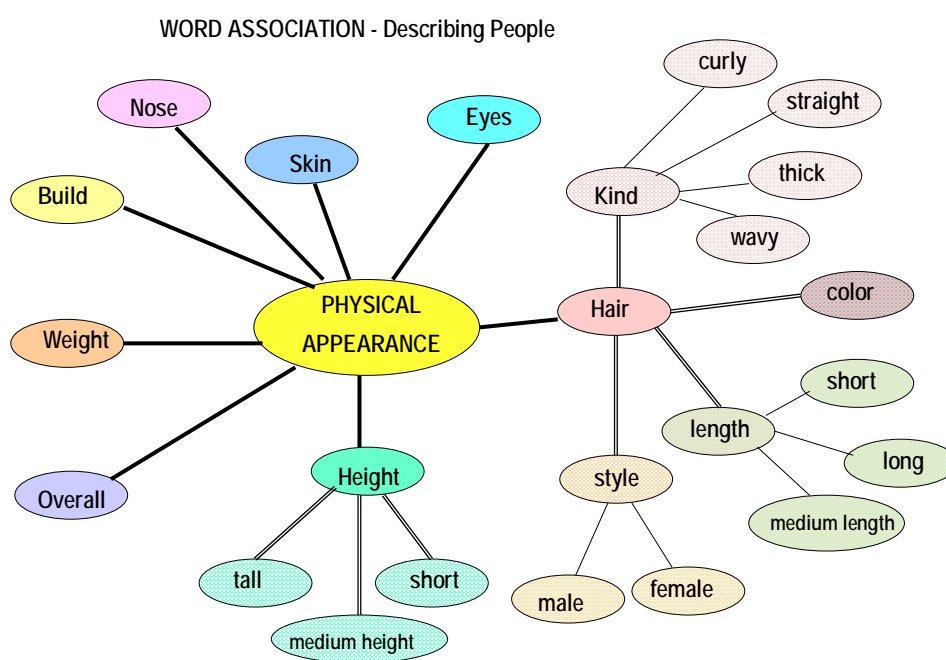
| | | | | | |
|------------|--------|----------|-------------|----------------|-----------|
| combustion | fuel | engine | improve | transportation | safety |
| recover | reduce | compared | combination | flexibility | available |

- a. For your _____ we recommend you keep your seat belt loosely fastened during the flight.
- b. My car has been having _____ problems recently.
- c. Wood, coal, oil, petrol and gas are all different kinds of _____.
- d. This road is quite busy _____ **to** ours.
- e. This drug can be safely used **in** _____ **with** other medicines.
- f. In Los Angeles many companies encourage their employees to use alternative **means of** _____, rather than the car.
- g. You can _____ your flexibility by exercising.
- h. Our autumn catalogue is now _____ from our usual stockists.

Nesta atividade, tem-se nas sentenças (d) e (e) um tipo de colocação diferente da que se vem mostrando; é o que Tagnin (1989) chama de **coligação de regência**, ou seja, são verbos, adjetivos e substantivos seguidos necessariamente de uma preposição. Como a regência varia de língua para língua, esse é mais um tópico interessante para ser abordado em um ensino com ênfase no vocabulário, pois a maneira mais adequada de se adquirir esse tipo de conhecimento, parece, é através do uso que se faz dele.

Assim como as colocações, outro tópico relevante à aprendizagem do léxico são as associações em nível semântico. Essas parecem ser as mais populares entre professores e produtores de material didático que se propõem a ensinar vocabulário por meio da apresentação de redes associativas como essa que trago de exemplo. Há nessa visão limitada de ensino de vocabulário duas observações a se fazer. A primeira refere-se ao valor restrito que uma rede, sozinha, pode apresentar ao aprendiz; a segunda está relacionada a sua pouca

eficiência para o ensino do léxico, uma vez que muitas informações novas são ali depositadas sem que haja oportunidade para que o aluno possa digeri-las. A meu ver, as redes semânticas, da forma com vêm sendo usadas, são apenas mais uma forma de se registrar palavras novas, o que nem sempre promove a aprendizagem.



Adaptado do livro *From Writing to Composing*, p. 94

Uma rede semântica ou rede associativa contribui para a aprendizagem quando construída pelo aprendiz a partir de um contexto que lhe é significativo. O objetivo dessas redes é enfatizar a relação de significado que as palavras têm entre si. Como parte de um ensino voltado para a construção e/ou expansão do léxico, seu foco também se direciona para o desenvolvimento conceitual do aprendiz. Tome-se como exemplo a atividade abaixo:

10. Associação de palavras: o que é isso?

É quando uma palavra-chave faz lembrar outras palavras que têm, com ela, alguma relação de significado. Exemplo:

Casa: quarto, sala, cozinha, banheiro, garage, quintal, jardim, etc.

Ou: **Casa:** telhado, portas, janelas, encanamento, iluminação, etc.

Ou: **Casa:** conforto, aconchego, amor, carinho, afeto, sossego, descanso, trabalho, etc.

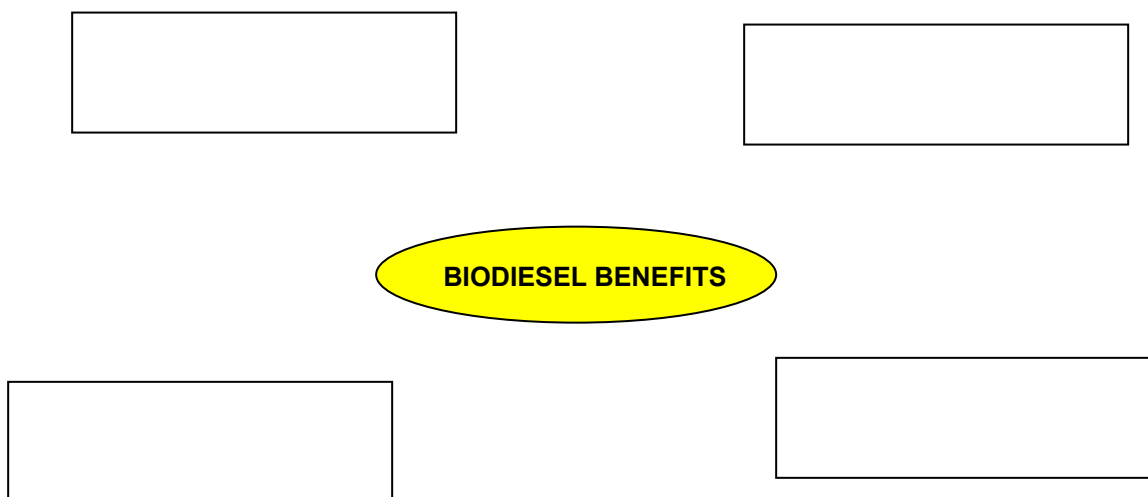
Que palavras estão associadas a essas da tabela abaixo? Complete **EM INGLÊS**.

| Palavras-chave | Palavras associadas |
|----------------|---------------------|
| Road vehicles | Bus, car, truck |
| Vehicle | |
| HEV | |
| Save (v) | |

Pela orientação dada na atividade, chama-se a atenção do aluno para os diferentes conceitos de casa propostos, ou seja, habitação, conjunto das coisas que se relacionam com a vida doméstica e lar. Portanto, a rede semântica é formada a partir do conceito que subjaz à palavra-alvo, o que, conseqüentemente, delimitará as palavras que poderão ou não fazer parte da mesma rede.

Os exercícios 11 e 12, que poderiam ter sido apresentados em forma de rede, propõem que o aluno selecione do texto palavras ou frases que lhe permitam construir sentidos relacionados à função do micrômetro e aos benefícios do biodiesel.

11. Volte mais uma vez ao texto e selecione palavras ou grupos de palavras que tenham uma relação de significado com **BIODIESEL BENEFITS**. Se souber sua tradução, coloque-a também.



12. Busque no texto palavras ou expressões relacionadas ao micrômetro.

| | MICROMETER | | |
|--|------------|--|--|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Para trabalhar **a posição da palavra no sintagma nominal**, foram desenvolvidos exercícios, como o número 13 abaixo, que permitissem ao aluno perceber que uma mesma palavra pode, em um momento, estar na posição de núcleo em um sintagma e, em outros momentos, funcionar como modificador. Para alunos acostumados a aprender línguas a partir de regras estruturais, como era o caso do público participante desta pesquisa, em geral, esse tipo de exercício visava ajudá-los a enxergar que, em relação ao funcionamento do léxico, o inglês pode ser tão flexível quanto a língua portuguesa, o que deveria levá-los a uma maior reflexão em suas leituras.

13. Que palavras podem se colocar com VEHICLES e FUEL para formar grupos nominais? Indique o núcleo desses grupos com um círculo.

| | | | |
|--|----------------|----------------|--|
| | VEHICLE | VEHICLE | |
| | | | |
| | | | |

| | | | |
|--|-------------|-------------|--|
| | FUEL | FUEL | |
| | | | |
| | | | |

| | | | |
|--|-------------|-------------|--|
| | FUEL | FUEL | |
| | | | |
| | | | |

Relacionar palavras-alvo a suas definições foi outro nível de conhecimento lexical que mereceu atenção nesse curso. A atividade de número 14, incluída logo no início da intervenção, solicitou ao aprendiz que associasse as definições em português às palavras em inglês. Recorrendo ao uso da LM nesse momento do curso, pude diversificar o conteúdo das definições, incluindo informações que não se encontravam nos textos, o que pode ajudar a atrair a atenção e o interesse do aluno.

14. Relacione a primeira coluna à segunda:

| | |
|---|---|
| (a) Recipiente que envolve os componentes das lâmpadas (b) Responsável por aquecer o filamento das lâmpadas incandescentes (c) Substantivo referente a hot (d) Linha de produtos GE (e) Responsável pela luminosidade criada pelas lâmpadas fluorescentes (f) Processo descoberto por Thomas Edison (g) Elemento químico da família dos não metais cujo símbolo é P | <input type="checkbox"/> A chemical reaction <input type="checkbox"/> Phosphorus <input type="checkbox"/> Energy Star <input type="checkbox"/> A glass tube <input type="checkbox"/> Heat <input type="checkbox"/> An electrical current <input type="checkbox"/> incandescence |
|---|---|

Diferentemente do exercício acima, essa outra atividade apresenta as **palavras-alvo e suas definições**, ambas em inglês, tendo sido as últimas

retiradas do *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*, versão eletrônica. Além do foco na associação, explicitada no enunciado, essa atividade também envolve a estratégia de **reconhecimento**, sugerida por Wesche e Paribakht (2000).

A opção por definições extraídas do dicionário, entretanto, teve mais um foco ainda não comentado. Tem sido muito raro, ao longo da minha experiência, encontrar alunos que se dêem a oportunidade de **usar o dicionário** não só para consulta, mas também para aprendizagem do léxico, como sugerem alguns estudos divulgados na literatura (SUMMERS, 1995; HULSTIJN; HOLLANDER; GREIDANUS, 1996; LAUFER; HILL, 2000). No caso desses alunos com tal grau de déficit lingüístico, percebi ser interessante aproveitar essa oportunidade para mostrar-lhes que lidar com o dicionário monolíngüe (inglês-inglês) pode não ser uma tarefa tão árdua quanto parece, uma vez que, quando se destinam a falantes estrangeiros, as definições em tais dicionários são todas escritas empregando-se apenas as 2000 famílias de palavras mais freqüentes da língua inglesa, ou seja, o **vocabulário limiar**.

Através da leitura das definições, portanto, pode-se mostrar ao aluno a freqüência com que alguns termos e algumas estruturas se repetem nesse tipo de texto.

15. Associe as palavras da coluna direita à definição da coluna esquerda. Há três definições excedentes. Retome o texto se achar necessário.

| Palavras-chave | Definições |
|--------------------|--|
| Engine/Motor (1) | A substance that is used to provide heat or power, usually by being burned. |
| Combustion (2) | Anything that is a mixture of two different things, especially to get better characteristics. |
| Weight (3) | The power from something such as electricity or oil, which can do work, such as providing light and heat. |
| Fuel (4) | How well a person or machine does a piece of work or an activity. |
| Savings (5) | A state in which you are safe and not in danger or at a risk. |
| Loss (6) | To make someone or something become slower. |
| Performance (7) | To become less or to make something become less. |
| Safety (8) | To be on fire or to produce flames. |
| Increase (v) (9) | The amount of weight carried, especially by a vehicle. |
| Hybrid (10) | The result of a process that is not at all effective or successful. |
| Burn (v) (11) | The amount of money that you do not need to spend. |
| Slow down (v) (12) | The chemical process in which substances mix with oxygen to produce heat and light. The process of burning. |
| | A device that changes electricity or fuel into movement and makes a machine work. |
| | To make something become larger in amount or size. |
| | The amount that something or someone weighs. |

Sobre as relações entre as palavras, enfatizou-se, ainda, a **sinonímia** e a **antonímia**, como mostram os exercícios 16 e 17.

16. Substitua as palavras sublinhadas por um sinônimo. Escolha entre as palavras abaixo.

| | | | | | |
|-----------|---------|---------|---------|----------|----------|
| minimized | vehicle | recover | savings | benefits | emission |
|-----------|---------|---------|---------|----------|----------|

- The car overturned and the driver died. _____
- The increased use of natural gas will help reduce carbon dioxide ejection. _____
- Police only get back a very small percentage of stolen goods. _____
- The discovery of oil brought many profits to the town. _____
- Risks of infection must be reduced. _____
- He spent all his funds on an expensive car. _____

No lugar de um exercício como tantos existentes, porém, preferi tornar a resolução um pouco mais trabalhosa aos aprendizes, pois nos casos em que as

palavras sublinhadas não se tratavam de cognatos, havia necessidade de recorrer ao contexto para que, primeiro, se pudesse inferir o significado desse termo para, em seguida, buscar, entre as opções oferecidas, um sinônimo para ele.

17. Que expressões do texto têm sentido oposto a:

- a. moving barrel: _____
- b. open: _____
- c. subtract _____

Nessa outra atividade, seguindo o mesmo princípio da anterior, o aluno deveria encontrar no texto os termos antônimos aos apresentados. Apesar de menos trabalhoso, o objetivo era o de que o aprendiz **retornasse ao texto e reconhecesse** ali as respostas que buscava.

A seguir, tratarei das atividades empregadas para focar o nível **morfológico** do conhecimento da palavra. Tópico obrigatório nos cursos de leitura em LE, a formação de palavras é geralmente apresentada por meio de uma lista de afixos, acompanhados de suas funções, e exercícios que visam sua prática.

Contudo, esse assunto merece a atenção do professor ao longo do curso todo, sempre que o texto assim permitir. Nesse sentido, para introduzi-lo aos alunos, mais uma vez recorri ao *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*, versão eletrônica, que traz uma seção sobre formação de palavras com as informações que apresento nesse quadro da atividade 18:

18. FORMAÇÃO DE PALAVRAS: introdução

| | | | | | |
|------------|---------------|-------|----------|------------|--------------|
| Nouns | provider | Nouns | supplier | Nouns | measure |
| | provision | | supplies | | measurement |
| | provisions | | supply | Adjectives | measurable |
| Adjectives | provisional | Verbs | supply | | immeasurable |
| Verbs | provide | | | Verbs | measure |
| Adverbs | provisionally | | | Adverbs | immeasurably |

-ER, -ION, -MENT são alguns dos sufixos mais comuns na língua inglesa; eles formam substantivos.

-ER, -AR e -OR → pessoa que realiza determinada ação.

-AL e **-BLE** formam adjetivos

-LY forma advérbios de modo.

Que outras palavras derivadas você **reconhece** no texto?

Essa seqüência de quatro atividades (19 a 22) foi apresentada no início da intervenção, quando ainda não considerava o momento adequado para explicitar o assunto; o foco, nessa ocasião, era conscientizar o aprendiz da existência de palavras derivadas formadas por afixos.

19. Você deve ter anotado acima o verbo COMBINE. Se voltar ao texto, encontrará o substantivo COMBINATION. O sufixo **-ion /- / (ACTION)** (tb **-ation /- . / -ition /- ẽ /**) é acrescentado aos verbos para formar substantivos. Tente completar a tabela abaixo.

| verbos | substantivos | verbos | substantivos |
|---------|--------------|-------------|--------------|
| Combine | Combination | Accommodate | |
| Expect | | Reduce | |
| Emit | | Include | |

A atividade 19 seguia-se a uma em que pedia ao aluno para encontrar no texto verbos cognatos e não cognatos, atividade número 2 nesta seção. Aproveitei para introduzir o sufixo **-ion**, bastante comum nos substantivos cognatos, e também

abordei sua **forma oral**, visto serem poucas as oportunidades encontradas para enfatizar esse aspecto do conhecimento da palavra.

Contrastando com as informações desse exercício, apresentei outro em que verbos e substantivos partilham a mesma forma oral e escrita - foco nas palavras **homógrafas e homófonas**.

20. Outros substantivos formados a partir de verbos, porém, não seguem essa regra. Veja.

| verbos | substantivos | verbos | substantivos |
|----------|--------------|----------|--------------|
| allow | | stop | |
| run | | result | |
| increase | | decrease | |
| offer | | help | |

E, na seqüência, um exercício com foco na **reflexão** do aluno em relação às palavras que têm **a mesma forma e funções diferentes** na língua-alvo.

21. Analisando a tabela acima você conclui que muitos verbos e substantivos em inglês têm a _____ e que, portanto, há a necessidade de analisar o contexto para saber se a palavra está funcionando como _____ ou como _____.

Retomando a formação de palavras, e aproveitando o assunto que havia se voltado à formação de verbos e substantivos, salientei os sufixos **-ed** e **-ing**, como também formadores de adjetivos e substantivos, assunto já introduzido anteriormente, chamando atenção para as diferentes funções que as palavras exercem na língua.

22. Outros dois sufixos muito comuns em inglês são **-ED** e **-ING**, que marcam formas verbais (-ED forma o passado dos verbos regulares e -ING forma o gerúndio). No entanto, essas formas verbais nem sempre têm a função de verbo. Às vezes podem ser adjetivos e outras vezes substantivos. Volte

ao texto e encontre algumas formas verbais que **NÃO ESTÃO FUNCIONANDO COMO VERBOS**. São dadas algumas pistas para ajudá-lo.

| F. Verbal | Função | Tradução | F. Verbal | Função | Tradução |
|-----------|-------------|-----------------|-----------|-------------|------------|
| | | reabastecimento | hauling | | |
| | | melhorada | | | (do) freio |
| | substantivo | | | substantivo | |

À medida que os aprendizes se sentem mais familiarizados com o assunto, apresento, então, algumas atividades que visam sua **sistematização**.

23. Veja a tabela da p. seguinte. Depois, retome o texto *Biodiesel*; tente identificar os prefixos e/ou sufixos dessas palavras e complete o quadro como no exemplo.

| Inglês | Português | Pref. | Suf. | Inglês | Português | Pref. | Suf. |
|--------------------|----------------|-------|---------|------------------|-----------|-------|------|
| Domestic (adj) | doméstico | | - IC | Grade (v) | | | |
| domestically (adv) | domesticamente | --- | AL + LY | Degrade (v) | | | |
| New (adj) | | | | Degradation (s) | | | |
| Renew (v) | | | | Degradable (adj) | | | |
| Renewable (adj) | | | | Biodegrade (v) | | | |
| Modify (v) | | | | Biodegradable | | | |
| Modified (adj) | | | | Pollute (v) | | | |
| Unmodified (adj) | | | | Pollutant (s) | | | |
| modification (s) | | | | Pollution (s) | | | |
| Modifier (s) | | | | Polluter (s) | | | |

Como você pode ver pelos exemplos do quadro acima, conhecer uma palavra, na verdade, não corresponde a conhecer um só item lexical, mas **uma família de palavras**, ou seja, as palavras que se formam pela adição dos prefixos e/ou sufixos da língua. É por isso que é importante saber o que significam ou para que servem esses pedacinhos (prefixos e sufixos) das palavras.

Entre os aspectos focalizados no curso e ainda não abordados nesta seção está a **polissemia**, também enfatizada em momentos diversos, dada sua importância para alunos-leitores.

[1] **Revolution** é uma palavra cognata e significa revolução, mas nesse texto ela tem outro sentido. Qual é ele?

[2] **can.1**

v aux (imp. could) poder, ser capaz de, ter a faculdade de, ter a possibilidade de, ter a autorização para, estar em condições de, sentir inclinação para, saber fazer alguma coisa. **I cannot, I can't** não posso.

can.2

n 1 lata, vasilha (de metal). 2 caneca // vt (**imp. e p. p. canned**) 1 enlatar meter em lata

Graças a um ensino que preconiza a palavra como portadora de significado absoluto, esses alunos, assim como grande parte dos aprendizes de línguas, acreditavam que cada palavra correspondia a apenas um significado, crença com a qual pretendia romper desde o início do curso. Os exemplos acima ilustram algumas das oportunidades promovidas para explicitar esse conceito.

A atividade 24 foi desenvolvida com o fim específico de sistematizar o conceito de polissemia:

24. Assim como em português, as palavras em inglês podem ter vários significados. Às vezes, esses significados têm alguma relação, outras vezes não. Veja alguns dos significados atribuídos ao verbo **SAVE** no *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*.

save¹ (MAKE SAFE) / / verb [T]

to stop someone or something from being killed, injured or destroyed.

save² (KEEP) / / verb

1 [I or T] to keep something, especially money, for use in the future

2 [T] to put information on a computer onto a computer disk

save³ (NOT WASTE) / / verb [I or T]

to prevent time, money or effort being wasted or spent.

Agora leia as sentenças abaixo e identifique o significado adequado de **SAVE**:

(1) make safe; (2) keep; (3) not waste.

- Wearing seat belts has saved many lives. ()
 Tom's been saving his pocket money every week. ()
 I save all my old letters in case I want to read them again. ()
 He fell in the river but his friend saved him **from** drowning. ()
 Thanks for your help - it saved me a lot of work. ()
 Save me a place at your table, will you? ()
 He had to borrow money to save his business. ()
 We're saving (up) **for** a new car. ()
 You'll save time if you take the car. ()

Entre as dimensões do conhecimento do vocabulário, saliento a ênfase dada à função discursiva das palavras, ou seja, ciente da necessidade de se conhecer os diversos significados de uma palavra, cabe ainda ao leitor saber selecionar o significado mais adequado ao contexto em que ela está inserida e também avaliar o que essa representa para o texto, qual é sua relação com as outras informações e qual é o seu papel na construção de sentidos.

Esse aspecto é geralmente abordado oralmente nas aulas, mas entre as atividades propostas há algumas que contribuem para alertar o aluno:

25. Nos três parágrafos acima há algumas palavras sublinhadas; todas correspondem a marcadores textuais. Como se sabe, esses marcadores carregam um sentido importante para o entendimento do texto. É sabido também que são palavras com pouca probabilidade de inferência. Precisam, portanto, de uma atenção maior.

- a. Das palavras sublinhadas, três são usadas para exemplificar algo. Quais são elas e onde estão? Diga, também, o que essas palavras estão exemplificando.

| EXEMPLIFICAÇÃO | | |
|----------------|-------------|--------------------|
| marcador | localização | O que exemplificam |
| | | |
| | | |
| | | |

- b. Dois outros marcadores são usados para indicar adição. Quais são eles e onde estão? Que adição está sendo indicada no texto por meio dessas palavras?

| ADIÇÃO | | |
|----------|-------------|-------------------|
| marcador | localização | O que acrescentam |
| | | |
| | | |

- c. Há, ainda, um caso de explicação. Que palavra é usada para introduzir essa explicação? Onde ela está? O que está sendo explicado?

| EXPLICAÇÃO | | |
|------------|-------------|---------------|
| marcador | localização | O que explica |
| | | |

Releia o texto e você vai perceber que algumas palavras se repetem várias vezes. Isso não ocorre por acaso. Se essas palavras são recorrentes é porque elas são importantes para a construção do sentido do texto – são o que chamamos de **palavras-chave**, ou seja, são palavras que você precisa conhecer. Volte ao texto e relacione as palavras recorrentes.

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Todas as palavras que você anotou têm relação com o tema do texto? _____

Além dos aspectos já abordados nesta seção, também foram consideradas entre as atividades as palavras funcionais, pertencentes ao primeiro milhar de palavras mais freqüentes da língua, e dificilmente inferidas pelo contexto.

26. Há palavras em inglês cujos significados não são facilmente inferidos, portanto, são palavras que merecem atenção especial.

| | | |
|----------|-------------|--|
| 1ª parte | at right | |
| | such as | |
| 3ª parte | which | |
| | as | |
| | in order to | |
| | with | |
| | while | |

Finalizando esta seção, cabe, por fim, mencionar a atenção dada também à forma oral da palavra, dessa vez, uma tentativa de promover ao aluno a oportunidade de relacionar som, imagem e significado.

Coerente com os temas abordados nos textos escritos e com o interesse dos alunos por carros e tecnologia, preparei uma atividade de compreensão por meio de

som e vídeo. O filme exibido era sobre a história dos carros da Ferrari, desde seu início até os modelos atuais, narrada em inglês e legendada em português.

Apesar da pouca familiaridade dos alunos com a língua-alvo, esperava-se que eles viessem a ter uma compreensão global do filme após uma primeira exibição. Trechos específicos seriam exibidos novamente para que a atividade fosse realizada.

VIDEO COMPREHENSION

"Ferrari"

1. O que significa a sigla F50?
2. Qual é o conceito do F50, isto é, como ele foi concebido, idealizado?
3. Como é construído o corpo do F50?
4. Como são definidas as linhas (a forma, o formato) de um carro de Fórmula 1?
5. Em relação às linhas do F50, ele é, ao mesmo tempo _____ e _____.
6. Cite uma vantagem do F50 sobre um F-1.
7. O que foi o Dino?
8. Quando foi fabricada a última versão do Dino?
9. Em que ano o F 355 teve uma versão conversível?
10. Tente identificar essas expressões em inglês:
 - a. Força de baixa pressão
 - b. Caixa de câmbio
 - c. Suspensão
 - d. Protótipo
 - e. Carburador

A falta de estrutura adequada para essa atividade, porém, impediu que nós a completássemos: a sala de aula era muito grande, havia muitos alunos presentes e o tamanho da TV impedia que todos pudessem assistir ao filme e, principalmente, ler a legenda com a qual se pretendia trabalhar.

O foco desta seção foi apresentar algumas atividades desenvolvidas para o curso de leitura em LE que serviu de contexto para esta pesquisa, salientando os aspectos da competência lexical que estão implícitos nas mesmas.

A seguir, descrevo os procedimentos didático-pedagógicos adotados para a aplicação do material em sala de aula.

4.6 Os procedimentos didático-pedagógicos

A implementação do material em sala de aula deu-se imediatamente após o início das aulas.

Conforme explicitado diversas vezes ao longo deste capítulo, apesar de o vocabulário ser o foco desta pesquisa, em sala de aula, não poderia abandonar o objetivo principal do curso que era o ensino da leitura. Aliás, o ensino do vocabulário não se justificaria se não houvesse um contexto significativo a que ele estivesse relacionado.

Assim, todas as unidades eram introduzidas pela apresentação do texto que, em seguida, era explorado e interpretado pelos alunos em conjunto com a professora. Nesse momento, eram explicitadas informações sobre o processo de leitura e o processamento de informações. A ênfase no vocabulário nessa etapa da aula também era grande; ao mesmo tempo em que falava sobre a leitura, salientava o papel do léxico nessa tarefa.

Após uma discussão oral sobre os temas dos textos, os alunos respondiam às questões de interpretação e passava-se, então, aos exercícios com foco no componente lexical.

Esses exercícios destinavam-se a permitir não só que o aluno iniciasse a construção de seu conhecimento de vocabulário, mas que também se conscientizasse das dimensões nele envolvidas, podendo assim ampliá-lo de modo autônomo.

Assim, concluo este capítulo, passando a analisar, no Capítulo V, o material aqui apresentado.

Capítulo V

Análise dos Dados e Discussão dos Resultados

Este capítulo está estruturado em quatro seções principais. Na seção 5.1, é apresentado um perfil do grupo de alunos participantes deste estudo em relação ao seu conhecimento de vocabulário e às estratégias que usavam para aprender vocabulário ao iniciarem o curso; a seguir, procede-se à análise do curso desenvolvido para a sistematização do ensino de vocabulário a partir das manifestações expressas pelos alunos em sala de aula e em seus diários; na seção 5.3, avalia-se o efeito do material vivenciado na extensão do vocabulário adquirido ao final do curso; finalizando, busca-se refletir sobre os princípios que fundamentaram a aprendizagem de vocabulário dos participantes desta pesquisa.

5.1 Análise descritiva do perfil dos participantes

O objetivo desta seção é apresentar um delineamento do perfil inicial dos participantes deste estudo a partir dos resultados obtidos nas escalas de verificação de vocabulário aplicadas em agosto (Apêndice I) e das respostas atribuídas às perguntas do Questionário sobre Abordagens de Aprendizagem de Vocabulário (Apêndice III). Os dados dos diários dialogados e das observações em sala de aula gravadas em áudio também serão recuperados à medida que puderem contribuir

para a análise. Essa triangulação me permitirá responder à primeira pergunta de pesquisa colocada:

Que conhecimento lexical os participantes desta pesquisa apresentavam ao iniciar o curso e quais estratégias eles usavam para aprender vocabulário?

A busca por uma resposta a essas perguntas, logo no início da intervenção, havia sido prevista para possibilitar o desenvolvimento do material aplicado e o estabelecimento dos procedimentos de sala de aula. Em relação ao material, os dados obtidos permitiram avaliar o nível de linguagem dos textos selecionados e o grau de atenção que deveria dar ao vocabulário. Em relação aos procedimentos, eles indicaram os aspectos do conhecimento da palavra que ainda não haviam sido percebidos como importantes por esses alunos e deveriam, portanto, ser mais enfatizados em minha prática.

5.1.1 As escalas de avaliação de vocabulário

Conforme discussão apresentada no Cap. III, o objetivo da aplicação das escalas de avaliação de vocabulário aos participantes desta pesquisa foi verificar seu nível de conhecimento lexical em dois momentos distintos do curso: em seu início (agosto de 2003) e ao final (novembro de 2003), depois de os alunos terem sido submetidos a uma abordagem de ensino que buscou enfatizar o componente lexical em um curso de leitura em inglês como LE.

Como o objetivo desta seção é apenas fazer uma descrição do perfil inicial dos participantes da pesquisa, os dados apresentados a seguir limitam-se àqueles

obtidos no pré-teste (Apêndice I), ficando os demais para serem apresentados e analisados na seção 5.3, onde procederei à comparação entre os resultados das escalas aplicadas no início e ao final do curso.

Assim, tem-se no Quadro 5.1 uma descrição dos resultados obtidos por cada um dos 19 participantes no pré-teste. Cabe lembrar que foram aplicadas seis escalas de avaliação: três do primeiro nível de conhecimento de vocabulário, ou seja, três escalas com foco na avaliação das mil palavras mais freqüentes da língua inglesa, e três do segundo nível de conhecimento de vocabulário, o que corresponde à avaliação do segundo milhar de palavras mais freqüentes dessa língua.

| Alunos | Escalas de Avaliação de Vocabulário - Pré-teste | | | | | | | |
|---------------|---|-----|-----|-------|---------------|-----|-----|-------|
| | Nível 1 | | | | Nível 2 | | | |
| | 101 | 106 | 110 | Média | 202 | 206 | 210 | Média |
| A1 | 68 | 68 | 73 | 69,7 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| A2 | 28 | 20 | 20 | 22,7 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| A3 | 28 | 20 | 20 | 22,7 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| A5 | 38 | 25 | 35 | 32,7 | 20 | 40 | 20 | 26,7 |
| A8 | 35 | 28 | 25 | 29,3 | 20 | 20 | 20 | 20,0 |
| A9 | 28 | 25 | 32 | 28,3 | 28 | 32 | 20 | 26,7 |
| A14 | 35 | 25 | 40 | 33,3 | 20 | 20 | 20 | 20,0 |
| A16 | 23 | 20 | 20 | 21,0 | 25 | 25 | 20 | 23,3 |
| A19 | 43 | 38 | 38 | 39,7 | 35 | 43 | 20 | 32,7 |
| A21 | 30 | 28 | 38 | 32,0 | 30 | 28 | 20 | 26,0 |
| A22 | 52 | 30 | 43 | 41,7 | 38 | 35 | 30 | 34,3 |
| A25 | 33 | 38 | 48 | 39,7 | 33 | 28 | 20 | 27,0 |
| A27 | 21 | 40 | 35 | 32,0 | 45 | 48 | 25 | 39,3 |
| A29 | 40 | 28 | 40 | 36,0 | 30 | 43 | 35 | 36,0 |
| A31 | 20 | 20 | 20 | 20,0 | 20 | 20 | 20 | 20,0 |
| A35 | 20 | 20 | 20 | 20,0 | 20 | 20 | 20 | 20,0 |
| A38 | 20 | 20 | 20 | 20,0 | 20 | 20 | 20 | 20,0 |
| A46 | 25 | 20 | 20 | 21,7 | 20 | 20 | 20 | 20,0 |
| A48 | 20 | 20 | 30 | 23,3 | 38 | 25 | 25 | 29,3 |
| Média da sala | | | | 30,8 | Média da sala | | | 25,3 |

Quadro 5.1: Médias do pré-teste (%)²⁷

²⁷ Cumpre salientar que os valores apresentados nesta tese são projeções feitas a partir dos resultados obtidos nas escalas de avaliação de vocabulário; como tais, não atestam o conhecimento dessas palavras ou desse número de palavras.

A primeira evidência propiciada por esses resultados é a de que se fundamentam as queixas de alunos e professores em relação ao pouco conhecimento lexical dos primeiros ao ingressarem nos cursos universitários brasileiros, pois de 100% possíveis, a média da sala é de 30,8% no nível 1 e 25,3% no nível 2. Isso significa que, das 2000 palavras mais freqüentes da língua inglesa – aquelas que a literatura aponta como fundamentais para a construção de sentido dos textos – esses alunos conhecem em média 308 do primeiro milhar e 253 do segundo.

Avaliando a situação mais cuidadosamente, porém, nota-se que, dos dezenove alunos, dez conheciam menos de 30% das mil palavras do nível 1, oito ficaram entre 30% e 41,7% e apenas um aluno (A1) obteve uma média considerada satisfatória (69,7%). No nível 2, a situação é ainda mais séria, pois somente quatro alunos parecem conhecer entre 30% e 40% desse segundo milhar, ficando os demais abaixo dos 30%, inclusive A1, o que me levou a investigá-lo melhor.

Uma busca às informações prestadas pelo aluno ao responder o questionário sobre abordagens de aprendizagem de vocabulário permitiu constatar que, além das aulas de inglês do currículo oficial, A1 iniciou um curso particular aos 13 anos²⁸, o que pode justificar essa diferença entre sua média e as demais. Causa estranheza, no entanto, a média obtida por ele nos testes de nível 2²⁹. Mesmo considerando uma possível falta de motivação para terminar os testes da mesma maneira como começou, o que pode ter contribuído para a obtenção de um escore tão baixo, percebe-se que, apesar dos quatro anos de curso particular de inglês, A1 ainda tem dúvidas em relação ao vocabulário básico dessa língua.

²⁸ Na época da pesquisa, A1 estava com 18 anos.

²⁹ Nos três testes do nível 2, o aluno relatou conhecer 20% das palavras testadas.

Das 697 palavras do nível I que A1 relatou conhecer, uma parte parece ser, na verdade, apenas parcialmente conhecida, como demonstrou uma análise dos significados atribuídos nas escalas de avaliação do nível 1.

Entre os significados inadequados atribuídos por A1 às palavras testadas, notamos que, à exceção de *carry out*, traduzido como “tomar conta”, todos os outros problemas foram causados por confusões lexicais, denotando um nível de conhecimento lexical que ainda requer aprofundamento. Segundo Laufer (2003), apesar de todos os aprendizes de LE confundirem palavras com estruturas similares, esse fenômeno ocorre com maior frequência entre alunos que aprendem a língua-alvo em contextos formais de ensino, onde o insumo é relativamente escasso se comparado ao contexto de aquisição natural. Por isso, muitas das palavras consideradas familiares ainda não estão firmemente estabelecidas no léxico mental e provocam esse tipo de confusão.

Também não se pode afirmar que todos os equívocos relacionados à estrutura lexical sofrem o mesmo processo constitutivo. Em estudos que buscaram investigar os problemas lexicais que interferem na leitura em LE, Laufer (1988) identificou que algumas palavras podem parecer familiares ao leitor por assemelhar-se a outras, conhecidas do aluno, em sua forma escrita ou oral³⁰. Nos dados de A1, temos vários desses exemplos³¹: “**hold**/*hole*”, “**almost**/*most*”, “**hear**/*ear*”, “**hurt**/*heart*”, “**meal**/*milk*”, “**tap**/*cap*”, “**seize**/*size*”, “**damage**/*dangerous*”, “**tax**/*taxi*”, “**share**/*show*”.

³⁰ Alguns exemplos de Laufer (1988) nesse nível são *comprehensive / comprehensible; counsel / council*.

³¹ Nesses pares, as palavras testadas estão em negrito e, em itálico, estão as palavras correspondentes aos significados atribuídos pelo aluno.

Outra causa de confusões lexicais são as palavras de transparência³² enganosa. Conforme proposto por Laufer (1989), fazem parte desse grupo os homônimos, os falsos cognatos e palavras com estrutura enganosa como *outline* (esboço), entendido como *out of line* (fora de linha)³³. Alguns exemplos produzidos por A1 nesse nível são *tax*, traduzida como “táxi”, *large*, traduzida como largo”, *degree*, traduzida como “degrada”, *achieve*, traduzida como “arquivo”, *lauder*³⁴, traduzida como “barulhento” e *greenway*³⁵, traduzida como “corredor verde”³⁶.

Além dessas duas modalidades, já referidas na literatura, nota-se, ainda, uma confusão entre palavras com alguma relação de significado entre si, como: **wake/levantar-se**, **birth/aniversário**, **shine/brilhante**, **away/por aí**. Por esses significados atribuídos, percebe-se que A1 reconhece as palavras e consegue associá-las a outras pertencentes à mesma rede semântica, o que denota um relativo conhecimento conceitual da palavra. Assim, é possível que, no texto, tais palavras não lhe causem problemas.

Apesar de casos isolados, outras respostas de A1 merecem referência por representarem um nível mais vago de conhecimento lexical: **sadly/feio**, **also/sempre**, **perhaps/esperança**. Apesar de não haver qualquer relação entre as palavras-alvo e os significados a elas atribuídos³⁷, notam-se nesses exemplos algumas confusões que podem ter sua origem na sala de aula e que, portanto, podem ser evitadas com

³² O termo *transparência* refere-se aqui à similaridade entre a palavra-alvo e outra já conhecida do aluno.

³³ Exemplo de Laufer (1989).

³⁴ Palavra não existente na língua inglesa.

³⁵ Idem a (8).

³⁶ Duas interrogações do próprio aluno apontaram a dúvida de A1 em relação ao significado / à existência de *greenway*.

³⁷ À exceção, talvez, de *perhaps/esperança*.

a ajuda do professor. De acordo com Nation (1990), uma das falhas do livro didático em relação ao ensino de vocabulário se dá pela apresentação de muitas palavras novas simultaneamente, principalmente palavras de uma mesma classe gramatical e que têm uma finalidade comum, como é o caso dos marcadores argumentativos, dos adjetivos utilizados para descrição física, entre outros. Sem planejamento para o ensino do vocabulário, essas palavras são encontradas com pouca frequência depois de sua apresentação ao aluno, o que não lhe assegura a oportunidade de conhecê-las bem o suficiente para poder usá-las adequadamente. Como consequência, elas acabam gerando o tipo de confusão mencionado acima.

Fica claro, então, por que nossos alunos, muitas vezes, não conseguem se comunicar em língua inglesa, mesmo recorrendo a cursos que se destinam especificamente a prepará-los para isso. Pode-se afirmar, em relação a A1, que das 1000 palavras mais frequentes do inglês, ele conhece, provavelmente, menos do que diz conhecer graças a uma abordagem que se limita a *apresentar* a língua ao aluno, não lhe oferecendo a oportunidade de sedimentar o conhecimento. Para isso, é condição mínima que o aluno se exponha ao mesmo insumo diversas vezes e em diferentes contextos, use a língua de forma oral e escrita, reconheça e compreenda o que ouve e o que lê. Paralelamente, faz-se necessária uma ênfase no vocabulário para que a informação seja adequadamente processada e o conhecimento adquirido. Caso contrário, nossos alunos continuarão a construir apenas um conhecimento superficial da LE.

5.1.2 O questionário sobre abordagens de aprendizagem de vocabulário

Conforme mencionado no Capítulo III, através do questionário sobre abordagens de aprendizagem de vocabulário (Apêndice III) pretendeu-se investigar como os alunos participantes desta pesquisa lidavam com a tarefa de aprendizagem do léxico em inglês como LE, tendo sido colocados três objetivos mais específicos para sua aplicação:

- a. obter dados que evidenciassem o grau de envolvimento dos alunos com a aprendizagem da língua-alvo;
- b. investigar as tendências dos participantes para uma abordagem implícita ou explícita de aprender LE;
- c. explicitar as estratégias de aprendizagem de vocabulário subjacentes às atividades praticadas para aprender a língua.

O contexto de ensino-aprendizagem de inglês no Brasil, como venho salientando ao longo deste trabalho, distingue-se de outros contextos de aquisição de LE por diversos motivos, entre os quais cita-se o limitado período de exposição dos aprendizes à língua-alvo, lacuna que, em tese, deveria ser preenchida fora do ambiente escolar por meio de atividades envolvendo a língua inglesa. Embora seja esse um discurso característico dos professores, percebe-se que os alunos, em geral, também reconhecem essa necessidade, como se nota nessa seqüência entre P e A11, quando esse se refere à dificuldade de se desenvolver um curso de leitura em LE sem que, a seu ver, os alunos tenham um conhecimento básico da língua-alvo:

[A11] para um bom aproveitamento da matéria, o aluno necessita de uma base muito boa (inglês básico) para assimilar o conteúdo. (Diário de A11; primeiro registro, s.d.)

[P] Há alguma coisa / atividade no curso que busque suprir / compensar essa “falta” de conhecimento básico? Qual sua opinião sobre as atividades de vocabulário?

[A11] Para suprir ou compensar essa falta de conhecimento básico, o aluno deverá se dedicar muito em casa, com bastante leitura, uso de dicionário e até mesmo assistir filmes utilizando a tecla SAP. (Diário de A11; segundo registro, s.d.)

A11 era um dos alunos mais velhos da sala³⁸ e o bom conhecimento que tem do vocabulário da língua é fruto das aulas regulares do colégio, de alguns cursos de inglês que freqüentou depois dos 20 anos de idade e, principalmente, de seu esforço pessoal, uma vez que seus compromissos profissionais o impedem de manter a assiduidade às aulas desses cursos. Reconhecendo a necessidade, mas também por gostar de aprender a língua, segundo relatou, dedica duas a três horas da semana para seu estudo, sendo uma de suas metas a expansão de seu conhecimento de vocabulário. Talvez pela dificuldade de freqüentar as aulas, A11 não depende do professor para lhe dizer o que estudar. Aprende com as leituras de livros, revistas e jornais em inglês, com os filmes legendados e com os jogos de entretenimento.

Os bons resultados notados em A11 referentes à aquisição de vocabulário, são, a meu ver, frutos de uma conscientização sobre algumas questões envolvidas no processo de aquisição de LE e enfatizam a relevância expressa por Kojic-Sabo e Lightbown (1999) no tocante às estratégias de *tempo*, *independência*, *revisão*,

³⁸ Na época da coleta dos dados, tinha 46 anos.

anotação e uso de dicionário; por isso, considero importante investigá-las entre os demais participantes do estudo.

Considerando a extensão do questionário e a variedade de respostas dadas, essas serão abordadas em duas seções distintas: a primeira enfocará o engajamento dos alunos para aprender inglês e sua tendência a uma abordagem implícita ou explícita de aprendizagem; a segunda analisará as atividades que realizam com frequência envolvendo a língua inglesa fora da sala de aula e as estratégias de aprendizagem implícitas a elas.

5.1.2.1 Atitudes frente à aprendizagem de LE

Uma questão fundamental para a aprendizagem de uma LE, a meu ver, é a disponibilidade do aluno para intensificar sua relação com o objeto de estudo, e um dos motivos para essa crença é o limitado período de contato entre aprendiz e língua-alvo no ambiente formal, como já mencionado. Por isso, o primeiro aspecto a ser verificado foi saber como os participantes da pesquisa se comportavam em relação à estratégia *tempo*, pois de sua resposta também dependeria o desenvolvimento do curso.

As respostas referentes ao tempo dispensado ao estudo extra-classe pelos participantes da pesquisa mostram que A11 continua sendo um exemplo de aluno *ideal* e, por isso, uma exceção dentro do grupo, em que dezessete, entre dezenove participantes, declararam não dispensar tempo algum ao estudo da língua fora da

sala de aula, cabendo aos dois outros alunos uma dedicação que variava entre meia-hora e uma hora semanal.

Embora previsível, esse resultado é nulo se comparado ao estudo de Kojic-Sabo e Lightbown (1999) cujas médias 0.68, do grupo de inglês como L2, e 0,80, do grupo de inglês como LE, contrastam com 0,0³⁹ encontrada nesta investigação. Daí a necessidade de se refletir sobre os resultados obtidos em outras pesquisas antes de se importar teorias ou práticas para o contexto brasileiro. Nesse caso, vê-se que um dos grupos com os quais as autoras trabalharam era formado por alunos que aprendiam inglês como LE, o que, supostamente, faria pensar em uma situação como a vivenciada no Brasil. Os dados, porém, mostram não ser essa uma verdade.

Assim, ao refletir sobre as variáveis que poderiam interferir de maneira indireta no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo dos alunos, descobri que, embora o estudo-extra seja de grande valia para o nosso contexto de aquisição, há de se entender que os participantes desta pesquisa são todos adultos⁴⁰ e, como tais, têm suas responsabilidades pessoais e profissionais, além da acadêmica; trabalham em regime de tempo integral, muitas vezes por turnos, o que os impede, praticamente, de tomar alguma iniciativa fora do ambiente escolar e os torna muito dependentes do contato com a LE em sala de aula exclusivamente, como revelam os dados analisados a seguir.

³⁹ O instrumento elaborado por Kojic-Sabo e Lightbown (1999) constituía uma escala do tipo *Likert* de seis pontos para a qual foram atribuídos os valores 0 para os dois períodos mais curtos (extremo esquerdo da escala), 1 para os períodos intermediários (ao centro da escala) e 2 para os períodos mais extensos (extremo direito da escala). Para se chegar à média 0,0, aplicou-se o mesmo critério.

⁴⁰ Na época da coleta dos dados, a idade dos alunos variava entre 18 e 47 e a média era de 29 anos.

As respostas dadas às questões 9, 10 e 11 do questionário confirmam existir um alto grau de dependência dos alunos em relação ao insumo oferecido na sala de aula. 68,4% dos alunos relatam que as maiores oportunidades para a prática da língua são as aulas de inglês e, embora 31,6% encontrem essa oportunidade nas atividades extra-curriculares, apenas 10,5% dão preferência a ela. A grande maioria, 89,5%, prefere as atividades guiadas pelo professor àquelas em que se envolvem fora da sala de aula, como se confirma no Quadro 5.2.

| Perguntas / Respostas | Σ | % |
|--|----------|-------|
| [9] Qual é sua fonte principal de novas palavras em inglês? | | |
| Minhas aulas de inglês e exercícios para casa | 10 | 52,63 |
| Atividades em que me envolvo fora da sala de aula | 8 | 42,11 |
| Ambos | 1 | 5,26 |
| [10] Em que lugar você tem mais oportunidade de praticar vocabulário em inglês? | | |
| Minhas aulas de inglês e exercícios para casa | 13 | 68,42 |
| Atividades em que me envolvo fora da sala de aula | 6 | 31,58 |
| [11] Na hora de aprender inglês, que tipo de atividade você prefere? | | |
| Atividades guiadas pelo professor em sala de aula | 17 | 89,47 |
| Atividades em que me envolvo fora da sala de aula. | 2 | 10,53 |

Quadro 5.2: Grau de dependência do ambiente escolar

Além de esses resultados confirmarem a análise anterior, parece haver ainda um fator cultural orientando as atitudes dos alunos fora do ambiente escolar. O fato de não aproveitarem as oportunidades que encontram para ampliar seu conhecimento, sugere que, para esses aprendizes, não há relação entre o conteúdo oferecido na escola e o conhecimento necessário para sua vida.

Referindo-se à língua inglesa, especificamente, essa crença pode se originar do status que essa disciplina recebe nos currículos escolares: não passa de simples atividade; muitas vezes, não são incluídas avaliações de sua aprendizagem, sendo a

nota final da disciplina atribuída por outros trabalhos desenvolvidos pelos aprendizes; nos vestibulares, seu peso difere do das outras disciplinas; ou seja, não é tão necessária na visão do governo e das instituições de ensino. Não bastassem esses “critérios”, têm-se ainda os livros didáticos, responsáveis pela “necessidade turística” da língua e os institutos de idiomas, responsáveis por sua “visão elitista”, quer pela mensalidade cobrada quer pela ideologia subjacente à prática de professores e empresários. Para concluir, tem-se o professor, fruto desse sistema.

Portanto, resta aos alunos, não acostumados a estudar essa língua, transferir à escola, ao professor, e ao material didático toda responsabilidade por seu aprendizado, motivo pelo qual não valorizam as oportunidades encontradas fora da sala de aula.

Coerente com a visão de que o conhecimento do vocabulário depende dos vários contatos do aprendiz com as palavras-alvo e em contextos diversos, reconhece-se a importância das atividades realizadas em ambientes informais para a aquisição de aspectos que complementem aqueles enfatizados na escola. Considerando que implícitas às atividades escolhidas pelos alunos estão as estratégias de aprendizagem que eles privilegiam e que um material desenvolvido a partir do conhecimento desses detalhes pode contribuir para um ambiente mais propício à aquisição do léxico, incluíram-se no questionário sobre abordagens algumas atividades formais e informais para se levantarem essas informações⁴¹.

Por atividades formais, entendem-se as que se destinam à aprendizagem direta ou explícita como aquelas realizadas com o propósito de aprofundar o

⁴¹ Ver questão 12.

conhecimento na LE; por atividades informais entendem-se aquelas que propiciam a aprendizagem da língua-alvo indiretamente ou implicitamente, como por exemplo, participar de um debate na língua inglesa, em que o aprendiz utiliza, pelo menos duas habilidades da língua (compreensão e produção oral) com um objetivo primeiro que é o de interagir com as outras pessoas.

O Quadro 5.3 apresenta as 18 atividades sugeridas no questionário; para esta análise, porém, duas delas foram excluídas por não terem recebido nenhuma indicação por parte dos alunos: *Escrevo cartas em inglês* e *Escrevo várias vezes a palavra que estou aprendendo*.

| [12] Qual dessas atividades você pratica com frequência? |
|---|
| Assistir telejornal em inglês |
| Memorizar a palavra associando-a a uma palavra em inglês |
| Inventar uma frase com a palavra que estou tentando memorizar |
| Memorizar a palavra associando-a a uma palavra em português |
| Iniciar conversas em inglês com falantes nativos e/ou colegas |
| Ter um diário em inglês |
| Agrupar as palavras conforme o campo semântico |
| Ler em voz alta em inglês |
| Procurar os significados das palavras novas no dicionário |
| Ler livros, revista, jornais em inglês |
| Listar as palavras novas que encontro em aula ou fora da aula |
| Assistir programas em inglês sem legenda |
| Assistir filmes em inglês com legenda |
| Falar comigo mesmo em inglês (em voz alta ou mentalmente) |
| Rever minhas anotações de vocabulário regularmente |
| Usar jogos em inglês, inclusive de computador |
| Escrevo cartas em inglês. |
| Escrevo várias vezes a palavra que estou aprendendo. |

Quadro 5.3: Atividades para aprendizagem de vocabulário

Para investigar as abordagens de aprendizagem de vocabulário empregadas pelos alunos, dividiram-se as 16 atividades restantes em dois grupos: um composto

por aquelas que podem contribuir para a aprendizagem natural, ou seja, o aluno se engaja em atividades informais na língua-alvo, sem se preocupar com a monitoração da aprendizagem, que ocorre indiretamente; esse grupo parece denotar uma preferência pela abordagem implícita para aprendizagem de vocabulário (AIAV). O outro foi composto por atividades formais, ou seja, atividades que têm a finalidade de contribuir diretamente para a aprendizagem, denotando o uso de uma abordagem explícita para aprendizagem de vocabulário (AEAV).

| | Atividades | Indicações | % |
|------|---|------------|-------|
| AIAV | Assistir telejornal em inglês | 1 | 2,0 |
| | Ter um diário em inglês | 1 | 2,0 |
| | Iniciar conversas em inglês com falantes nativos e/ou colegas | 2 | 3,9 |
| | Ler livros, revista, jornais em inglês | 1 | 2,0 |
| | Assistir programas em inglês sem legenda | 3 | 5,9 |
| | Assistir filmes em inglês com legenda | 8 | 15,7 |
| | Falar comigo mesmo em inglês (em voz alta ou mentalmente) | 3 | 5,9 |
| | Usar jogos em inglês, inclusive de computador | 3 | 5,9 |
| | <i>Subtotal 1</i> | 22 | 43,3 |
| AEAV | Inventar uma frase com a palavra que estou tentando memorizar | 2 | 3,9 |
| | Memorizar a palavra associando-a a uma palavra em português | 8 | 15,7 |
| | Memorizar a palavra associando-a a uma palavra em inglês | 1 | 2,0 |
| | Agrupar as palavras conforme o campo semântico | 1 | 2,0 |
| | Ler em voz alta em inglês | 3 | 5,9 |
| | Procurar os significados das palavras novas no dicionário | 7 | 13,7 |
| | Listar as palavras novas que encontro em aula ou fora da aula | 2 | 3,9 |
| | Rever minhas anotações de vocabulário regularmente | 5 | 9,8 |
| | <i>Subtotal 2</i> | 29 | 56,9 |
| | <i>Total⁴²</i> | 51 | 100,0 |

Tabela 5.1: Atividades de Aprendizagem Implícita e Explícita

⁴² Número total de respondentes: 18.

Os dois grupos de atividades relativos aos dois diferentes tipos de abordagens encontram-se dispostos na Tabela 5.1, que apresenta também o número de indicações que cada atividade recebeu nas respostas ao questionário e o percentual que esse número representa em relação ao número total de indicações.

A julgar pelo tempo que o aluno diz se dedicar ao estudo extra-classe, era de se esperar que ele praticasse menos atividades envolvendo a língua inglesa fora da sala de aula; no entanto, os dados mostram que, numa visão geral, o grupo se envolve com atividades de aprendizagem implícita (AAI) tanto quanto se envolve com as atividades de aprendizagem explícita (AAE).

Nota-se, aliás, que as atividades que denotam uma tendência à AIAV representam quase metade das indicações (43,3%) enquanto aquelas relacionadas à AEAV correspondem a 56,9%, uma diferença pequena, considerando-se o cenário apresentado anteriormente.

Entre as AAI, ressaltam-se os filmes assistidos em inglês com legenda. Surpreendem, contudo, as três indicações para o ato de conversar consigo próprio em inglês pela pouca familiaridade dos alunos com a língua. Esse resultado parece indicar uma necessidade que eles têm de usar a língua para entender o seu funcionamento.

No outro grupo de AAE, das 29 indicações feitas, nota-se que 15 estão relacionadas à aprendizagem de inglês por meio de tradução ou listas bilíngües: associação da palavra-alvo ao correspondente em português (8) e busca por significado da palavra-alvo no dicionário (7). Novamente, mas com menor número de indicações, está presente a necessidade de uso da língua; dois dos três alunos que

indicaram conversar consigo próprios no grupo anterior (A3 e A29) relataram também usar as palavras novas em frases para auxiliar sua memorização.

Olhando mais cuidadosamente para as respostas individuais, no entanto, percebe-se que alguns poucos alunos se envolvem mais intensamente com a língua, fazendo com que esse cenário da análise pareça incoerente com o que foi colocado inicialmente.

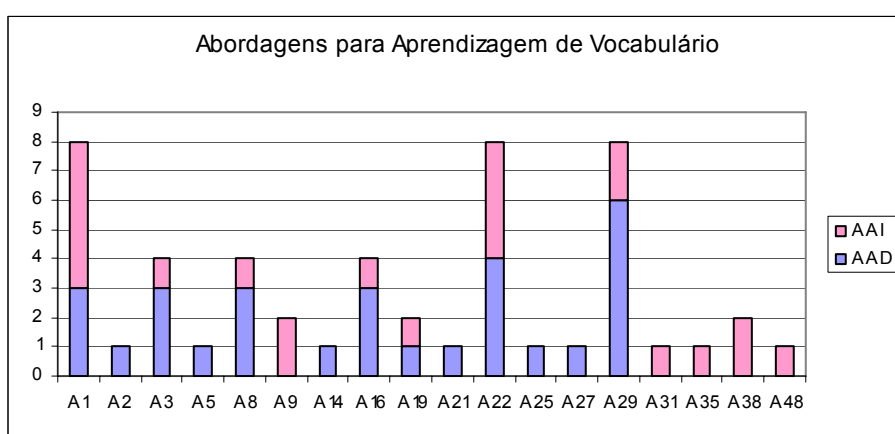


Gráfico 5.1: Distribuição das indicações para AAE e AAI

O gráfico 5.1, acima, apresenta uma distribuição das indicações feitas por cada um dos participantes. Das 22 indicações totais do grupo AAI, por exemplo, 9 estão concentradas em apenas dois alunos (A1, e A22), com uma média de 4,5 atividades por aluno, enquanto as 13 restantes distribuem-se entre os outros dezesseis⁴³ alunos, com uma média de 0,81 atividade para cada. Fato semelhante ocorre no grupo AAE, em que 22, das 29 indicações, concentram-se em seis alunos (A1, A3, A8, A16, A22, A29), média de 3,66 atividades por aluno, ficando as 7 restantes distribuídas entre os outros doze, com média de 0,58 atividade para cada.

Dentre os últimos seis alunos citados (A1, A3, A8, A16, A22, A29), A1, como

⁴³ A46 não respondeu essa questão.

já mencionado, e A22 eram os únicos a ter freqüentado cursos de idiomas paralelamente às aulas regulares, o que pode ter-lhes propiciado o interesse pelas atividades para aprendizagem implícita. Muito embora tenham também mencionado várias AAE, percebe-se nos dados coletados uma tendência desses dois participantes ao estudo menos estrutural. Nas escalas de avaliação de vocabulário (pré-teste e pós-teste)⁴⁴, por exemplo, na coluna em que lhes era sugerido apresentar um significado para as palavras testadas, ambos revelaram ter um nível de familiaridade que ia além da tradução literal da palavra. Algumas de suas respostas pareciam se fundamentar em um conhecimento que tinham dos conceitos ou de alguns aspectos envolvidos no conhecimento das palavras, como suas colocações e informações sobre classes gramaticais⁴⁵:

[A1] *away* - por aí
acquire - ler, copiar

[A22] *song* - som (musical)
business - trabalho
engine - engenho
case - estojo, bolsa
turn - virar (ex. *turn left*)
mine - pronome possessive: meu

Entre os demais alunos, A29 é o que mostra maior tendência à aprendizagem explícita, tendo assinalado seis das oito AAE sugeridas, e apenas duas AAI. Não se sugere, aqui, que o envolvimento com atividades AAE seja prejudicial aos alunos, como afirma Krashen (1981), pelo contrário, supõe-se que uma aprendizagem bem

⁴⁴ Apêndices I e II.

⁴⁵ Retomam-se aqui alguns exemplos já mencionados de A1 por se entender que o foco da presente análise distingue-se do anterior.

sucedida deva integrar esses dois tipos de atividades, uma vez que as dimensões de conhecimento adquiridas em cada uma delas se complementam e contribuem para a construção de um conhecimento mais sólido do léxico da língua. No caso de A29, contudo, infere-se não ser essa apenas uma tendência, mas uma crença de que a aprendizagem só pode ocorrer em sala de aula e por meio de atividades que denotem controle sobre ela. Ao longo do curso, sua preocupação com o vocabulário mostrou-se excessiva, a ponto de o aluno não reconhecer que boa parte das palavras necessárias para a construção de sentidos já fazia parte de seu conhecimento. Apesar dos bons resultados obtidos nas escalas de avaliação do vocabulário e nos exercícios de leitura realizados em aula, o aluno insistia em sua limitação, como mostra esse excerto de seu diário:

(...) mas minha principal dificuldade é quanto ao volume mínimo de conhecimento de vocabulário, como não conheço muitas palavras em inglês, não consigo entender muitas frases. (Diário de A29; 22/10/2003)

Entende-se, portanto, que, em sua concepção de leitura, a verdade está toda no texto, ler significa decodificar palavra por palavra de modo a entender a frase, e seu conhecimento prévio não o ajuda nessa tarefa. Seu comportamento é fruto também de sua experiência com a aprendizagem da língua-alvo.

[A29] Gostaria que tivesse no curso alguns exercícios que me ajudassem na memorização do vocabulário, pois algumas palavras eu só gravo depois de muitas leituras. (Diário de A29; 23/10/03)

[P] Nas páginas 34 e 35 [da apostila do curso] há uma série de exercícios sobre vocabulário. Você acha que se houvesse mais, eles ajudariam? Ou não é desse tipo de exercício que você fala?

[A29] Não. Nos exercícios do “1 dph⁴⁶”, por exemplo, depois de cada texto é dada uma lista de palavras com suas traduções. À medida que se lê o texto, se por acaso houver necessidade, consulta-se a lista de maneira fácil e rápida, ajudando a não perder o sentido do texto. (Diário de A29; 10/11/03)

Nessa seqüência entre P e A29, percebe-se o domínio da abordagem do livro didático sobre sua crença do que seja conhecer o vocabulário de uma língua: o aluno é exposto a uma visão atomista que considera apenas o significado absoluto da palavra e não privilegia aspectos como a adequação do significado ao contexto em que a palavra se insere; desconhece o fato de que duas palavras seguidas no texto não correspondem à fórmula $[a + b = S_{(a)} + S_{(b)}]$ ⁴⁷. Evidências que confirmam essa análise são encontradas nos significados atribuídos às palavras presentes no pré-teste:

look after - olhar atrás
look up - olhar acima
christian - nome próprio

Em se tratando do uso da língua para a comunicação, é preciso que o aluno tenha uma *atitude de linguagem* ou seja, que ele exteriorize seu conhecimento e dá a esse um novo significado. Referindo-se à competência lexical, tal atitude requer que o usuário da língua ajuste seu conhecimento à situação de linguagem, isto é, selecione, entre os diversos conceitos da palavra, o mais adequado àquele contexto específico onde a palavra está inserida.

Os demais alunos mencionados acima (A3, A8, A16) também mostraram uma tendência como a de A29, porém parece haver diferenças entre eles. As médias

⁴⁶ Supõe-se que seja um material utilizado pelo aluno em outro contexto.

⁴⁷ S refere-se a *significado*.

obtidas por A3, A8 e A16 no pré-teste foram inferiores às de A29⁴⁸, o que poderia sugerir uma preocupação maior por parte desses alunos em relação ao léxico. No entanto, isso não aconteceu. Ao longo do curso, A16 mostrou-se um aluno atento a vários aspectos da língua. Apesar de o pré-teste ter indicado um conhecimento muito abaixo do limiar necessário para a leitura dos textos, durante as aulas ele era um dos alunos com melhores resultados nas tarefas de construção de sentidos⁴⁹. Sua concepção de leitura distinguia-se muito das visões dos demais alunos, procurava relacionar as informações do texto em vez de traduzi-lo, como muitos insistiam em fazer, e não se atinha a informações pontuais. Em relação aos exercícios de compreensão em leitura propostos no material, fez a seguinte sugestão:

Evitar colocar questões onde as respostas podem ser encontradas em alguma questão anterior, impedindo que o aluno volte ao texto. (Diário de A16; 23/10/03)

Conversando com A16 sobre esse comentário, ele disse que, em sua opinião, todos os exercícios, não só as perguntas de compreensão, devem promover muitas voltas ao texto de modo que o aluno o leia e releia várias vezes. As perguntas de compreensão, pelo que se entendeu, deveriam apresentar um desafio maior, ou seja, exigir mais do leitor.

Essa visão holística do texto, entretanto, não impediu que A16 reconhecesse a importância também dos aspectos lingüísticos, inclusive para a leitura. Depois de uma aula em que fora abordada a função dos verbos modais nos textos, os diários revelaram uma preocupação excessiva dos alunos em relação à gramática da língua,

⁴⁸ Ver Quadro 5.1.

⁴⁹ Essa constatação pode sugerir que os testes aplicados não sejam tão válidos para os alunos nesse contexto quanto o são entre alunos de outras situações de aprendizagem.

culpando-a pelas dificuldades que sentiam nas tarefas, quando, na verdade, não havia esse foco dentro do curso. Procurei tranquilizá-los, expondo a gramática sob uma perspectiva funcional, que em muito difere da visão estruturalista que esses alunos têm da mesma. Entendendo minha fala, talvez, como uma forma de minimizar o papel da gramática dentro da língua, A16 argumentou:

(...) mas a gramática é imporTANTE também! (REG, 29/10/03)

Em outro momento, o aluno mostrou preocupação também com a expansão de seu conhecimento lexical:

As atividades de vocabulário estão sendo muito proveitosas porque estamos tratando de assuntos bem diferentes onde aparecem muitas palavras novas, só falta conseguir memorizá-las mais facilmente.

Nota-se, portanto, uma atitude bastante favorável do mesmo em relação à língua-alvo: um conjunto de ações que contribuem para que o aluno seja bem sucedido em suas atividades; na verdade, mais bem sucedido do que A29, a julgar pelas avaliações em leitura aplicadas no curso.

A3 e A8, como se vinha dizendo, também diferem de A29, no sentido de não se preocuparem tanto com o vocabulário que não têm. Embora suas médias no pré-teste fossem muito próximas, A3 parecia sentir maior dificuldade do que A8, fato que se pode atribuir às diferentes visões de leitura desses alunos. Enquanto A3 procurava traduzir o texto todo, A8 relacionava as informações para construir sentidos, obtendo melhor resultado do que o colega.

Com relação aos alunos ainda não mencionados (A2, A5, A9, A14, A19, A21,

A25, A27, A31, A35, A38, A46 e A48), não se nota uma tendência para esse ou aquele tipo de abordagem de aprendizagem, uma vez que as indicações que lhes couberam foram bem distribuídas entre AAE e AAI, com ligeira ênfase nas atividades implícitas, como se verá na continuidade da análise.

Para concluir a discussão desta seção, apresento abaixo algumas considerações parciais em relação aos objetivos que conduziram a aplicação do questionário sobre abordagens de aprendizagem de vocabulário (Apêndice III).

A triangulação dos dados obtidos através do questionário acima referido, dos registros nos diários dialogados e das observações registradas em áudio em sala de aula permite afirmar que, embora 94,7% dos alunos considerem que aprender vocabulário é muito importante, eles esperam que esse conhecimento seja construído na escola; não reservam um horário para auto-estudo e quando têm a oportunidade de realizar atividades que envolvem a língua inglesa fora do ambiente acadêmico, não costumam aproveitá-las para aprofundar seu conhecimento. Uma razão para isso é atribuída ao pouco tempo disponível que esses alunos têm para se dedicar a seus compromissos pessoais e acadêmicos, além do profissional. Outro motivo, ao que parece, está atrelado à cultura de dependência dos aprendizes, de modo geral, em relação à escola, ao professor e ao material didático, o que os impede de tomar iniciativas que contribuam para seu aprendizado.

No que se refere à abordagem de aprendizagem da LE, não parece possível relacionar o grupo, como um todo, a um dos dois tipos de abordagem investigados. Entre os 18 alunos que responderam às perguntas do questionário, aparentemente só A29 deixa clara sua tendência à abordagem explícita; os demais podem ser

divididos em dois pequenos grupos: um, formado por A1, A3, A8, A9, A16 e A22, que vê a necessidade de não só conhecer a língua, mas também saber usar esse conhecimento em situações de comunicação, valorizando, assim, tanto a abordagem implícita quanto a explícita, e outro grupo cujas indicações não permitem assegurar se esses alunos tendem mais a uma ou outra abordagem uma vez que assinalaram apenas uma das opções oferecidas.

A seguir, passa-se a analisar os dados em busca de uma possível caracterização do grupo em relação às estratégias eleitas para aprender LE.

5.1.2.2 Estratégias eleitas para aprender LE

Na continuidade da análise descritiva dos perfis dos participantes deste estudo, procura-se verificar os tipos de atividades que esses praticam com maior frequência para aprender a língua-alvo e quais são as estratégias de aprendizagem que estão implícitas em suas escolhas.

Algumas estratégias de aprendizagem podem ser inferidas a partir das respostas atribuídas à questão 12, parcialmente discutida na seção anterior. Para que a análise seja mais clara, apresenta-se no Gráfico 5.2 uma comparação entre as atividades sugeridas em relação à frequência indicada pelos alunos.

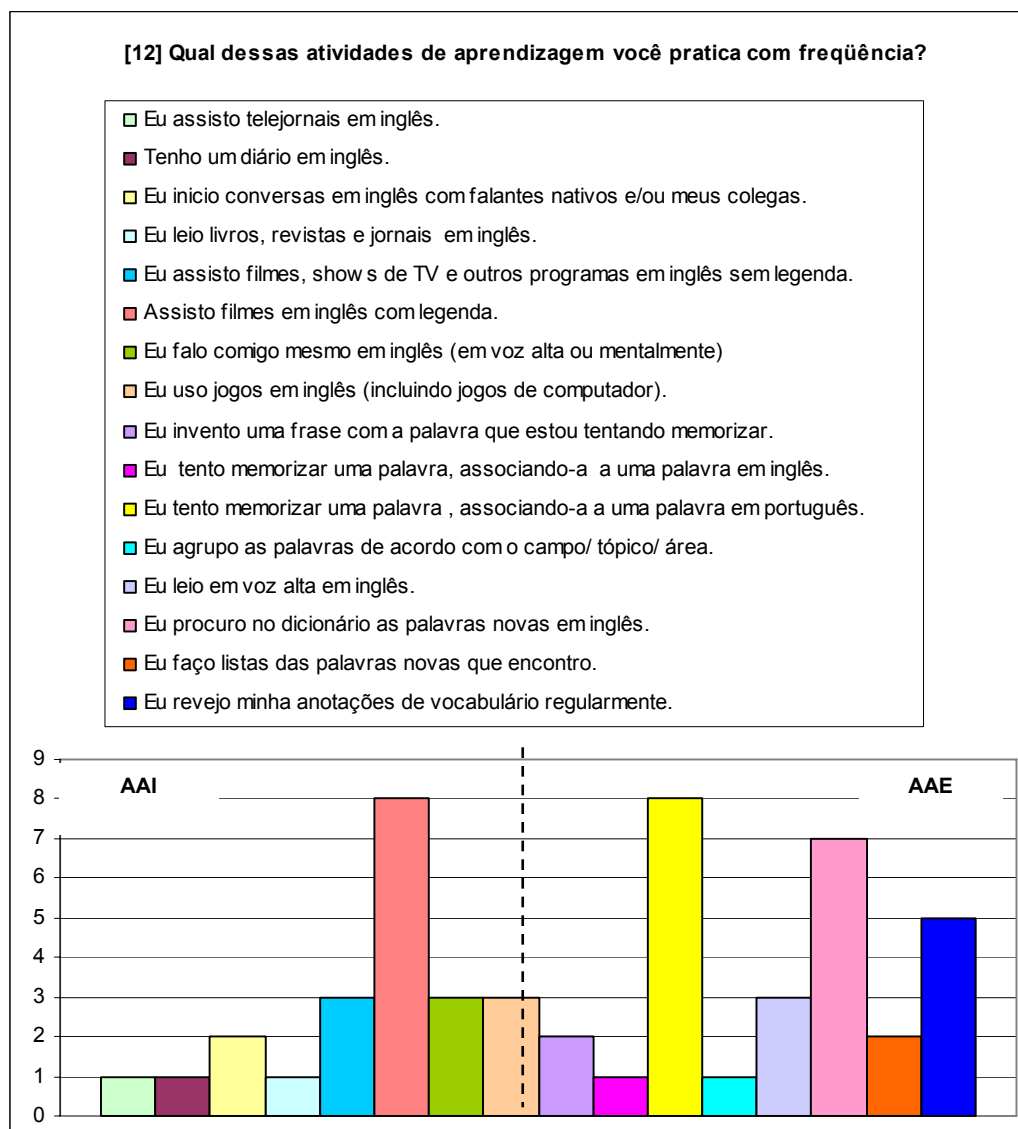


Gráfico 5.2: Comparação entre as frequências atribuídas às atividades⁵⁰

Para retomar a distinção feita entre AAI e AAE na seção anterior, incluiu-se neste gráfico uma linha que divide as 16 atividades da mesma maneira como se fez anteriormente. Vê-se, então, mais claramente o equilíbrio existente entre o número total de indicações feitas a ambas as abordagens que subjazem a escolha por essas

⁵⁰ O eixo vertical, com gradação de zero a nove, representa o número de indicações atribuídas às atividades da legenda, representadas pelas colunas coloridas do eixo horizontal.

atividades. Nota-se, entretanto, que três AAE, contra apenas uma AAI, receberam um número elevado de indicações, o que me leva a inferir que o grupo, como um todo, caracteriza-se pela preferência por atividades menos holísticas do que era de se supor ao se analisar indivíduo por indivíduo.

Entre as AAI, ainda, percebe-se que as mais freqüentes são aquelas em que o aprendiz interage com outras pessoas, provavelmente amigos ou familiares, o que denota uma valorização do convívio social, da comunicação e da troca de experiências. Pensando-se em uma situação de aprendizagem, essa interação com outras pessoas pode contribuir para a negociação de sentidos e o controle da ansiedade, o que, de acordo com a categorização de Oxford (1990), implica no uso de estratégias sociais e afetivas, aquelas que contribuem de maneira indireta para a aquisição do vocabulário.

Em relação às AAE, nota-se uma forte presença das estratégias de memorização, como a associação de palavras ao seu significado em português ou inglês e à sua forma oral, o agrupamento temático de palavras, as anotações de palavras novas encontradas nas aulas ou fora do contexto escolar e a revisão dessas palavras. Além dessas, também se fazem notar as estratégias cognitivas quando os alunos salientam a importância do uso da língua escrita ou oral, provavelmente, como forma de consolidar o conhecimento.

| Perguntas / Respostas | Σ | % |
|---|----------|-------|
| [13] Você anota as palavras que está aprendendo? | | |
| Nunca | 2 | 11,11 |
| Raramente | 12 | 66,67 |
| Freqüentemente | 4 | 22,22 |
| [13.1] Por que anota? | | |
| Para poder revê-la mais tarde. | 7 | 46,67 |
| O ato de escrever me ajuda a lembrar a palavra mais facilmente. | 4 | 46,67 |
| Ambos | 4 | 26,67 |
| [13.2] Onde anota? | | |
| Em uma parte do meu caderno reservado para anotações de vocabulário | 2 | 12,5 |
| Em meu caderno, junto com as outras anotações da aula de inglês | 12 | 75 |
| Em pedaços de papel | 2 | 12,5 |
| [14] Você revisa as palavras que anota? | | |
| Sim | 15 | 93,75 |
| Não | 1 | 6,25 |
| [14.1] Com que freqüência revisa as palavras que anotou? | | |
| Nunca | 1 | 6,25 |
| Raramente | 9 | 56,25 |
| Semanalmente | 6 | 37,5 |
| [14.2] Como revisa as palavras que anotou? | | |
| Não reviso | 5 | 31,25 |
| Leio e releio | 6 | 37,5 |
| Eu mesmo verifico se aprendi | 4 | 25 |
| Eu colo listas na parede/geladeira e presto atenção a elas. | 1 | 6,25 |
| [15] Com que freqüência você consulta o dicionário fora da sala de aula? | | |
| Nunca | 4 | 21,05 |
| Raramente | 13 | 68,42 |
| Semanalmente | 2 | 10,53 |
| [15.1] O que você lê quando procura algo no dicionário? | | |
| Apenas a definição | 9 | 50 |
| A definição e os exemplos | 7 | 38,89 |
| A definição, os exemplos e outras informações de pronuncia, sinônimos, idiomáticas. | 2 | 11,11 |
| Não responderam | | |
| [15.2] O que normalmente você faz quando procura uma palavra no dicionário? | | |
| Não faço nenhum esforço especial para memorizá-la. | 7 | 38,89 |
| Repito a palavra várias vezes mentalmente ou em voz alta. | 4 | 22,22 |
| Eu anoto a palavra e seu significado no meu caderno de vocabulário. | 6 | 33,33 |
| Repito em voz alta e anoto o significado | 1 | 5,56 |

Quadro 5.4: Estratégias de *anotação*, *revisão* e *uso de dicionário*

Investigando a existência de uma ênfase nas últimas três estratégias salientadas por Kojic-Sabo e Lightbown (1999), a *anotação*, a *revisão*, e o *uso do dicionário* (ver Quadro 5.4), observa-se que 21,1% revelam anotar com freqüência as palavras novas que encontram enquanto 63,2% anotam apenas raramente. Desses

últimos, 43,8% acham que a anotação é importante para poder ser revista mais tarde, 18,8% dizem que o ato de escrever ajuda-lhes a lembrar a palavra mais facilmente e 25% referem-se a ambas as opções. Quanto à revisão de suas anotações, 93,8% declaram fazer revisão, mas apenas 40% o fazem semanalmente; os demais dificilmente revisam.

Sobre o uso do dicionário, é interessante notar que, embora na questão 12 essa tenha sido uma das estratégias indicadas como mais freqüentes, na questão 16 um total de 63,83% das indicações revela que esse recurso é raramente utilizado, e que somente 10,64% o emprega com freqüência; quando o faz, contudo, a maioria (47,4%) não aproveita a oportunidade para buscar informações extras, lendo apenas a definição dada; outros 36,8% lêem a definição e os exemplos de como a palavra é usada e só 10,5% buscam informações como sinônimos, pronúncia e expressões idiomáticas, além daquelas já colocadas.

Outras informações referentes às estratégias de aprendizagem podem ainda ser depreendidas das respostas a esse questionário, como se pode conferir no Quadro 5.5.

Nessas perguntas os alunos eram livres para assinalarem quantas respostas quisessem; por isso, mais uma vez, não há como identificar as estratégias características do grupo uma vez que essas parecem variar de acordo com a habilidade da língua.

| Perguntas / Respostas | Σ | % |
|---|----|-------|
| [22a] O que faz quando depara com palavra desconhecida enquanto lê? | | |
| Ignoro a palavra | 3 | 9,09 |
| Escrevo-a no papel para poder procurá-la mais no dicionário mais tarde | 7 | 21,21 |
| Tento relacioná-la com palavra semelhante na LM ou outra língua que conheço | 8 | 24,24 |
| Tento adivinhar seu significado pelo contexto | 9 | 27,27 |
| Recorro ao dicionário / pergunto ao interlocutor | 6 | 18,18 |
| [22b] O que faz quando depara com palavra desconhecida enquanto ouve? | | |
| Ignoro a palavra | 4 | 22,22 |
| Escrevo-a no papel para poder procurá-la mais no dicionário mais tarde | 3 | 16,67 |
| Tento relacioná-la com palavra semelhante na LM ou outra língua que conheço | 3 | 16,67 |
| Tento adivinhar seu significado pelo contexto | 5 | 27,78 |
| Recorro ao dicionário / pergunto ao interlocutor | 3 | 16,67 |
| [23a] O que faz quando depara com palavra desconhecida enquanto fala? | | |
| Eu a evito | 5 | 21,74 |
| Uso gesto para esclarecer seu significado | 4 | 17,39 |
| Empresto uma palavra de outra língua | 3 | 13,04 |
| Invento uma palavra que soe como a da língua inglesa para substituí-la | 1 | 4,35 |
| Eu a parafraseio (descrevo) | 3 | 13,04 |
| Pergunto para quem saiba / consulto um dicionário | 7 | 30,43 |
| [23b] O que faz quando depara com palavra desconhecida enquanto escreve? | | |
| Eu a evito | 6 | 16,22 |
| Uso gesto para esclarecer seu significado | 3 | 8,11 |
| Empresto uma palavra de outra língua | 2 | 5,41 |
| Invento uma palavra que se pareça com a da língua inglesa para substituí-la | 4 | 10,81 |
| Eu a parafraseio (descrevo) | 12 | 32,43 |
| Pergunto para quem saiba / consulto um dicionário | 10 | 27,03 |

Quadro 5.5: Estratégias para lidar com palavras desconhecidas

Considerando-se os dados, de um modo geral, percebe-se que, além da reiteração do uso das estratégias anteriormente citadas, eles também sugerem o uso de estratégias de compensação nas situações em que o aluno não conhece as palavras que encontra. Nesse sentido, salienta-se a baixa frequência com que alunos ignoram palavras desconhecidas na tarefa de leitura, o que é coerente com a preocupação demonstrada em relação à língua. Além disso, trata-se de um dado relevante para a elaboração do material e prática de sala de aula, pois reflete uma atitude que deve ser revista em um curso de leitura como este em que a pesquisa se desenvolve.

Para finalizar este bloco da análise, apresentam-se no Quadro 5.6 alguns dados referentes à percepção dos alunos em relação ao vocabulário e à gramática da língua.

Segundo a literatura (THORNBURY, 2002), a aprendizagem de vocabulário é mais facilmente atingida quando o aluno estabelece objetivos para isso, o que contribui para uma conscientização tanto dos aspectos envolvidos nesse processo quanto da necessidade de delineamento das ações que convirjam com as metas estabelecidas. De acordo com o quadro abaixo, os participantes desta pesquisa relacionam seus objetivos para aprender vocabulário à necessidade que têm de ler para seus estudos quer para interações casuais. Em se comparando com a gramática, no entanto, essa parece mais importante do que o primeiro.

| Perguntas / Respostas | Σ | % |
|---|----|-------|
| [16] Como você se sente em relação à aprendizagem de vocabulário? | | |
| Aprender novas palavras é muito importante. | 18 | 100 |
| Não é necessário aprender muitas palavras novas. | 0 | 0 |
| [17] Com qual dessas afirmações você mais concorda? | | |
| Gramática é mais importante que vocabulário | 13 | 72,22 |
| Vocabulário é mais importante que gramática | 5 | 27,78 |
| [18] O que faz se não tem certeza de como dizer algo corretamente em inglês? | | |
| Fico quieto | 12 | 66,67 |
| Vou em frente e dou o melhor de mim | 6 | 33,33 |
| [19] Como se sente quando comete erros gramaticais? | | |
| Fico incomodado | 10 | 55,56 |
| Não me preocupo. | 8 | 44,44 |
| [20] Como define seus objetivos para aprender vocabulário? | | |
| Não tenho objetivos específicos | 2 | 11,11 |
| Quero aprender mais palavras | 7 | 38,89 |
| Quero aprender palavras relacionadas com estudos acadêmicos | 4 | 22,22 |
| Quero aprender palavras para conversações casuais | 4 | 22,22 |
| Outro | 1 | 5,56 |
| [24] Na hora de estudar você dá mais atenção às palavras que são matéria da prova? | | |
| Sim. | 11 | 57,89 |
| Não, dou atenção a todas as palavras. | 8 | 42,11 |
| [25] De que maneira você estuda vocabulário para prova? | | |
| Não estudo | 4 | 21,05 |
| Refaço exercícios | 15 | 78,95 |

Quadro 5.6: Percepções frente ao vocabulário e à gramática da língua

Parece, então, que se o aluno pudesse opinar entre delinear objetivos para aprender gramática ou para aprender vocabulário, não hesitaria em escolher a gramática, como indicam os 72,22% do quadro. Essa postura se confirma nos registros dos diários de vários alunos da sala:

a gramática que foi ensinada foi muito proveitosa, relacionada a tempo do verbo, verbos auxiliares, etc. Deveria na minha opinião fazer isso todas as aulas, pelo menos 15 minutos. (Diário de A46; 28/10/03)

Confirma-se também nesse excerto referente a uma conversa que tive com os alunos em relação a uma excessiva preocupação com a gramática, notada depois de uma aula em que fora abordada a função dos verbos modais nos textos:

[P] (...) Porque todos os alunos aqui ou pelo menos a grande maioria da sala se preocupa com a gramática, são mais de 70% da sala ((trecho inaudível)) eu fico um pouco sem entender porque essa preocupação tão grande ... eu queria que vocês me falassem ...

[A29] Eu acho que é a preocupação com o vocabulário ... como eu tenho pouco conhecimento de vocabulário eu tenho que me apegar na gramática ((trecho inaudível))

[P] Ah tá ... então tem o vocabulário e tem a gramática ... tudo isso é língua né? Tudo é língua uma coisa só, mas é ... o Jair tá dizendo que sente falta do vocabulário, do conhecimento do vocabulário da língua então ((trecho incompreensível)) é ... então ... ele se apegar à gramática ... mas e se você não se apegar à gramática, ela vai continuar te atrapalhando?

[A29] de qualquer maneira, eu vou me apegar à gramática da língua portuguesa ...

A última resposta de A29 me deixou sem palavras por alguns instantes; retomei o assunto, abordando o papel da gramática na língua e, em especial, na tarefa de leitura. Ao concluir, deixei o espaço aberto para quem quisesse fazer mais

alguma colocação sobre o assunto; A53, então, se manifestou:

Professora, sabe o que é também? Não é que nós estamos tão despreparados, é que nós nunca tivemos aula desse jeito; nós sempre fomos acostumados a aprender gramática e gramática ... aquilo que não leva a nada, por isso que a gente fica tão preocupado ... porque aprender inglês ... nós aprendemos ... que é aprender gramática ... essa abordagem sua que a gente tem que ler ... fazer alguma coisa com a língua ... isso é a primeira vez. [REG de A53; 29/10/03]

[sala concorda]

Depois disso, pude entender melhor a colocação de A29, pois, mesmo sabendo do domínio que a abordagem de ensino tem sobre o aprendiz, era difícil imaginar que essa influência poderia levar a uma situação tão extrema quanto a exposta por ele.

Finalizando esta seção da análise, cumpre sintetizar as estratégias que estão implícitas às atividades escolhidas pelos alunos para aprender a língua-alvo. Parece que ao se referir às estratégias de aprendizagem, a mais freqüente é a de memorização das palavras novas. Estratégias sociais e afetivas também se sobressaem, mas não se percebe uma conscientização de como as atividades realizadas em contextos não-escolar podem contribuir para a aprendizagem. Além dessas, os dados revelam o emprego de estratégias de compensação, as quais têm muito a contribuir para as situações de comunicação, mas não à aprendizagem lexical especificamente, pois, quanto menos atenção se dá à palavra, menor a chance de a mesma ser aprendida (ANDERSON; FREEBODY, 1983).

A seguir, procederei à análise do material didático implementado em sala de aula.

5.2 O material didático

Nesta seção, proponho-me a fazer uma descrição de como o material desenvolvido para o curso foi implementado em sala de aula, apontando seus aspectos positivos e negativos, segundo a avaliação dos participantes da pesquisa. Paralelamente, analiso as manifestações expressas pelos alunos na sala de aula e também em seus diários a fim de inferir as possíveis contribuições do curso para a aprendizagem de vocabulário.

Esse material, como já mencionado nesta tese, foi elaborado com o objetivo de enfatizar o vocabulário de língua inglesa nas aulas de leitura em contexto universitário, visando a promover condições para que os alunos iniciassem a construção do léxico nessa língua. Mais do que isso, o curso procurou conscientizar os aprendizes da importância de se construir um conhecimento abrangente das palavras, isto é, procurou mostrar-lhes as diversas dimensões desse conhecimento e sua importância na construção de sentidos.

Orientada pelos propósitos acima expostos, esta análise buscará responder à segunda pergunta de pesquisa norteadora deste estudo:

A partir das manifestações verbais dos participantes desta pesquisa, que aspectos do material didático e da sala de aula parecem promover um ambiente propício à aprendizagem de vocabulário?

No início deste trabalho, referi-me à necessidade de se desenvolver pesquisas em contextos de uso real da linguagem, evitando-se situações em que o ambiente e os participantes envolvidos não correspondam àqueles que encontramos no nosso

dia-a-dia. Essa observação refere-se, principalmente, às pesquisas desenvolvidas em outros países, dadas as diferenças existentes entre suas condições de ensino e as do Brasil, mas se estende a quaisquer outras realizadas em situação de experimento em que algumas variáveis são controladas para se poder enfocar um só aspecto mais diretamente.

Apesar dos muitos caminhos a serem desvendados no tocante ao ensino e à aprendizagem de vocabulário em LE, não há como investigar só essa questão e desconsiderar as situações de uso da linguagem em que os problemas lexicais emergem, pois são elas que darão sustentação à pesquisa. Sendo a leitura um desses contextos, ela também passa a ser investigada, ainda que indiretamente.

Assim sendo, não só as atividades com foco no vocabulário, mas também os textos selecionados e os exercícios de compreensão, além da professora e dos alunos, agiram como mediadores da construção do conhecimento lexical e serão aqui retomados para análise.

Os dados coletados ao início do curso, como se viu na seção anterior, mostraram uma grande preocupação com o vocabulário e a gramática; indicaram também a adoção de um modelo de leitura em que o significado reside todo ele no texto. Logo, era preciso que esses leitores se conscientizassem da relação simbiótica existente entre leitura e conhecimento lingüístico. Em outras palavras, precisavam reconhecer o vocabulário como necessário à leitura, e a leitura como dependente de outras competências além da lexical. Para isso, era imprescindível o estabelecimento de uma nova atitude perante a linguagem.

Assim, reiterando os objetivos estabelecidos para o curso, passo a discorrer sobre o mesmo.

Partindo do princípio de que o ensino-aprendizagem de vocabulário deve se dar de **forma contextualizada**, esse só era enfatizado nas aulas em uma etapa posterior à leitura, discussão e interpretação do texto. Muito embora a literatura não aponte benefícios da leitura em voz alta para a construção de sentidos, os alunos pediam que eu o fizesse por considerar que a mesma tornava o texto mais acessível. Entre os alunos da sala, A51, por exemplo, dizia ter necessidade de **ouvir a língua** para entender ou reconhecer as palavras; A11, baseado em sua experiência com a aprendizagem do inglês, sempre se referia à habilidade de compreensão oral como a mais importante de todas; para ele, não existe aprendizado sem a possibilidade de se ouvir a língua; A16, por outro lado, afirmava que de nada adiantava minha leitura, pois só era capaz de construir o sentido do texto quando **lia individualmente**.

Por se tratarem de **formas diferentes de aprender línguas**, e por haver na literatura sobre aquisição de vocabulário, teorias cognitivistas (ELLIS, 1994) que vêm tentando explicar a **importância da forma oral de uma palavra para sua aquisição**, incluí a apresentação oral do texto à minha prática de sala de aula; assim, estaria, também, privilegiando as **diferenças individuais** existentes no grupo.

Desse modo, solicitava que os alunos fizessem uma primeira leitura do texto para que, em seguida, eu pudesse lê-lo em voz alta. Depois disso, pedia que eles relessem e tentassem resolver os exercícios de compreensão, para, então, proceder à correção. Muitas vezes, entretanto, percebia que os alunos tinham muita dificuldade nessa tarefa, sendo que alguns simplesmente não conseguiam entender

os textos e responder às questões propostas. Sobre esse fato, os alunos teceram comentários em seus diários.

Conforme mencionado no capítulo IV, os temas abordados nos textos selecionados para o curso foram negociados entre P e os alunos no início do período letivo. Embora naquela oportunidade a classe tenha sido unânime ao sugerir temas relacionados apenas a sua área profissional, esse fato parece ter sido avaliado de forma divergente após o emprego dos mesmos em sala de aula, sendo considerados por alguns como um elemento facilitador da aprendizagem e por outros como um complicador.

A dificuldade atribuída aos textos por parte dos alunos residia no fato de eles serem muito específicos, contendo elevado número de termos técnicos, como mostram os registros obtidos por meio dos diários dialogados:

quando o texto é técnico, a dificuldade tende a aumentar (Diário de A39; 22/10/03)

O material é bom, porém os textos são muito carregados de palavras técnicas. Acho que deveria começar com textos mais simples, a fim de auxiliar na prática das atividades e depois começar com textos mais específicos. (Diário de A26; 27/10/03)

Nesse sentido, não se pode negar que a dificuldade existia, pois, de acordo com o levantamento feito a partir dos 14 textos que compuseram o material didático, o percentual médio referente ao vocabulário de uso acadêmico e vocabulário de baixa frequência, que inclui as palavras técnicas, é de 15,71% e 28,02%, respectivamente ⁵¹, somando, juntos, 43,73% do vocabulário dos textos.

⁵¹ Ver tabela 3.4 (Cap. III).

Considerando-se o déficit lexical desses alunos, não ajudam muito os 44,86% de palavras altamente freqüentes⁵² constantes dos textos, visto que a média de conhecimento da sala nesse nível foi de 30,82% no pré-teste e 42,16% no pós-teste.

A necessidade de um vocabulário básico para a construção de sentidos em LE foi apontada por diversos estudos (ALDERSON, 1980; SCARAMUCCI, 1995; LAUFER, 1997; WARING, 2002) e a dificuldade relatada pelos alunos, somada aos percentuais expostos no parágrafo anterior, parecem corroborar, mais uma vez, os resultados dessas pesquisas. Essa lacuna no conhecimento foi, várias vezes, reconhecida como uma das principais causas da dificuldade sentida pelos participantes:

(...) veja que nos falta base anterior de melhor qualidade, no 2º grau. (Diário de A51; 21/10/03)

Os alunos, em geral, reconhecem a falha do sistema de ensino e atribuem suas dificuldades à falta de alguns elementos selecionados intuitivamente ou em decorrência de sua experiência com a aprendizagem de LE:

As primeiras aulas também poderiam ter uma pequena recordação sobre os principais verbos, pronomes, substantivos, adjetivos e sua aplicação. (Diário de A26; 27/10/03)

Estou tendo um pouco de dificuldade para interpretar alguns textos, acredito que por serem muito técnicos e também por eu não ter um grande vocabulário (...) (Diário de A46; 27/10/03)

A gramática é necessária para auxiliar na construção do entendimento da língua, o vocabulário é fundamental para melhoria do entendimento. Sem um pouco de gramática e vocabulário a leitura fica prejudicada, principalmente para quem tem pouco vocabulário. (Diário de A39; 22/10/03)

⁵² Refiro-me, aqui, apenas às palavras do nível 1.

Vê-se, portanto, que muitos alunos têm consciência de suas limitações e acreditam saber de que precisam para superá-las. De acordo com sua concepção de linguagem, sugerem, então, que a professora preencha essa lacuna no curso, revisando o vocabulário que deveriam conhecer, mas não conhecem. Na visão de A26 (relato acima), a professora deveria, antes de iniciar o curso de leitura, revisar as palavras de acordo com suas classes gramaticais. Para outros, uma apostila introdutória ou textos ainda mais específicos poderiam ajudá-los a superar as dificuldades.

Sugiro que sejam usados alguns textos relacionados a setores de uma fábrica, por exemplo, linha de montagem, almoxarifado, etc., pois com isso acredito que a aprendizagem será maior e mais proveitosa. (Diário de A46; 27/10/03)

Com relação à escolha dos textos, acredito que poderia ser acrescentada a sugerida apostila básica, alguns temas diretamente ligados às matérias técnicas do curso, como por exemplo, o texto do professor Pinedo de MCM, publicado em revista americana. (Diário de A51; 04/11/03)

Para lidar com tais dificuldades, eu **retomava o texto** já lido por mim e pelos alunos e fazíamos, juntos, uma leitura mais linear. O excerto da aula do dia 22/10/03⁵³, transcrito abaixo, ilustra essa situação⁵⁴:

[P começou lendo o texto Why HEVs? – leu o texto todo]

[P]... então, acompanhando o texto que eu li que informações vocês tem a partir do texto, o que vocês conseguiram entender? [sem resposta] O assunto ainda é sobre os veículos híbridos? [sem resposta] muitas das informações que estão aqui já foram vistas no texto anterior [What are

⁵³ Conforme explicado no Capítulo III, as gravações das aulas em áudio não haviam sido previstas no início do curso e se mostraram necessárias para complementar as informações dos diários dialogados. Assim, essa foi a primeira de uma série de 16 aulas gravadas.

⁵⁴ Apesar de já se terem passado quase dois meses do início das aulas, esse texto apresentou maior dificuldade do que outros estudados no mesmo período.

HEVs?], então, tem alguma coisa que vocês entenderam? [algum aluno fala alguma coisa] sim? Então Fábio? O que, Roberto. Não deu pra entender nada?

A: não

[P] Marcos? [marcos começa a falar] ((trecho inaudível)) pode falar!

[nesse dia, muitos alunos não tinham o texto porque a copiadora foi fechada e eles não conseguiram cópia, apesar de a professora ter enviado arquivo por e-mail e a grande maioria ter acesso facilitado a esse recurso] [Sem resultados, P decide retomar o texto]

[P] então vamos voltar lá pro comezinho, qual é o assunto do texto?

[AA] HEV ... veículos híbridos

[P] lá no título temos WHY HEV ... o que que é aquele why?

[AA] ((trecho incompreensível))

[P] esse aqui ó ... why [escreve na lousa]

[alunos respondem]

[P] por que, então por que os veículos híbridos ... **então se a pergunta do título é POR QUE, o que nós vamos encontrar aqui no texto?**

[A] **explicação**

[P] explicações, justificativas do porque nós ou as pessoas ou a pesquisa sobre os veículos híbridos tem que continuar ... e qual é uma das justificativas que apareceu aqui no texto que vocês conhecem?

[A] o benefício ambiental

[P] o benefício ambiental ... **onde é que está essa informação?**

[alunos localizam a informação, professora ajuda dizendo que está lá embaixo]

[P] não, antes disso ele já falou alguma coisa sobre ...

[há uma participação global da sala, os alunos se engajam e buscam as respostas às perguntas da P]

[AA procuram e encontram] fala sobre emissão

[P] onde fala sobre emissão? Pode falar pessoal

[os alunos mostram-se inibidos pela presença do gravador]

[P] pode falar, não tem problema ... não precisa ficar com vergonha, ninguém vai ouvir, só eu [risos]

[parece que os alunos resolvem esquecer o gravador e começam a se arriscar mais]

[A] be true zero-emission vehicle

[P **repete**] então, veículos de emissão nula – zero aqui quer dizer nula ... em relação ao zero ... o que eles falam sobre o zero-emission vehicle? Que eles serão esse tipo de veículo de emissão nula ou não?

[alunos] não

[P] não nunca serão BUT vehicles will never be ... NEVER ... então, nunca serão ... true zero-emission vehicles HOWEVER, daí aparece uma palavrinha depois aí ... esse however aqui é igual ao but que também aparece aí no texto ... isso aqui significa o que?

[AA] mas

[P] MAS ... mas, todavia, entretanto ...

[A] porém

[P] porém ele nunca será um veículo de emissão nula ... por que ele nunca será um veículo de emissão nula?

[alunos respondem - vozes sobrepostas]

[P] por causa do motor à combustão ... esse motor de combustão interna – INTERNAL COMBUSTION ENGINE – daí ele continua ... olha, ele fala outra vez ... BUT the first hybrids on the market ... daí ele continua

[alunos tentam construir o sentido da próxima sentença e conseguem]

Nesse trecho da gravação, nota-se um comportamento que era muito comum entre os alunos: à medida que o texto era retomado e o sentido construído com o auxílio da professora, o processo começava a fluir; pareceu que depois de ter sido

chamada sua atenção para a função do pronome interrogativo *why?* no título, o texto passou a fazer mais sentido para eles.

Muito embora a leitura se dê mais linearmente com a interferência da professora, não coube a mim fazer a tradução literal do texto, mas ajudá-los a traçar os percursos que levariam à construção do sentido. Nota-se ainda nessa intervenção, a ênfase dada a alguns termos, através da explicitação dos marcadores argumentativos *but* e *however*, da **repetição** dos sintagmas nominais *true zero emission vehicle* e *internal combustion engine*, e da insistência em que eles encontrassem o termo referente a meio-ambiente⁵⁵.

Além de propiciar condições de os alunos se conscientizarem do processo de construção de sentidos, essas intervenções também contribuíram para a ênfase em determinadas dimensões do conhecimento da palavra, dimensões essas que talvez não recebessem tanta atenção ou não ficassem tão marcadas se não tivessem sido percebidas e salientadas pelos próprios alunos, como ilustram esses excertos:

[P] LATER models ... o que são esses later models?

[alunos tentam - vozes sobrepostas]

[A] atrasados?

[P] ó, olha só ... later models may cut emissions by even more ...esse later aí será que são ...

[A1] mais ...

[A1] antigos?

[P] Mais antigos?

⁵⁵ Cabe salientar que *meio-ambiente* foi um tema que percorreu quase todos os textos do curso.

[alunos tentam - vozes sobrepostas] [começam a relacionar o significado atribuído (mais antigos) à informação do contexto e percebem que fica incoerente]

Salienta-se aqui a importância de os alunos perceberem que nem todo significado atribuído à palavra é adequado ao contexto, como no caso de *late*, *later*. Começam a perceber que precisam analisar o contexto para, depois, atribuir o significado.

(continuação do excerto acima)

[A39 responde alguma coisa] ... acho que são as próximas versões né?

[P] mais ... avançados ... late ... na verdade late ... é ...

[A46] não é uma palavra que vem de late ... derivada né?

[P] de que?

[A46] de atrasado

[P] é ... mas se você diz assim ... no sentido de ... esse l'm late ... estou atrasado ... esse late aqui quer dizer tarde ... último né? Então quando você diz l'm late quer dizer que eu estou chegando tarde ... nós não dizemos que estamos chegando tarde, dizemos que estamos atrasados ... então tem essa palavra aqui late que é ultimo ... então later models são modelos mais ..

[AA] modernos

[P] isso ... os últimos modelos [P reconstrói o sentido da sentença toda]

Na continuidade do excerto A39 chega ao sentido adequado, mas, como ele era um aluno mais rápido e melhor leitor do que a média da sala, P insiste em continuar com os demais alunos para obrigá-los a concluir o que vinham fazendo. A46, então, associa *later a late* e *late a l'm late*, momento em que preciso explicitar **a dimensão pragmático-discursiva** do termo, o que permite aos alunos chegarem

ao significado adequado. Percebe-se, assim, como a saliência de uma situação problematizadora, aliada aos questionamentos de P, contribuem para o **desenvolvimento cognitivo** dos alunos; nesses momentos eles parecem voltar para dentro de si e buscar lá um certo conhecimento adormecido que lhes permite **estabelecer relações com a informação nova** e construir o sentido.

Nesse outro excerto, P insiste em que os alunos encontrem o termo em inglês correspondente a *benefícios ambientais*; os motivos para isso são a **recuperação da palavra *environment*** e a saliência do **sufixo -al**.

[P] ... mas tem ainda uma outra parte que fala dos benefícios em relação ao meio ambiente [P estava querendo que os alunos reconhecessem a palavra 'environmental']

[AA tentam - vozes sobrepostas]

[P] qual é a palavra que se refere ao meio ambiente? Qual que é a palavra?

[AA] poluição, emissão

[P] pollutant ... e os benefícios ambientais ... ambiente ... qual é essa palavra?

[alunos tentam - vozes sobrepostas]

[P] qual que é? En...

[A] não é essa / ɛ ẽ ẽ ĩ

[P] é essa mesma

((trecho inaudível))

[P] **environmental** / ɛ ẽ ẽ ĩ essa palavra **está aqui na 6a linha do ultimo parágrafo de baixo para cima** – more efficient cars can make a big difference to society in terms of environmental benefits – [constrói o sentido] – esse environmental aqui é o ... o **adjetivo** né? ... e o meio ambiente só é environment [escreve no quadro]

[A46] meio-ambiente?

[P] meio-ambiente, environment ... quando tem esse sufixo –al aqui ele se torna um adjetivo ... então tem environment que é o meio-ambiente e environmental que é o ... a palavra adjetivada... bom, então a informação sobre o meio-ambiente ta em todo esse parágrafo aqui ... começa em more efficient e vai até o final (...)

Mais uma vez, tem-se aqui a ênfase dada à **forma oral** da palavra *environment* e ao **sufixo -al**, responsável pela formação de adjetivos; não contente em que os alunos apenas ouçam a mesma palavra tantas vezes quantas ela é repetida, P chama-lhes a atenção para o local do texto onde ela se encontra, de modo que eles atentem também à sua **forma escrita**; surge então a dúvida em relação à pronúncia da palavra / ɛ ɛ ɛ ɛ ɪ / que logo depois P retoma e corrige de forma indireta.

A apresentação dos textos sempre gerava um intenso debate, motivado pelos diferentes tipos de conhecimento prévio dos alunos; isso deixava P um pouco intranquã, pois, apesar de estudar os assuntos antecipadamente, os aprendizes, às vezes, a surpreendiam com discussões das quais não podia participar e ajudar a resolver, como se espera dos professores. Nesse sentido, a situação mais difícil por que passei nesse curso foi quando liam o texto *Fuel Systems*, relativamente fácil, não fosse por dois termos lá presentes: *containment weight* e *Wh/kg*.

O excerto abaixo, além de ilustrar o momento em que tentava atribuir significados aos termos acima, salienta também a referência que costumava fazer em sala sobre a **freqüência das palavras**; algumas delas, verbos principalmente, são muito comuns em determinados tipos de texto; portanto, sempre que apareciam, P aproveitava para enfatizar esse aspecto. Durante a leitura ou na retomada do

texto, P também aproveitava para chamar a atenção para o **vocabulário que estava recorrendo**, como é o caso de *weight* abaixo.

[P] ... take into consideration ... tudo isso é um verbo só

[A] levar em consideração

[P] e é um verbo que **aparece com muita frequência nos textos** ... take into consideration ... the graph does not take into consideration ... então, take into consideration significa...

[A] levar em consideração

[P] levar em consideração ... e esse does not que aparece aí antes do verbo? O que significa?

((trecho incompreensível))

[P] não ... é ((trecho incompreensível)) a negação do verbo aí no presente né? Então, o gráfico não leva em consideração o quê? The graph does not take into consideration containment weight... containment weight ... weight ... **lembram do weight?**

[A] peso

[P] peso ... isso ... and containment weight ... peso contido

[aqui começa uma discussão sobre o significado de containment weight ... P sugere os possíveis significados de containment para que os alunos escolham o que faz mais sentido dentro desse contexto]

[há uma longa negociação e os alunos divergem quanto ao significado]

[P sugere que eles continuem a leitura para ver se o texto apresenta pistas que possam esclarecer a dúvida]

[P] for instance ... for instance ... essa expressão serve para exemplificar algo em relação ao que foi dito

[AA] por exemplo

[P] por exemplo ... for instance, the energy ... (retoma o texto) ...

[P vai lendo, solicitando ajuda para os alunos – no sentido de que eles **se recordem do vocabulário já encontrado]**

[P] is much lower ... what's lower?

[alunos] mais baixo

[P] temos o adjetivo low, que é baixo, e esse **ER** no final quer dizer que ele é MAIS baixo ... o ER é usado pra fazer a comparação, então... baixo e mais baixo... então fica assim ... e esse much antes de lower, o que significa?

[AA] muito

[P] muito ... much lower?

[AA] muito menor

[P] muito menor ... muito mais baixo ... e o que que é muito mais baixo?

[A] essa densidade

[P] a densidade do que?

[AA] densidade de energia do hidrogênio

[A] o gás natural

[A] o gás comprimido

[P] então, a densidade de energia tanto do gás natural comprimido quanto do hidrogênio é mais baixa do que o quê?

[A] a gasolina

[P] than that of gasoline ... a densidade Gasolina if ... if ... o que esse if faz aí no texto? If ...

[A] se

[P] **significa uma condição**... se ... a densidade ... gasolina se ... então, na condição, e o if deveria estar assinalado aí também como as outras palavrinhas, if the containment weight for the fuel is taken into consideration ... então quando... em que situação que a densidade do... é mais baixa que a da gasolina

[alunos tentam - vozes sobrepostas]

[P] se for considerado o ... peso contido?

((trecho inaudível))

[P] **não sei... é isso que eu to querendo descobrir com vocês**

[A17] poderia ser peso específico?

[P] peso específico? Aí faz sentido?

[a discussão continua ... alguns alunos explicam de acordo com seu conhecimento do assunto e concluem que a melhor tradução é peso específico]

Esse excerto remete a um dos momentos em que faltava a P conhecimento prévio para construir o sentido de *containment weight*, momento em que recorria ao conhecimento da língua e aos alunos e verbalizava o que fazia mentalmente para tentar processar a informação. Nessas ocasiões, o envolvimento da sala e a busca pelo sentido eram tão grandes que o resultado provinha certamente de um trabalho conjunto, o que parece ter contribuído para o desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos, como salientam esses relatos:

A troca de experiência é muito boa, pois nos dá uma direção no nosso aprendizado. As experiências vivenciadas pela orientadora nos induzem a acertar mais, não cometendo erros oriundos de uma má interpretação. (Diário de A52; s.d.)

Existe uma certa dificuldade no entendimento dos exercícios, mas a técnica de interpretação dos textos ajuda no entendimento das palavras. (Diário de A26; 28/10/03)

O texto ajuda, e muito, na desenvoltura da aula. E o mais importante é que envolve, quase que obrigatoriamente, a participação do aluno na aula, para o aprendizado da língua. quero dizer que, para aprender, ou melhor, entender a língua, o aluno tem que participar. (Diário de A22; 22/10/03)

Apesar das dificuldades e de algumas opiniões contrárias, a maioria dos participantes referiu-se aos textos como elemento facilitador da aprendizagem; tal aprovação parece estar fortemente relacionada ao fato de os mesmos abordarem

assuntos técnicos, o que pode torná-los mais difíceis, por um lado, mas, por outro, parece motivar os alunos a querer desvendá-los.

Os textos apresentados até o momento são muito interessantes porque tratam de temas que são atuais ou mesmo antigos, mas que me dão mais informações sobre o assunto. (Diário de A29; 22/10/03)

Devido aos textos utilizados, as aulas não são cansativas por tratarem de assuntos pertinentes à área técnica, pois normalmente nas aulas de inglês eu sempre tive sono. (Diário de A51; 04/11/30)

Os textos utilizados são ótimos porque não são muito complexos e nem muito fáceis, ou pelo menos as questões sobre eles têm sido exatamente construtivas. (Diário de A29; 22/10/03)

À medida que o tempo foi passando, percebe-se que os textos foram se tornando mais fáceis ou, pelo menos, o processo de construção de sentidos ocorria de maneira **mais autônoma**; os alunos também pareciam mais seguros ao responder as perguntas de P, como se nota na leitura do texto *Biodiesel*:

[P] o que vocês entenderam do texto... que o biodiesel é o quê?

[AA] o biodiesel é um combustível alternativo...

[P] como ele é produzido?

[AA] a partir de óleos vegetais, gordura animal...

[P] and recycled restaurant greases?

[AA] reciclado... restaurante... alimento reciclado...

[P] não é exatamente um alimento

[A] óleo de cozinha

[P] óleo... gordura também... pode ser animal ou vegetal mas é uma gordura já...

[A] industrializada

[P] é... uma gordura já em estado líquido... então ele pode ser feito a partir de óleos vegetais, da gordura animal.... então nós temos aí **oil** [vegetal], **fats**

[animal] e a gordura reciclada que é essa... **grease**... que mais? E esse B20... B100, significam o que? Como o biodiesel deve ser usado nos carros? Ele requer alguma modificação ou pode usar com o motor de fábrica?

Ou na leitura do texto *Fuel Systems*:

[A]: o que é esse either?

[P]: either? Esse either ... or ... quer dizer ou gasolina ou diesel. Isso aqui tá grifado porque a gente vai ver depois

[P] However ... quem conhece esse however?

[A14] no entanto

[P]: no entanto ... however, to ensure the security of our oil supply – to ensure o que significa?

[ninguém responde]

[A45] enxugar

P: NÃO ... I'm sure significa tenho certeza

[A1] estou certo

P – ensure é o verbo – to ensure ... para?

[AA] ter certeza, certificar, garantir

[P] certificar ... garantir ... VERY GOOD ... cês tão ficando muito bo::ns

[comentários, risos] ((incompreensível))

[P] ... to ensure the security of our oil supply .. o que é supply mesmo?

[AA] fornecimento

[P] i::sso abastecimento fornecimento ... and to address environmental concerns associated with gasoline and diesel, alternative fuels are very attractive

[alunos não tiveram problemas para entender]

[P] the opportunity for fuels such as biodiesel, natural gas, ethanol, hydrogen, methanol, and propane to be used as alternative fuels for vehicles is great. Tentem construir o sentido dessa sentença toda

[AA] ((trecho inaudível))

[P] such as? Tais como.

[alunos constroem o sentido todo]

Nesse outro excerto, referente a um trecho da aula em que se fazia correção dos exercícios de compreensão, a maneira como os alunos entendem o sintagma *alternative fuel vehicles* denota uma **alteração de sua concepção de linguagem**. No início do curso, eram raras as adequações referentes aos sintagmas nominais, e às palavras pareciam ser atribuídos significados absolutos, diferentemente do que se nota abaixo:

[P] aqui nessa faixa lateral vocês têm propane... o que são eles?

[A] alternative fuels

[P] alternative fuel vehicles significa combustível alternativo para veículo?

[AA] não... veículos movidos a combustível alternativo

[P] e cadê o *movidos a* que não aparece aqui?

[A] fica implícito

[P] i::sso... aparece na estrutura do português, mas não na do inglês

Em todas as aulas, a **participação** dos alunos era bastante **intensa**; as respostas aos problemas eram buscadas em conjunto, o que, a meu ver, contribuiu para a aprendizagem. Os textos eram sempre discutidos e o **sentido construído em conjunto**, como mostrei acima. Para atender aqueles alunos que preferiam trabalhar individualmente, depois da discussão P dava-lhes um tempo para que respondessem às questões de compreensão; como, muitas vezes, a compreensão global e de pontos principais já havia praticamente sido feita em conjunto oralmente, tais questões, algumas vezes, exigiam que o aluno buscasse alguns detalhes do texto;

outras vezes, aprofundavam um aspecto ainda não discutido; outras vezes, ainda, as questões repetiam o que já havíamos discutido, mas isso nunca chegou a ser um problema para a aula; pelo menos, ninguém reclamou.

Enquanto respondiam às perguntas, P circulava pela sala para acompanhar alguns alunos com maiores dificuldades, ou aqueles que solicitavam minha ajuda; nesses momentos eles sempre questionavam sobre o ensino e a aprendizagem de línguas e falavam de suas experiências e/ou necessidades em relação à LE; discutiam sobre os aspectos que julgavam importantes para a aquisição, falavam também do uso que faziam do inglês em seu ambiente de trabalho, do desenvolvimento que haviam notado no decorrer do curso, suas facilidades e dificuldades. Ou seja, era um momento em que também **refletiam um pouco sobre seu próprio processo de aprendizagem**. Sobre isso, conversavam bastante, e o período destinado à tarefa, geralmente, excedia o que havia sido proposto inicialmente.

Havia da parte de P um esforço muito grande para que a aprendizagem deles fosse satisfatória. Por outro, havia uma resposta da parte deles que correspondia exatamente ao seu esforço; essa troca fez gerar um sentimento de confiança entre ambas as partes; assim, em alguns momentos das aulas, P conseguia sua participação de maneira como, geralmente, não consegue em outros cursos de leitura, talvez por não se esforçar tanto quanto nessa situação, talvez pelo fato de os alunos não se sentirem tão à vontade quanto esses se sentiam. Os próximos excertos ilustram algumas dessas participações, como se verá.

[P] isso, essas daqui são adjetivos ... e as duas juntas ... quando temos um adjetivo e um substantivo ... é um grupo ...

[AA] nominal

[P] e qual é a palavra chave, o núcleo, a palavra mais importante

[A] é o vehicle

[P] quando nós falamos em português, qual é a ordem que essas palavras assumem?

[AA] o inverso

[P] isso... [sintetiza a regra] ... e nessa outra situação ... que outras palavras se colocam com vehicle ... mas vejam bem ... agora vocês não vão colocar palavra antes de vehicle, mas depois dele ... vejam no texto

[AA] power ... qual o sentido de vehicle power

[AA] powered

[P] com -ed? Assim ele fica adjetivado, não pode vir depois, aqui tem que ser um substantivo por que tem que ser um substantivo pessoal?

[Jair responde]

[P] porque ... o Jair já percebeu ... isso aqui é um grupo nominal

[Fábio insiste em vehicle power ... P resiste, mas não chega a rejeitar a sugestão]

[P] o que pode ser relacionado a veículo... tentem lembrar aí do texto

[A] vehicle's wheel

[P] a roda do veículo ... então tem aqui ... vehicle wheels ... as rodas do veículo

[vozes sobrepostas]

[Fábio insiste em vehicle power]

[P] potência do veículo ... vehicle power ... ok ... que mais ... pode ser a cor do veículo ... mas eu não quero palavras que não sejam relacionadas ao que vocês viram aqui ... porque aqui ... vehicle color ... ((trecho incompreensível)) vocês estão usando palavras que já eram conhecidas ... sinal que vocês não ficaram conhecendo outras palavras novas aqui do texto ... então eu quero

forçar isso daí ... então ... tentem se lembrar ... o peso do veículo ... como é o peso do veículo?

[A] weight

[P] vehicle weight ... temos lá as rodas do veículo ... o peso do veículo ... o que mais do texto nós podemos trazer pra cá? Além de wheels, weight

[A] advantage?

[P] vehicle advantage [P não escreveu porque esperava que alunos sugerissem benefits]

[alunos] safety ... benefits

[P] safety ... a segurança do veículo ... [escreveu] que mais? Safety ... Benefits [escreveu] que são os benefícios, as vantagens ... weight ... vehicle weight ... o peso do veículo ...

[A] cost

[P] vehicle cost ... o custo do veículo

[A] ifis ...

[P] efficiency

[A] performance

[P] performance

[vozes sobrepostas]

[P] como que é? Flexibilidade? É? ... vehicle flexibility ... também ... nós temos que imaginar esses grupos dentro de um contexto ... é lógico que precisamos de outras palavras aqui pra ter um sentido mais amplo ... mas também se coloca ... então é importante que vocês voltem ao texto quando fazem esses exercícios pra ir recuperando as palavras que estão lá ... o vocabulário ... a língua que está lá ... senão fica muito limitado ...

No excerto acima P solicita que os alunos a ajudem a **formar os sintagmas nominais**, evitando palavras que já eram suas conhecidas e forçando-os a lembrar as palavras do texto ou outras já vistas no curso; muito embora não tenha pedido,

eles começam a dizer as palavras em inglês, algo que, pelo tipo de exercício, seria natural, mas pelo tipo de curso e pela pouca familiaridade que têm com a língua, talvez não fosse.

Aproveito alguns momentos dessas atividades para chamar a atenção sobre aspectos do vocabulário ou estratégias que podem facilitar sua aprendizagem, como no próximo excerto:

[P] olha ... qual é o objetivo da gente passar pra vocês vários textos sobre o mesmo assunto?

[alunos falam alguma coisa] ((trecho inaudível))

[P] também isso ... outro objetivo é fazer com que vocês vejam o vocabulário, o texto, as palavras do texto mais uma vez ... isso é importante quando vocês estão aprendendo uma língua ... não pode ver essas palavras aqui uma vez só ... daí vem um texto sobre ... sei lá ... um outro assunto ... daí muda o texto, o assunto ... vão mudando os assuntos e esse vocabulário ele não recorre ... não aparece mais ... vocês não vão mais encontrar esse vocabulário nos textos ... então isso é necessário para que vocês ampliem esse léxico, ampliem esse conhecimento de vocabulário que vocês precisam pra ler os textos ... então, é importante que vocês voltem ... eu não coloco aqui sobre ... veículo híbrido ... depois carro elétrico ... depois combustível ... tem um objetivo ... o objetivo é fazer com que vocês encontrem aquelas palavras várias vezes ... então vocês voltem ao texto quando fizermos esses exercícios e procurem lá essas palavras ... encontraram o texto JÁ não encontraram? ... tudo bem ... agora nós vamos corrigindo aqui porque nós temos mais duas ... temos o fuel aqui ... vamos ver como é que o fuel se coloca ... quais são as palavras que podem vir antes ... quais que podem vir depois ... no primeiro nós temos o fuel como substantivo ... ou melhor, como palavra-chave né? Então ele vai ser a última palavra do sin... do grupo nominal

Essa foi uma prática comum ao longo do curso: não bastava elaborar exercícios sobre vocabulário e apresentar aos alunos sem que eles soubessem o que estava envolvido naquela atividade e, mais importante, qual era a relevância da mesma para sua aprendizagem. Essa **busca pela conscientização** das questões envolvidas na aquisição do vocabulário parecem ter contribuído para que, ao final do curso, o aprendiz tivesse se tornado um leitor muito mais autônomo do que parecia ao início do semestre.

Como já mencionado, um dos fenômenos a receber grande atenção neste curso foi a **polissemia**, causadora de inúmeros problemas para o aprendiz / falante de LE. O excerto que trago abaixo mostra a dúvida do aluno entre duas palavras, *saving* e *economy*, que, em LP, podem ser substituídos, nesse contexto, por uma mesma palavra - *economia*. Leffa (1998; 2000) denomina esse fenômeno de *ambigüidade interlingüística* e sugere que antes de recorrer ao conhecimento prévio, o leitor pode recorrer ao próprio contexto para tentar desfazer sua dificuldade. A resposta, segundo o autor, reside em palavras que se colocam próximas ao termo ambíguo e partilham com ele o mesmo traço semântico. Sua conclusão ratifica, pois, a necessidade de um conhecimento mais amplo das palavras.

Sobre ambigüidade interlingüística , portanto, trago o seguinte excerto, ainda referente à atividade acima:

[A51] e fossil fuel?

[P] combustível fóssil ... essa próxima tabelinha ali ... o fuel ... ele vai funcionar agora como adjetivo ... então, vai ser, por exemplo, o preço do combustível ... então combustível não vai ser a palavra principal ... ele vai ser o que modifica ... o adjetivo ... então que palavras podem vir depois de fuel?

[A39] economy

[P] fuel economy

[A] efficiency

[A] cost

[P] fuel efficiency ... fuel cost

[A] saving

[P] safety?

[AA] saving

[P] savings ... economia ... o dinheiro que a gente economiza né? Que guarda em vez de gastar com combustível ... que mais pessoal? Só esses? Agora ...

(trecho inaudível)

[P] sim ...

[A51] economia de combustível

[P] sim ... sim ... a eficiência do combustível, custo, savings também são os ganhos ... a economia também que você faz quando não gasta com combustível ... economia também ... é que economy é mais amplo né? Se refere à economia global ... saving não ... Saving ... ele é mais limitado ... economy é economia num sentido geral

[A51] seria a economia do combustível ou DE combustível (?)

[P] economia do combustível ... de combustível ... de ou do ... e agora? Economia de combustível né?

[continua a dúvida de A51 sobre economy, savings e a tradução]

[P] não entendeu ainda?

[A39] o savings ... você vai salvar dinheiro e economy você vai salvar combustível

[A51] ah ...

[P] i::sso ... aqui você economiza em dinheiro ... savings ... é o lucro, o que você não gasta ... savings ta relacionado aqui à despesa que você tem ...

dinheiro ... e economy ... você gasta menos combustível ... é a economia de combustível

[Carlos ajuda a esclarecer que economy está relacionado ao consumo]

[P] aqui é em relação ao consumo e aqui em relação à despesa ... dinheiro ... ficou claro Fábio?

[A51] ficou

Dada a importância de se aprofundar o conhecimento das palavras e a partir dos esclarecimentos oferecidos por Leffa (1998; 2000) em seu artigo, propõem-se aqui algumas atividades⁵⁶ que poderiam complementar a discussão acima, sem comprometer o cronograma proposto para o curso.

⁵⁶ Essas atividades são apenas ilustrativas; não foram aplicadas no decorrer da pesquisa.

Web Resultados 1 - 10 de aproximadamente 59.900.000 para **saving** (0,18 segundos)

[Personal Budgeting and Money Saving Tips](#) - [[Traduzir esta página](#)]
 Planning a household and family budget with worksheets and tips on **saving** money.
www.personal-budget-planning-saving-money.com/ - 15k - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[Cheapskate Monthly Home](#) - [[Traduzir esta página](#)]
 Advanced Search · Save on all the things you love to do! Click here to start **saving** with ING DIRECT! Cheapskate Monthly © 2005 | All Rights Reserved.
www.cheapskatemonthly.com/ - 29k - 2 ago. 2005 - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[A Personal Finance Tips Website to Assist with Debt Elimination ...](#) - [[Traduzir esta página](#)]
 A Money **Saving** Tips WebSite To Help You Eliminate Debt, Budget Money and Build Savings - <http://www.SavingSecrets.com>.
www.savingsecrets.com/ - 12k - 2 ago. 2005 - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[Smartmoney.com — Investing, Saving and Personal Finance](#) - [[Traduzir esta página](#)]
 SmartMoney has daily stock and mutual fund recommendations, hourly market updates, personal finance investing research tools and advice, ...
www.smartmoney.com/ - 87k - 2 ago. 2005 - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[Savingforcollege.com, LLC. - The internet guide to funding college.](#) - [[Traduzir esta página](#)]
 Offers independent information on section 529 college savings plans.
www.savingforcollege.com/ - 18k - 2 ago. 2005 - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[UK's only Money Saving Expert](#) - [[Traduzir esta página](#)]
 Guides, tips articles and a forum about mortgages, credit cards and loans from Martin Lewis.
www.moneysavingexpert.com/ - 62k - 2 ago. 2005 - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[About Daylight Saving Time - History, rationale, laws & dates](#) - [[Traduzir esta página](#)]
 History of daylight **saving** time and how we use it to save energy.
webexhibits.org/daylightsaving/ - 15k - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[Saving Private Ryan \(1998\)](#) - [[Traduzir esta página](#)]
Saving Private Ryan - Cast, Crew, Reviews, Plot Summary, Comments, Discussion, Taglines, Trailers, Posters, Photos, Showtimes, Link to Official Site, ...
www.imdb.com/title/tt0120815/ - 56k - 2 ago. 2005 - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[Energy Savers: Tips on Saving Energy & Money at Home](#) - [[Traduzir esta página](#)]
 There's more to Energy Savers—including brochures that focus on summer and winter tips and the Spanish version of Energy Savers tips. Check it out! ...
www.eere.energy.gov/consumerinfo/energy_savers/ - 8k - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[Energy Saving Trust - Welcome](#) - [[Traduzir esta página](#)]
 The Energy **Saving** Trust Official Website 1½ EST is a UK Organisation dedicated to the reduction of carbon dioxide emissions through the use of sustainable ...
www.est.org.uk/ - 27k - 2 ago. 2005 - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

Figura 5.2: Resultados de busca para a palavra *saving*

Uma rápida consulta a qualquer programa de busca disponível na Internet seria suficiente para desfazer a ambigüidade entre os dois termos acima citados.

Web Resultados 1 - 10 de aproximadamente 124.000.000 para **economy** (0,17 segundos)

Dica: [Pesquisa para resultados somente em português \(Brasil\)](#). Você pode especificar seu idioma para pesquisa em [Preferências](#).

[Economy.com - Economic Analysis, Consulting, Data, and Forecasts](#) - [[Traduzir esta página](#)]

Economy.com is a trusted independent provider of economic information which has been helping clients worldwide achieve their business objectives since 1990.

[www.economy.com/](#) - 15k - 2 ago. 2005 - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[Economic Indicators and Analysis](#) - [[Traduzir esta página](#)]

Economic indicators, forecasts, analysis, and data for the world in real-time.

[www.economy.com/dismal/](#) - 36k - 2 ago. 2005 - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[The Information Economy](#) - [[Traduzir esta página](#)]

The economics of the internet, information goods, intellectual property and related issues compiled by Hal R. Varian.

[www.sims.berkeley.edu/resources/infoecon/](#) - 5k - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[Ministério da Economia e da Inovação](#)

Notícias, publicações e história.

[www.min-economia.pt/](#) - 2k - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[Business and Economy in the Yahoo! Directory](#) - [[Traduzir esta página](#)]

Yahoo! reviewed these sites and found them related to Business and **Economy**.

[dir.yahoo.com/Business_and_Economy/](#) - 6k - 2 ago. 2005 - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[Fuel Economy](#) - [[Traduzir esta página](#)]

Find cars that protect the environment and save you money. Information on advanced technology, gas mileage tips, links, and car by car fuel ratings.

[www.fueleconomy.gov/](#) - 13k - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[United States Economy at a Glance](#) - [[Traduzir esta página](#)]

OTHER AVAILABLE AT A GLANCE TABLES, US **ECONOMY**, -CENSUS REGIONS, --West, --Midwest,

--South, --Northeast, STATE AND METROPOLITAN, --Alabama, --Alaska ...

[www.bls.gov/eag/eag.us.htm](#) - 30k - 2 ago. 2005 - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[United for a Fair Economy \(UFE\)](#) - [[Traduzir esta página](#)]

United for a Fair **Economy** is a national, independent, nonpartisan, 501(c)(3) non-profit organization. UFE raises awareness that concentrated wealth and ...

[www.faireconomy.org/](#) - 68k - 2 ago. 2005 - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[The Internet Economy Indicators](#) - [[Traduzir esta página](#)]

Facts and figures about the internet including data on e-commerce.

[www.internetindicators.com/](#) - 10k - 2 ago. 2005 - [Em cache](#) - [Páginas Semelhantes](#)

[Journal of Political Economy](#) - [[Traduzir esta página](#)]

Journal of Political **Economy**. ... Journal of Political **Economy** Electronic Edition ·

Receive Tables of Contents by Email · Available Tables of Contents ...

[www.journals.uchicago.edu/JPE/home.html](#) - [Páginas Semelhantes](#)

Figura 5.3: Resultados de busca para a palavra *economy*

Após apresentação dos resultados às buscas feitas, pode-se pedir que o aluno busque, primeiramente, as palavras que mais se repetem em cada página, solicitando especial atenção àquelas que se posicionam mais perto do termo-chave.

Após uma análise da palavra mais freqüente, o aluno pode voltar aos resultados e buscar outras que partilhem com essa um ou mais traços semânticos.



[U.S. Department of Energy](#)

[Print the Fuel Economy Guide](#)

[U.S. Environmental Protection Agency](#)

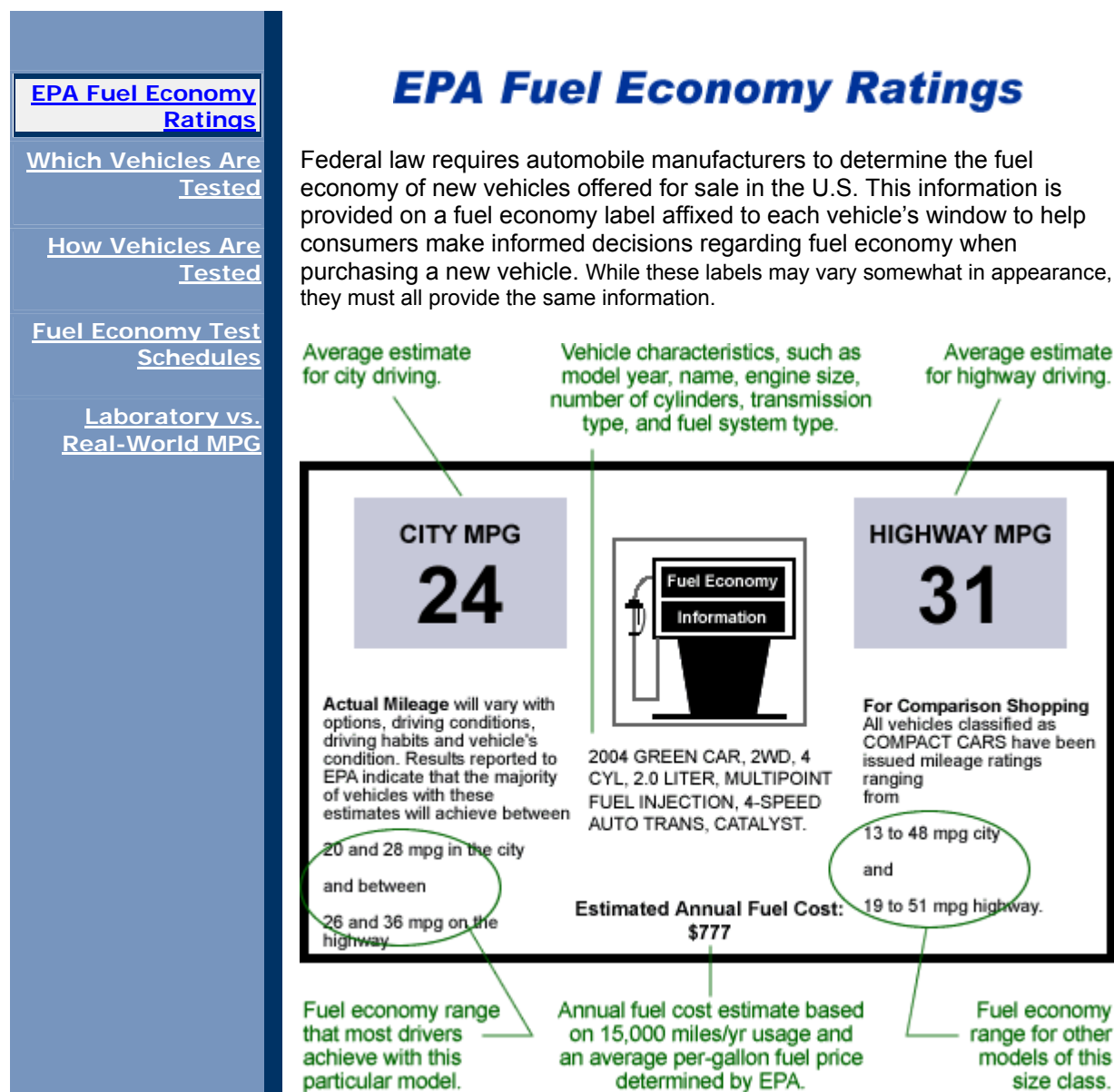


Figura 5.4: EPA fuel economy ratings

Rapidamente se forma, então, uma associação entre *saving* e **money**⁵⁷, *budget*, *worksheets*, *debt*, *finance*, *invest*, mas também *time* e *energy*. Outra associação é formada entre *economy* e **business**⁵⁸, *analysis*, *forecast*, *data*, *indicator*, *forecast*, *table*, mas também *fuel*. Fundamenta-se, assim, a explicação fornecida por A39, que sempre me socorria em momentos de “apuros”.

Com mais tempo disponível para se ver essas diferenças e ampliar ainda mais o vocabulário, podem-se aproveitar dois textos obtidos através dos links das duas páginas de resultados uma vez que um desses links (*Fuel Economy*, disponível em <http://www.fueleconomy.gov/>) leva o interessado exatamente a uma discussão sobre economia de combustível, origem da dúvida de A51.

No texto reproduzido na Figura 5.4, acima, uma leitura global é suficiente para desfazer a ambigüidade do leitor, que relaciona *fuel economy* a uma economia no consumo de combustível. O texto da Figura 5.5, abaixo, ratifica a informação depreendida anteriormente e amplia a rede semântica construída para incluir também as questões relacionadas ao meio-ambiente.

Nota-se, então, que, no caso desse curso especificamente, voltar-se-ia ao tema que perpassa todos os textos que compõem o material. Não se estaria, portanto, buscando apenas desambiguar os termos que poderiam causar problemas em uma situação em que o aluno deveria optar pelo uso de *saving* ou *economy*, quando em português tem-se, mais comumente, apenas uma palavra que serve aos dois propósitos. Estar-se-ia, também, reciclando e ampliando o vocabulário a que os alunos haviam se exposto até aquele momento.

⁵⁷ Provavelmente esse é o termo desambiguador.

⁵⁸ Idem.

Quando me refiro, nesta tese, à sistematização do ensino do léxico, são atividades desse tipo que proponho que sejam usadas.

The screenshot shows a website interface. At the top, there is a navigation bar with several menu items: [Find and Compare Cars](#), [Gas Mileage Tips](#), [Gasoline Prices](#), [About Fuel Economy Ratings](#), [Your MPG](#), [Why is Fuel Economy Important?](#) (highlighted), and [Advanced Technology](#). Below the navigation bar, there are three links: [U.S. Department of Energy](#), [Print the Fuel Economy Guide](#), and [U.S. Environmental Protection Agency](#). On the left side, there is a vertical sidebar with a blue background and white text. The sidebar has a main heading [Protect the Environment](#) and several sub-items: [Global Warming](#) (highlighted), [Oil Spills](#), and [Air Pollution](#). Below this, there is another heading [Conserve Resources](#) with sub-items [Reduce Oil Imports](#) and [Save Money](#). The main content area on the right is titled **Why is Fuel Economy Important?** and features four images in a vertical column. To the right of each image is a corresponding link: [Protect the Environment](#), [Reduce Oil Imports](#), [Conserve Resources for Future Generations](#), and [Save Money](#).

Figura 5.5: *Why is fuel economy important?*

O exemplo que trago, como extensão do que fiz em sala de aula, não é apenas mais uma atividade do curso. A meu ver, trata-se de uma oportunidade para o aluno se conscientizar de que existem, em suas atividades do dia-a-dia, recursos a que pode recorrer para ampliar seu conhecimento na língua-alvo, bastando para isso apenas uma nova atitude sua ou o estabelecimento de objetivos para aprender mais língua e, conseqüentemente, mais vocabulário.

Voltando à análise do material desenvolvido para o curso e de sua aplicação em sala de aula, apresento um excerto referente à correção de uma atividade com foco na associação de palavras. Aproveitando o envolvimento dos alunos com a mesma, P solicitou que eles dessem as respostas em inglês, pois, prestavam mais atenção, questionavam mais, pediam para esclarecer dúvidas em relação à pronúncia e ao uso que se fazem das palavras em outras situações de comunicação.

Associação de palavras: o que é isso?

É quando uma palavra-chave faz lembrar outras palavras que têm, com ela, alguma relação de significado. Exemplo:

Casa: quarto, sala, cozinha, banheiro, garage, quintal, jardim, etc.

Ou: **Casa:** telhado, portas, janelas, encanamento, iluminação, etc.

Ou: **Casa:** conforto, aconchego, amor, carinho, afeto, sossego, descanso, trabalho, etc.

Que palavras estão associadas a essas da tabela abaixo? Complete **EM INGLÊS**.

| Palavras-chave | Palavras associadas |
|----------------|---------------------|
| Road vehicles | Bus, car, truck |
| Vehicle | |
| HEV | |
| Save (v) | |

Figura 5.6: Atividade sobre associação de palavras

[P] esses são exercícios com foco no vocabulário só... pra vocês tentarem se lembrar das palavras que já viram nos textos ta? São exercícios que, se vocês estivessem fazendo sozinhos, como era o objetivo, vocês teriam que voltar ao texto para poder recuperar as palavras; aproveitariam para reler trechos dos textos, rever outras palavras e assim ir sedimentando o seu aprendizado né? Então aqui na nº 12 nós temos o que... associação de palavras... o que pode ser essa associação de palavras? É uma rede de palavras que têm um significado comum.. então quando eu digo por exemplo, escola, que palavras que vêm à mente quando eu penso em escola?

[AA] alunos, professor, ensino, nota, raiva (risos)

[P] raiva (risos)

[A] professora, matrícula, mensalidade

[P] então... uma série de idéias que são atraídas pela idéia de escola... essa daí é uma rede associativa... então aqui eu coloquei um exemplo pra vocês... olhem... associação de palavras é quando (...) Quando nós encontramos a palavra casa ela pode atrair outras palavras diversas olhem ... quarto, sala (...)

[A] piscina

[P] piscina? (risos) é... aí vai depender da realidade de cada um...

Antes de definir rede associativa, P fala novamente sobre o porquê de se incluir atividades de vocabulário no curso. A seguir, explica o que seja a rede semântica partindo de um exemplo relacionado ao assunto que estavam discutindo em sala momentos antes de iniciarmos⁵⁹. Aproveita algumas palavras fornecidas por eles como *raiva* e *piscina* para falar sobre os limites impostos a uma rede semântica e esclarecer que a partir de uma mesma palavra, podem-se formar redes diferentes, dependendo do conceito ou do significado que se seleciona da palavra, conforme expus no Capítulo IV. Na continuidade, chamo atenção para o papel de uma rede associativa para a leitura e para a ampliação do léxico.

(continuação)

[P] agora.. é... qual a utilidade de nós fazermos esse tipo de exercício

((trecho incompreensível))

[AA] aumentar o vocabulário

[P] aumentar o vocabulário, com certeza

[A14] compreensão de texto

[P] compreensão de texto por quê?

[alunos respondem - vozes sobrepostas]

⁵⁹ Era época de matrícula e os alunos discutiam sobre o valor da mensalidade.

[P] ele ajuda na compreensão de texto porque tem essa relação de idéia e essa relação de idéia também existe no texto... se aparece a palavra casa no texto, eu vou esperar que algumas dessas palavras apareçam no mesmo texto ou pelo menos uma dessas outras idéias aqui desenvolvida.. então esse é um dos benefícios, além da aquisição de vocabulário também... então nós temos aqui 4 palavras da língua inglesa e eu peço pra vocês colocarem as outras palavras que vêm a sua mente ... então quando eu digo road vehicles, vocês sabem o que é road vehicles? Vehicles vocês conhecem... road... rodovia... então são veículos...

[AA] rodoviários

[P] então do que é que nós lembramos quando vemos road vehicles?

[P lê as três palavras colocadas e pede para os alunos sugerirem outras]

À medida que os alunos vão se lembrando das palavras, P vai escrevendo no quadro para que eles tenham novo acesso a sua forma escrita e para que depois completem seus exercícios por escrito também. Ao sugerirem *bicycle* e *motorcycle*, A51 pergunta sobre a diferença na pronúncia de *-cycle* nas duas palavras:

[AA] bicycle... motorcycle...

[P vai escrevendo no quadro]

[A51] professora, me explica... por que que o bicycle e outro ali [referindo-se a motorcycle] têm o Y e você pronuncia / e / /

[P] Fábio, você me fez uma pergunta difícil de responder... eu posso arriscar uma resposta, mas não posso te garantir que seja isso ... a informação sobre os sons da língua inglesa é difícil, mas nesse caso acho que é porque em *motorcycle*, o [cy] é a segunda tônica da palavra, quer dizer, tenho [mo] que é a sílaba mais forte e [cy] é a segunda mais forte; em *bicycle*, o [cy] não é sílaba tônica, então é pronunciado com som de / / ... eu acho que é isso

A51 não gostava da língua inglesa; no início do curso, sempre tecia críticas, dizia que não precisaria aprender; A39 costumava responder a suas críticas, classificando-as de absurdas, sem sentido; outros alunos concordavam com A39, dizendo-se desapontados com a visão de A51. A39 era um aluno muito respeitado pelos colegas por sua experiência na indústria e seu conhecimento e suas críticas a A51 fizeram-no adotar outra postura perante o aprendizado da língua. Nesse dia, entretanto, ele aproveitou para reclamar de certas especificidades do idioma.

Ainda na transcrição dessa mesma atividade, têm-se trechos em que P insiste para os alunos continuarem falando em inglês:

[AA] veículos híbridos

[P] hybrid ... electric vehicles

[A] bateria

[P] in English

[A] battery

[A45] veículo elétrico

[P] como é em inglês Ricardo?

[A45] electric vehicle

[A] alternative fuel, environment

[P] veículo de baixa emissão, veículo de emissão nula?

[A] zero...

[A] zero...

[P] ZEV ... zero emission...

[AA] vehicle

Recuperar o vocabulário aprendido e lembrá-los das estratégias disponíveis para aprendizagem era imprescindível também:

[P] mais... só isso? Nossa, tivemos dois textos sobre isso ... save ... save aqui como verbo... qual o significado de save?

[AA] guardar... salvar

[P] guardar, salvar, armazenar... tem um outro ainda

[A] economizar

[P] economizar... e quais as palavras que estão relacionadas com save? São **significados diferentes**, então podemos **formar redes diferentes... palavras de famílias diferentes**... quando eu digo save, lembra o que?

[A] money

[P] save money

[A] fuel

[AA dizem que P não compreende o que eles falam por causa da pronúncia]

[P] não é que eu não compreendo, não... é que eu não ouço ... que mais... só isso?

A partir do som de save, estabelecem uma relação entre esse verbo e o carro que entra nas pistas de corrida de Fórmula 1 para prestar socorro:

[A] save car ... safety car

[A pergunta alguma coisa]

[P] é carro de segurança, carro... safety car é aquele que entra na pista de F-1 pra socorrer...

[A] segurança

[P] segurança mesmo? É esse o nome?

[A39] eles entram na pista pra... [aluno continua a explicar]

[P] é... safety car

[A] qual é a relação de save com safety car?

[P] segurança... porque save também é usado no sentido de manter a segurança de alguém ... de alguma coisa

[A] qual é a relação com save?

[P] de segurança

[A51] e o que é esse V na frente da palavra save?

[P] esse V que eu coloquei aí indica que a palavra é verbo... o próximo ... agora no exercício 13 nós temos uma associação diferente... que tipo de associação é essa que nós temos aí?

Em outro exercício, os alunos teriam que associar a palavra-chave à definição que lhe é dada no dicionário. Aproveitei para chamar-lhes a atenção em relação às palavras e estruturas utilizadas nesse gênero. À medida que corrigíamos o exercício, eu dizia a palavra-chave e os alunos liam suas definições. Às vezes, paravam de falar:

[P] pessoal, vocês podem falar, não precisa ficar com vergonha... ninguém vai rir de vocês aqui.. [risos] falar ajuda vocês a guardar as palavras... é muito difícil aprender sem usar... infelizmente, no inglês instrumental a gente não tem muito espaço pro uso da língua né? Vocês não escrevem e não falam... porque não há esse espaço... esse nosso curso aqui é muito corrido... é um curso que era originalmente dado em um ano, em 120 horas... agora ele está resumido a 64 horas... então a gente já encolhe todo o conteúdo e não pode acrescentar tantas atividades assim não é? Então vocês têm que falar... leiam aqui... à medida que vocês vão lendo alguma coisa vai acontecendo

[risos]

[P] é verdade... é o uso da língua... tem que usar... é a mesma coisa... como é que você vai aprender a mexer numa máquina? Só lendo o manual? Não... mexendo na máquina não é? Então vamos lá ...

Quando me refiro ao “uso da língua”, nesse excerto, não considero que a simples leitura oral corresponda a usar a língua para *nela* e *com ela* interagir; trata-se de uma atividade emergencial para que os alunos pronunciem, se ouçam, comparem suas pronúncias, reflitam sobre elas e estabeleçam uma relação entre o **som**, sua **forma escrita** e o **significado**.

Ao se trabalhar com dicionários, é importante conscientizar o aluno das possibilidades que esses oferecem para ampliação do léxico, como as figuras, os exemplos em que as palavras-chave são usadas e a própria seleção do significado mais adequado a determinada situação comunicativa.

[P] então vocês foram percebendo como as palavras se repetem... quais são as palavras que se repetem mais e mais... make... become... something... someone ... qual a diferença entre something e someone?

[alunos explicam]

[P] isso... então tenho someone, no one, anyone... se terminar aqui com one, está se referindo a alguém... se terminar com thing... refere-se a coisas ou objetos... então... make... become... get... something... someone... e assim as palavras vão se repetindo em todas as definições... se vocês quiserem fazer um teste e buscarem definições num dicionário monolíngue, vocês vão ver como essas palavras aqui vão se repetir e repetir... então, usar um dicionário monolíngue não é uma coisa do outro mundo como as pessoas pensam antes de começarem a usar... e ainda mais... o dicionário ajuda a aumentar o nosso vocabulário... você vê uma coisa aqui... olha outra ali... não sei... pra quem gosta né?

[A] **tem desenho...**

[P] Tem desenho né? As **fiGuras que ajudam a entender...** os exemplos... porque às vezes você lê a definição e não entende muito bem... algumas definições não são claras mesmo.. então você precisa de um exemplo pra entender melhor.

Assim como o dicionário tem muito a contribuir com o processo de aprendizagem de línguas, outras estratégias foram também percebidas entre os alunos em sala de aula. A1, por exemplo, que em suas respostas às perguntas do questionário sobre abordagens de aprendizagem de vocabulário havia mencionado gostar de assistir filmes em inglês, algumas vezes referiu-se a palavras aprendidas nesses momentos:

[aluno] palavra-chave?

[P] isso ... então que palavras podem vir aqui modificando fuel?

[alunos tentam; vozes sobrepostas] [alunos trocam idéias com P]

[A1] low fuel

[P] low fuel ... combustível baixo? Falando do nível?

[Gustavo] é ... **eu vejo nos filmes**

Apesar de os filmes serem assistidos com legendas em português, a associação da forma oral da palavra com a imagem que ajuda a compor seu significado parece ser percebida entre os participantes como importante para a aprendizagem.

Gostaria também que o nosso curso tivesse aula com vídeo e áudio para podermos ter um maior contato com o inglês. (Diário de A35; 28/10/03)

CONVERSAÇÃO / PRONÚNCIA: é uma arma muito valiosa para ser descartada, pois força a fixação do aprendizado. (Diário de A52; s.d.)

Eu, particularmente, tenho grande dificuldade em pronunciar as palavras, mas tenho certeza que conseguirei transpor essa barreira. (Diário de A27; s.d.)

No planejamento do curso, foi incluída uma atividade com vídeo que possibilitaria aos alunos ouvir a língua e relacioná-la ao seu significado com a ajuda

da imagem e das legendas em português. No entanto, as duas tentativas feitas não foram bem sucedidas.

Como o filme estava gravado em um DVD e a universidade não possui equipamento para sua transmissão, P levou o seu particular e solicitou que ele fosse instalado na sala de aula. A TV, porém, era pequena demais para que todos os alunos pudessem assistir ao filme e ler a legenda. Mesmo assim, como os alunos estavam interessados, P deixou que eles assistissem da maneira como era possível. Tentou então o laboratório multimídia, onde havia a possibilidade de o filme ser projetado em um telão, mas também não funcionou porque a sala não tinha caixas de som instaladas. Assim, foi obrigada a desistir da atividade sem conseguir realizá-la.

Dando prosseguimento às estratégias percebidas nas manifestações dos alunos, destaca-se novamente a importância dada à associação entre imagem e significado, como relatou A52 em seu diário:

MATERIAL DIDÁTICO: deveria ser enriquecido com mais vocabulário e gravuras / figuras, que permitiriam melhor assimilação, apesar da dificuldade em se encontrar material rico em assuntos técnicos. (Diário de A52; s.d.)

Eu acho que figuras somadas a vocabulário gravam mais na cabeça do estudante. (Diário de A52; 25/11/03)

Outros tipos de associações também foram percebidas ao longo das atividades de vocabulário. Durante a correção da atividade abaixo, P solicitou aos alunos uma explicação para terem feito as escolhas que fizeram.

Use 8 palavras da tabela para preencher as lacunas abaixo.

| | | | | | |
|------------|--------|----------|-------------|----------------|-----------|
| combustion | fuel | engine | improve | transportation | safety |
| recover | reduce | compared | combination | flexibility | available |

- a. For your _____ we recommend you keep your seat belt loosely fastened during the flight.
- b. My car has been having _____ problems recently.
- c. Wood, coal, oil, petrol and gas are all different kinds of _____.
- d. This road is quite busy _____ to ours.
- e. This drug can be safely used **in** _____ **with** other medicines.
- f. In Los Angeles many companies encourage their employees to use alternative **means of** _____, rather than the car.
- g. You can _____ your flexibility by exercising.
- h. Our autumn catalogue is now _____ from our usual stockists.

Para completar a primeira sentença do exercício, A39, por exemplo disse ter associado o termo *seat belt a safety*; A14 valeu-se do conhecimento que tinha da estrutura *for your* + substantivo, além de já conhecer a frase *for your safety*. Estratégias como essas, porém, só foram notadas entre alunos com maior conhecimento ou familiaridade com a língua.

A seguir, passo a abordar as manifestações dos alunos em relação às atividades de vocabulário apresentadas no curso. De um modo geral, esses parecem ter percebido as atividades como um fator positivo do curso.

Gostei muito da atividade de vocabulário que nos permite ampliar um pouco meu conhecimento e exercitar mais a língua inglesa. (Diário de A27; s.d.)

As atividades me ajudam a memorizar algumas palavras, a interpretar alguns textos e desenvolver o meu conhecimento na língua inglesa. (Diário de A22; 05/11/03)

As atividades de vocabulário estão sendo muito proveitosas porque estamos tratando de assuntos bem diferentes onde aparecem muitas palavras novas, só falta conseguir memorizá-las mais facilmente. (Diário de A16; s.d.)

Alguns alunos, porém, apesar de concordarem com tais atividades, prefeririam que fossem apresentadas em número reduzido:

[A39] Os exercícios obrigam a voltar ao texto, o que ajuda a fixar - embora eu tenha uma dificuldade para memorizar. Não creio que se possa aumentar a carga dos exercícios sem comprometer o desenvolvimento do curso. A parte da gramática é um pouco difícil, pois nem sempre lembramos a gramática do português. [Diário de A39; s.d.]

[P] Você acha que muito exercício atrapalha em vez de ajudar? Ou seu comentário significa que exercício é bom, mas trabalhar com leitura é melhor? Você acha necessário enfatizar gramática / vocabulário num curso de inglês instrumental - leitura? Por quê?

[A30] muito exercício atrapalha, porém é fundamental para fixação, em doses adequadas. [Diário de A39; 29/10/03]

Outros ainda acreditam que, para quem não possui um conhecimento básico da língua, essas atividades não acrescentam muito, pois teriam que ser mais simples, como sugere A11, ou mais bem elaboradas, na opinião de A29:

[A11] Com relação às atividades de vocabulário, creio que auxilia bastante para quem já tem um certo conhecimento (inglês básico). (Diário de A11; segundo registro, s.d.)

[P] Então, para quem não tem esse conhecimento básico, elas precisam ser ainda mais simples, ou você acha que elas não conseguem ajudar?

[A11] Para se obter uma learning curve adequada, creio que deverá ser mais simples. (Diário de A11; terceiro registro, s.d.)

Os exercícios são esclarecedores e tenho conseguido melhorar a leitura graças a eles, mas acho que podem ser melhores, não sei como. (Diário de A29; 23/10/03)

Para finalizar esta seção, retomo aquela que, a meu ver e pela análise que faço das manifestações dos alunos, parece ter sido a estratégia que permitiu maiores ganhos ao longo do curso - a interação.

Nas respostas atribuídas ao questionário sobre abordagens de aprendizagem de vocabulário, essa já havia sido percebida nas preferências dos alunos por atividades partilhadas por mais pessoas; na sala de aula, a necessidade de discutir e trocar idéias era bastante clara; em seus diários, também se percebe a importância dada ao conhecimento partilhado:

A aula é muito boa porque envolve a sala toda e fica um ambiente muito bom de se aprender; os exercícios para nota [exercícios que os alunos fazem individualmente ou em pequenos grupos, com uma ajuda menor do professor] ajudam bastante, não só quando somados para média, mas também para tirar muitas dúvidas, e é por isso que as aulas são boas. (Diário de A45; s.d.)

Para mim, a parte mais importante da aula é quando estamos fazendo a interpretação de algum texto (...) Na minha opinião, se todos concordarem e a senhora também, quando formos interpretar algum texto, deveríamos fazer em grupos de quatro pessoas, fazendo com que o colega tente suprir a dificuldade do outro e assim um aprende com o outro. (Diário de A5; 22/10/03)

O método apresentado estimula os alunos a participar do assunto em questão. Apesar do nível não homogêneo, todos se esforçam para aprender. (Diário de A52; s.d.)

A percepção positiva dos alunos em relação à interação vai ao encontro da abordagem sócio-interacionista segundo a qual o conhecimento se constrói socialmente na interação do aluno com o professor, com seus colegas e com o material didático através do uso de uma linguagem relevante e significativa.

Antes de concluir esta seção, cabe levantar algumas considerações parciais a respeito dos aspectos do material didático implementado em sala de aula que

poderiam promover um ambiente propício à aprendizagem de vocabulário, de acordo com as manifestações expressas pelos alunos participantes desta pesquisa e com as inferências possibilitadas a partir da análise dos dados.

Esse material, juntamente com os procedimentos adotados em sala de aula, parece ter contribuído para a aprendizagem de vocabulário na medida em que procurou promover oportunidades de o aluno realizar atividades coerentes com seu modo particular de aprender línguas - implícita ou explicitamente; buscou ainda privilegiar as estratégias de aprendizagem sugeridas em suas respostas ao questionário aplicado antes da intervenção.

Fundamentado nos princípios que subjazem às práticas de estudiosos da área de aquisição de vocabulário, o material também propôs uma conscientização das questões envolvidas na competência lexical, visando a autonomia desse aluno. Essa conscientização ocorreu tanto por meio dos exercícios elaborados quanto pelo discurso da professora, gerando uma discussão que permitiu aos alunos interagir entre si e construir seu conhecimento nessa interação.

De acordo com os participantes, em geral, a seleção dos textos e as atividades com foco no vocabulário também tiveram um papel importante nesse processo, opinião da qual alguns alunos da sala não compartilharam totalmente, apresentando ressalvas referentes ao nível de linguagem empregado nos textos e nas atividades e uma possível valorização do vocabulário em detrimento de uma linguagem utilizada de forma mais ampla.

Das dimensões envolvidas no conhecimento da palavra, o material propiciou a prática de quase todas elas, exceção feita à forma oral e ao uso efetivo da

linguagem. Algumas atividades buscaram promover oportunidades de os alunos usarem o conhecimento lingüístico, mas cabe reconhecer que se tratou de um uso restrito, apesar de coerente com o grau de familiarização desses com a língua-alvo.

Em relação à leitura, diretamente afetada pelo conhecimento de vocabulário fundamentado em um conceito *rico*, esses alunos parecem ter adquirido uma habilidade para lidar com os textos de forma mais independente do que faziam no início do curso. Essa transformação não se deveu somente ao ganho lexical, mas também a algumas estratégias de leitura e, principalmente, por uma postura de privilégio à dimensão pragmático-discursiva das palavras.

Deve-se salientar, ainda, o importante papel da interação para os ganhos desses alunos tanto em relação à leitura quanto em relação ao léxico.

Finaliza-se, assim, esta seção e passa-se a abordar os resultados obtidos nos testes de vocabulário aplicados ao término da intervenção.

5.3 O pré-teste e o pós-teste

Na seção anterior, apresentei uma análise do material desenvolvido para esta pesquisa, conforme vivenciado em sala de aula, a partir das manifestações dos alunos, registradas nas gravações em áudio e em seus diários. A triangulação dos dados permitiu-me inferir que, apesar das lacunas referentes a algumas dimensões do conhecimento da palavra, o material e a abordagem de sala de aula promoveram condições para a aprendizagem ou expansão do léxico.

Nesta seção apresentarei os resultados obtidos no pós-teste (Apêndice II) pelos participantes desta pesquisa, comparando-os àqueles obtidos no pré-teste (Apêndice I), com o propósito de responder à terceira pergunta de pesquisa:

Qual foi o efeito do material desenvolvido para o curso na extensão do vocabulário adquirido?

No início deste capítulo, à seção 5.1.1, descrevi o desempenho dos participantes desta pesquisa nos testes aplicados ao início do curso, em agosto de 2003. Aqui, cumpre-me apresentar os resultados finais e compará-los aos primeiros para confirmar se a intervenção promoveu um ganho significativo em relação à extensão do vocabulário conhecido pelos alunos.

Os resultados apresentados nos quadros abaixo, apesar de descritivos, são bastante animadores, pois se percebe que tanto no nível 1 quanto no nível 2 a média do pós-teste foi bem superior à do pré-teste.

Uma análise cuidadosa dos resultados obtidos por cada aluno no nível 1 (Quadro 5.7) permite constatar que, à exceção de quatro alunos, todos os demais obtiveram ganho com a intervenção, alguns mais outros menos. Relacionando os resultados à atitude desses alunos em sala de aula, parece ser possível caracterizar alguns pequenos grupos.

Os dois alunos que mantiveram os escores do pré-teste no pós-teste (A31 e A38) tinham um comportamento muito parecido: nenhum deles parecia estar interessado em ampliar seu conhecimento nem se engajava nas atividades como faziam os demais alunos da sala. Os outros dois que obtiveram escore menor no

pós-teste do nível 1, apesar de serem interessados, gostarem de aprender e precisarem da língua em seu trabalho, também não se envolveram tanto quanto outros alunos. A22 estava muito engajado no início do curso, mas depois, por problemas em seu emprego, passou a faltar e acabou perdendo o interesse anterior. A25 também tinha problemas com horário, chegava tarde à aula e ficava um pouco deslocado diante do assunto já iniciado.

| Alunos | Escalas de Avaliação de Vocabulário - Nível 1 | | | | | | | |
|---------------|---|-----|-----|-------|---------------|-----|-----|-------|
| | Pré-teste | | | | Pós-teste | | | |
| | 101 | 106 | 110 | Média | 105 | 112 | 109 | Média |
| A1 | 68 | 68 | 73 | 69,7 | 88 | 78 | 75 | 80,3 |
| A2 | 28 | 20 | 20 | 22,7 | 30 | 20 | 38 | 29,3 |
| A3 | 28 | 20 | 20 | 22,7 | 55 | 44 | 43 | 47,3 |
| A5 | 38 | 25 | 35 | 32,7 | 50 | 47 | 38 | 45,0 |
| A8 | 35 | 28 | 25 | 29,3 | 35 | 45 | 35 | 38,3 |
| A9 | 28 | 25 | 32 | 28,3 | 43 | 29 | 33 | 35,0 |
| A14 | 35 | 25 | 40 | 33,3 | 50 | 53 | 38 | 47,0 |
| A16 | 23 | 20 | 20 | 21,0 | 45 | 26 | 25 | 32,0 |
| A19 | 43 | 38 | 38 | 39,7 | 65 | 50 | 58 | 57,7 |
| A21 | 30 | 28 | 38 | 32,0 | 35 | 38 | 33 | 35,3 |
| A22 | 52 | 30 | 43 | 41,7 | 45 | 32 | 43 | 40,0 |
| A25 | 33 | 38 | 48 | 39,7 | 30 | 41 | 43 | 38,0 |
| A27 | 21 | 40 | 35 | 32,0 | 68 | 56 | 50 | 58,0 |
| A29 | 40 | 28 | 40 | 36,0 | 58 | 69 | 49 | 58,7 |
| A31 | 20 | 20 | 20 | 20,0 | 20 | 20 | 20 | 20,0 |
| A35 | 20 | 20 | 20 | 20,0 | 45 | 43 | 20 | 36,0 |
| A38 | 20 | 20 | 20 | 20,0 | 20 | 20 | 20 | 20,0 |
| A46 | 25 | 20 | 20 | 21,7 | 48 | 55 | 48 | 50,3 |
| A48 | 20 | 20 | 30 | 23,3 | 38 | 20 | 40 | 32,7 |
| Média da sala | | | | 30,8 | Média da sala | | | 42,2 |

Quadro 5.7: Comparação entre as médias pré-teste e pós-teste - nível 1

Essa perda, no entanto, não era esperada, a exemplo do que aconteceu com seus resultados no pós-teste (Quadro 5.8) em que ambos tiveram um ganho bastante significativo, ao que parece. A22 obteve nove pontos percentuais a mais do

que no pré-teste e A25 obteve 16 pontos percentuais a mais, o que parece mais coerente com a participação, de um modo geral, desses alunos.

Com relação aos demais, A2, apesar do ganho, comportava-se de maneira parecida à de A25; devido aos compromissos profissionais, perdeu várias aulas em um determinado período do curso, o que acabou prejudicando seu rendimento. A21 nunca faltou às aulas, mas no início do curso suas dificuldades eram bem grandes; com o passar do tempo, foi se envolvendo mais com a língua-alvo e realizando as tarefas com maior facilidade; ao término do curso, conseguia ler de forma independente, estava mais confiante e participava tanto quanto os colegas.

| Alunos | Escala de Avaliação de Vocabulário - Nível 2 | | | | | | | |
|---------------|--|-----|-----|-------|---------------|-----|-----|-------|
| | Pré-teste | | | | Pós-teste | | | |
| | 202 | 206 | 210 | Média | 201 | 203 | 211 | Média |
| A1 | 20 | 20 | 20 | 20 | 61 | 55 | 55 | 57,0 |
| A2 | 20 | 20 | 20 | 20 | 41 | 35 | 35 | 37,0 |
| A3 | 20 | 20 | 20 | 20 | 45 | 33 | 35 | 37,7 |
| A5 | 20 | 40 | 20 | 26,7 | 45 | 30 | 40 | 38,3 |
| A8 | 20 | 20 | 20 | 20,0 | 20 | 30 | 20 | 23,3 |
| A9 | 28 | 32 | 20 | 26,7 | 48 | 25 | 35 | 36,0 |
| A14 | 20 | 20 | 20 | 20,0 | 41 | 35 | 43 | 39,7 |
| A16 | 25 | 25 | 20 | 23,3 | 20 | 28 | 30 | 26,0 |
| A19 | 35 | 43 | 20 | 32,7 | 70 | 55 | 60 | 61,7 |
| A21 | 30 | 28 | 20 | 26,0 | 38 | 35 | 30 | 34,3 |
| A22 | 38 | 35 | 30 | 34,3 | 48 | 38 | 43 | 43,0 |
| A25 | 33 | 28 | 20 | 27,0 | 38 | 38 | 53 | 43,0 |
| A27 | 45 | 48 | 25 | 39,3 | 50 | 60 | 52 | 54,0 |
| A29 | 30 | 43 | 35 | 36,0 | 53 | 70 | 34 | 52,3 |
| A31 | 20 | 20 | 20 | 20,0 | 20 | 28 | 28 | 25,3 |
| A35 | 20 | 20 | 20 | 20,0 | 33 | 20 | 20 | 24,3 |
| A38 | 20 | 20 | 20 | 20,0 | 20 | 20 | 20 | 20,0 |
| A46 | 20 | 20 | 20 | 20,0 | 21 | 20 | 25 | 22,0 |
| A48 | 38 | 25 | 25 | 29,3 | 43 | 20 | 20 | 27,7 |
| Média da sala | | | | 25,3 | Média da sala | | | 37,0 |

Quadro 5.8: Comparação entre as médias pré-teste e pós-teste - nível 2

Entre os demais alunos, sem dúvida, os que obtiveram maiores diferenças foram os que mais se engajaram, A19 em especial, o que justifica os 29 pontos percentuais a maior no pós-teste do nível 2.

No Quadro 5.8, a situação é ainda mais satisfatória, pois se vê que nenhum aluno perdeu em relação ao primeiro teste; a pior situação é a de A38 que manteve o mesmo escore baixo do pré-teste. Chama atenção o resultado de A1, 185% maior do que no início do semestre, o que confirma a hipótese de que a média 20 não correspondia ao conhecimento real do aluno, devendo-se a uma possível falta de motivação para concluir a tarefa. Mesmo assim, pode-se considerar seu bom desenvolvimento pelo escore obtido no nível 1.

| | Média Nível 1 pré-teste | Média Nível 1 pós-teste | Média Nível 2 pré-teste | Média Nível 2 pós-teste | Evolução Nível 1 (%) | Evolução Nível 2 (%) |
|----------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------------|-------------------------|
| N | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 | 19 |
| Média | 30,82 | 42,16 | 25,33 | 36,98 | 41,21 | 47,59 |
| Erro padrão da média | 2,73 | 3,36 | 1,46 | 2,88 | 8,768 | 10,438 |
| Desvio padrão | 11,906 | 14,641 | 6,357 | 12,533 | 38,218 | 45,499 |

Tabela 5.2: Evolução das medias dos níveis 1 e 2

Na Tabela 5.2, tem-se um resumo dos quadros acima, onde são apresentadas as médias em cada teste; além disso, as duas últimas colunas mostram o percentual de evolução das médias finais comparadas às de agosto. No nível 1, o ganho foi de 41,21% e no nível 2, 47,59%.

Muito embora esses resultados sejam bastante animadores, não se pode ainda afirmar se esse ganho foi significativo ou não, pois os valores dos quadros e da

tabela acima são apenas descritivos. Para obter essa resposta, há necessidade de se submeter tais valores a técnicas estatísticas, como se fará a seguir.

Consideradas normais em relação a sua distribuição pelo teste de Kolmogorov-Smirnov, as médias do pré-teste e do pós-teste, conforme apresentadas na Tabela 5.2, foram submetidas ao teste-t que indicou existir evidências significativas ao nível de 5% de significância entre elas, conforme mostra a tabela a seguir:

O gráfico 5.3, mostra que as médias do pós-teste no nível 1 foram superiores às do pré-teste ($t = -5,23$; $p \leq .000$)

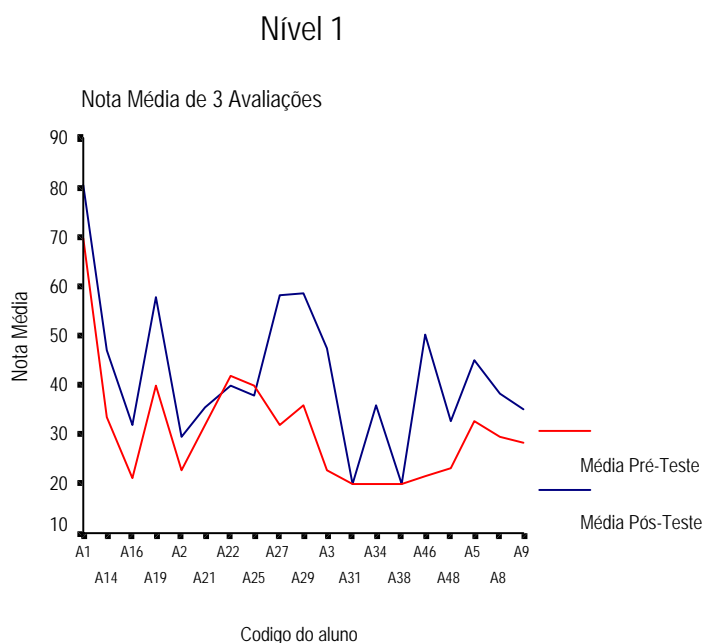


Gráfico 5.3: Resultados do nível 1

Da mesma forma, o gráfico 5.4, mostra que as médias do pós-teste no nível 2 também foram superiores às do pré-teste ($t = -5,08$; $p \leq .000$)

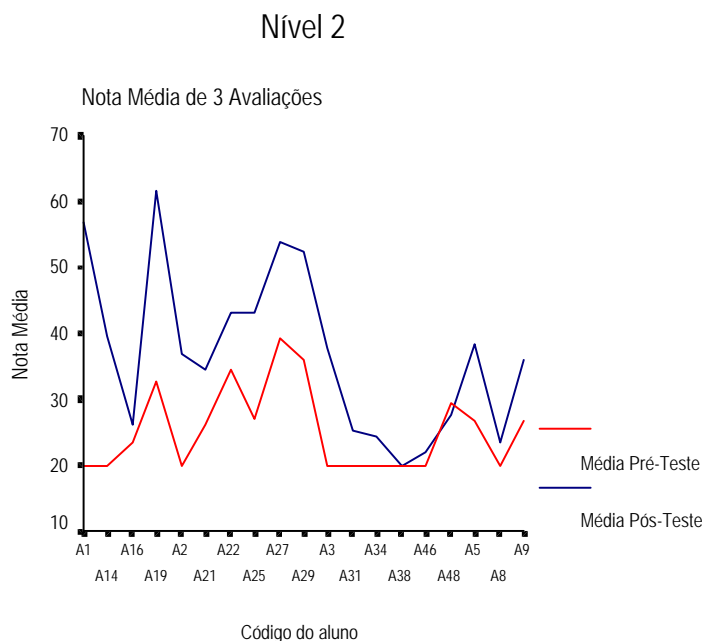


Gráfico 5.4: Resultados do nível 2

Com relação à confiabilidade das escalas de avaliação, foi aplicado o Teste de Friedman às três amostras correspondentes a cada participante em cada nível do pré e do pós teste e foram encontradas pequenas diferenças nos teste número 106 e no de número 210 do pré-teste, exatamente aqueles em que os alunos obtiveram os menores escores.

A julgar pelos resultados apresentados acima, pode-se afirmar que tanto o material didático quanto a sala de aula tiveram um efeito muito positivo sobre a extensão do vocabulário final dos alunos, confirmando a análise apresentada na seção anterior.

5.4 Os princípios para a aquisição de vocabulário

Ao longo da análise dos dados coletados em sala de aula por meio dos diários dialogados e das observações gravadas em áudio, salientei os aspectos que, aparentemente, podem sugerir alguns dos princípios que subjazem à aquisição do vocabulário em LE. Nesta seção, visa-se apresentar tais princípios, respondendo a última pergunta de pesquisa colocada para este estudo, qual seja:

Que princípios nortearam a aprendizagem de vocabulário em LE no contexto desta pesquisa?

Em se tratando de ensino-aprendizagem de vocabulário, alguns princípios são apresentados na literatura, mas considerou-se nesta tese apontar aqueles que efetivamente contribuíram para os bons resultados obtidos pelos aprendizes, os quais serão retomados a seguir.

1. estabelecimento de objetivos para ensinar e aprender vocabulário, incluindo a construção do vocabulário limiar

Considerando a defasagem lexical dos alunos ao ingressarem na universidade, a construção do vocabulário limiar, ao que parece, deve ser a meta do ensino, pois é ele o responsável pela possibilidade de o leitor interagir com a linguagem em uma situação de uso real como essa promovida pela leitura. Apesar

das controvérsias em relação ao que vem a ser esse “vocabulário limiar ou básico” da língua, a literatura oferece sugestões suficientes para que o professor tente promover condições de os alunos começarem a construí-lo; essa ainda não é uma tarefa fácil, mas este estudo, por exemplo, parece oferecer contribuições nesse sentido.

Assim, pensa-se que o estabelecimento de objetivos tanto para o ensino como para a aprendizagem seja o passo fundamental.

2. ensino focado no conceito *rico* de vocabulário (aquisição e uso)

É o princípio que permitirá a alunos e professores se conscientizarem das dimensões envolvidas no conhecimento da palavra, o qual permite a formação de um leitor autônomo, capaz de continuar a adquirir vocabulário independentemente da presença do professor para orientá-lo.

Além das dimensões fonológica, sintática, semântica e pragmático-discursiva, tal conceito enfatiza também o uso do conhecimento adquirido e a interação de diferentes processos mentais, que no desenvolvimento cognitivo do aprendiz.

3. organização do léxico mental por meio de redes associativas, promovidas pelas tarefas apresentadas e pelo uso de estratégias

Esse princípio vem explicitar a atividade mental significativa, também presente no anterior. Foram várias as manifestações dos aprendizes em relação à importância

de se construírem as redes associativas, não só entre a forma oral ou a forma escrita ou imagens e o significado, mas também de associações do significado local, da palavra no texto, com o contexto externo, com o mundo, a realidade do aluno.

4. frequência do vocabulário: repetição ou reciclagem

Esse princípio se refere à necessidade de se apresentar as mesmas palavras ao aluno repetidas vezes e em momentos distintos de modo a permitir-lhe sua aquisição através do desenvolvimento conceitual. Toda aparição de uma mesma palavra traz sempre algo novo junto com ela pelo fato de estar em um novo contexto, próxima a outras palavras.

Além disso, por fazerem parte de um conhecimento já iniciado, tais palavras tendem a facilitar a compreensão de outras novas a serem encontradas e, com elas, solidificar o aprendizado do aluno.

5. apresentação de palavras em contextos significativos, considerando a exposição a diferentes contextos

Esse princípio enfatiza o anterior e salienta a importância de o contexto e a linguagem utilizada serem significativos para o aluno, fazerem referência a suas atividades e ao seu mundo.

6. adoção de uma abordagem cognitiva que promova autonomia, engajamento e motivação

O engajamento com as atividades de sala de aula promove uma motivação para aprender a língua, dentro e fora da sala, o que vem contribuir para a formação do aprendiz autônomo.

7. adoção de uma abordagem cognitiva que promova interação

Esse princípio poderia estar implícito em outros já apresentados; no entanto, dada sua importância e caracterização no contexto desta tese, houve necessidade de explicitá-lo independente dos demais. Todos os alunos participantes deste estudo, sem exceção, fizeram referência a ele como promotor de engajamento e motivação.

Conclui-se, assim, este capítulo que visou analisar os dados coletados nesta pesquisa buscando responder as questões norteadoras definidas no primeiro capítulo desta tese.

Capítulo VI

Considerações Finais

Este capítulo está dividido em três seções, na seção 6.1 serão apresentadas considerações, baseadas na análise dos dados, visando responder mais objetivamente às perguntas de pesquisa definidas no Capítulo I desta tese; nas seções 6.2 e 6.3 serão abordadas, respectivamente, as limitações e as contribuições deste estudo.

6.1 As respostas às perguntas de pesquisa

O objetivo principal deste estudo foi analisar o efeito de atividades com ênfase no componente lexical na aprendizagem de vocabulário de alunos de um curso de leitura para fins específicos em nível universitário. Dada a natureza do problema, desenvolveu-se uma pesquisa essencialmente qualitativa, pois houve necessidade de se coletarem dados de processo para se poder avaliar, ao final, o efeito desse no ganho lexical dos aprendizes. Tal ganho, entretanto, só poderia ser mensurado por meio de uma comparação entre dois testes aplicados em dois momentos distintos do curso: no início e ao final. Os instrumentos utilizados para tanto assim como as técnicas de análise dos dados obtidos deram a este estudo, portanto, uma dimensão

também quantitativa. Participaram da investigação cerca de 60 alunos do curso de Tecnólogo em Gestão da Produção Industrial de uma universidade privada paulista.

Os resultados obtidos pela triangulação dos dados possibilitaram inferir a eficiência do curso elaborado com foco no componente lexical para a aprendizagem do vocabulário em LE, como se pode confirmar nas respostas às perguntas de pesquisa, colocadas no Capítulo I, resumidas a seguir.

1. Que conhecimento lexical os alunos apresentavam ao iniciar o curso e quais estratégias eles usavam para aprender vocabulário?

Para responder a essa primeira pergunta, recorreu-se aos dados obtidos através do pré-teste e do questionário sobre abordagens de aprendizagem de vocabulário. Os escores apresentados no primeiro teste de vocabulário confirmaram que, ao entrar na universidade, esses alunos não trazem consigo o conhecimento necessário à leitura dos textos em inglês, ou seja, o ensino dessa língua ao longo dos sete anos do ensino básico não contribui para a aprendizagem de um nível limiar de vocabulário, correspondente a 2000 famílias de palavras freqüentes da língua inglesa, justificando a preocupação desses aprendizes ao descobrirem que precisam cursar a disciplina de leitura em inglês quando não têm sequer o conhecimento mínimo da língua.

A crise no ensino de inglês na rede oficial e particular, ao deixar de promover a aprendizagem, também priva o aluno de refletir sobre a própria língua, seu uso, sua real importância e, inclusive, sobre as situações outras, além da sala de aula, que podem contribuir para tal aquisição. Considerando as limitações do contexto de

ensino brasileiro, as experiências extra-sala são imprescindíveis para a construção do conhecimento desses alunos, uma vez que lhes permite vivenciar o objeto de estudo em situações de uso real da linguagem.

Assim, percebeu-se através das respostas atribuídas às questões sobre abordagens de aprendizagem de vocabulário que os participantes desta pesquisa, apesar de reconhecerem a necessidade e importância do conhecimento lexical, não dedicam parte de seu tempo a estudá-lo, assim como também não aproveitam as atividades em língua inglesa, vivenciadas fora do ambiente formal, para aprender um pouco mais sobre o funcionamento dessa língua.

Entre vocabulário e gramática, porém, consideram a última mais importante do que o primeiro. A partir das manifestações expressas nos diários e em sala de aula, infere-se que tal atitude decorre, muito provavelmente, do tipo de ensino a que foram expostos, pois aprenderam que “aprender inglês é aprender gramática”, como relatou A53.

Dentre as estratégias mais comuns de aprendizagem de vocabulário estão a tradução por meio de uso de listas bilíngües e a memorização; entre as menos presentes, há referências às associações da forma oral ou de imagens ao significado da palavra-alvo. É alto, também, o grau de dependência desses alunos em relação à escola, ao professor e ao material didático; para muitos deles, estendendo a definição de A53, acima, “aprender inglês é aprender gramática com o professor na escola”, o que não deixaria de ser verdade se houvesse ali a palavra “também” antes do verbo.

Ao longo do curso, acredita-se, tal visão de linguagem começou a sofrer transformações, as quais possibilitaram um grande avanço, a meu ver, para esses alunos enquanto leitores e cidadãos.

2. A partir das manifestações verbais desses alunos, que aspectos do material didático e da sala de aula parecem promover um ambiente propício à aprendizagem de vocabulário?

A julgar por suas manifestações, o material didático e a abordagem de ensino adotada foram fundamentais para a promoção de um ambiente de grande interação, responsável pelo crescimento dos alunos em relação à língua-alvo.

Os textos selecionados, sobre assuntos já conhecidos e sugeridos pelos próprios aprendizes, eram lidos e tinham seu sentido construído na interação entre todos os participantes e o material.

À professora, coube ler os textos em voz alta a pedido dos alunos, o que pareceu ter minimizado muitas de suas dificuldades de inferência, de modo semelhante ao descrito por Scaramucci (1995, p. 272) em seu estudo. Nesses momentos, percebia direcionar a construção de sentido e acreditava não estar agindo da maneira adequada. Com o passar do tempo, todavia, notei que essa atitude veio a contribuir, indiretamente, para o ensino da leitura e suas estratégias.

O vocabulário era muito enfatizado tanto nas leituras quanto na correção das atividades com foco no léxico; recuperava palavras já vistas e os alunos aproveitavam para sanar outras dúvidas a respeito das palavras. O discurso em sala

de aula, tanto meu quanto dos participantes-aprendizes, parece, permitiu a construção de um conhecimento amplo do léxico, pois promovia oportunidades de se analisar as diversas dimensões do conhecimento das palavras e de se refletir sobre essas em outros contextos.

3. Qual foi o efeito do material desenvolvido para o curso na extensão do vocabulário adquirido?

Uma comparação entre os dados obtidos no pós-teste com aqueles obtidos no pré-teste permitiu constatar um avanço muito significativo dos alunos em relação à extensão do vocabulário adquirido.

Considerando que a extensão é apenas uma das diversas dimensões do conhecimento lexical, os resultados significativos obtidos nos testes de natureza estatística devem ser considerados como decorrentes de um processo de ensino-aprendizagem em que predomina a visão de um conceito *rico* de vocabulário. A busca pela operacionalização desse conceito permitiu a produção de um material que privilegiava diversos modos de aprender línguas, permitindo, assim, lidar com as diferenças individuais existentes entre os alunos.

4. Que princípios nortearam a aquisição de vocabulário em língua estrangeira no contexto desta pesquisa?

De acordo com a literatura (THORNBURY, 2002), o estabelecimento de objetivos tanto para o ensino quanto para a aprendizagem de vocabulário deve ser o

primeiro princípio a se definir e os dados desta pesquisa corroboram essa afirmação. Viu-se que o material desenvolvido teve muito a contribuir para a aprendizagem dos alunos; esse material não teria o mesmo conteúdo se não tivesse sido desenvolvido com o objetivo específico de enfatizar o ensino e promover a aprendizagem do léxico. O comportamento do professor orientado por tal princípio parece estabelecer-se de forma a envolver os alunos nessa empreitada, que tem como resultado o envolvimento, o engajamento e a motivação para aprender a língua.

Ainda em relação ao material didático, parece também se confirmar a importância de se produzir atividades e de se selecionar procedimentos que privilegiem os diferentes tipos de estilos cognitivos que os aprendizes possuem. Tal princípio é favorecido pela opção teórica feita para o material, qual seja, o conceito *rico* de vocabulário, por meio do qual se enfatizam diferentes dimensões do conhecimento da palavra. Para cada dimensão, diferentes exercícios podem ser elaborados, diferentes habilidades são enfatizadas e, com planejamento prévio, muitas diferenças individuais são contempladas.

De acordo com as manifestações dos alunos, deve-se criar oportunidades para que esses não só tenham acesso a diferentes tipos de conhecimento, mas para que possam também usá-lo em situações de comunicação real. Esse uso envolveria tanto a produção escrita quanto a oral.

No contexto específico deste estudo, há de se salientar a importância de se promover um ambiente em que os aprendizes possam interagir, discutir, trocar idéias. Parece haver uma necessidade de se colocar, de se ouvir e ouvir o outro, momento em que emerge uma negociação de sentidos bastante produtiva para todos

os envolvidos. As atividades referentes a uma abordagem implícita de aprendizagem de vocabulário têm muito a contribuir nesse sentido, pois tendem a promover tal interação.

Porém, essas não minimizam o valor das atividades mais formais, que envolvem memorização, anotação, revisão e solução de problemas. Ao que tudo indica, quanto maior o esforço despendido para encontrar a resposta a um problema, maior a chance que o aluno tem de aprender com aquela situação. Nos dados apresentados nas seções anteriores, professora e alunos criavam tais situações, contribuindo para o ganho de todos os envolvidos.

A repetição de palavras promovida pela seleção dos textos, pelos exercícios de vocabulário e pela saliência dada pela professora ao ler os textos pode também ser considerada positiva para a aprendizagem, confirmando a necessidade de se adotar essa repetição ou freqüência como princípio, conforme sugerido na literatura da área.

Cabe ressaltar que foge ao escopo desta tese propor uma teoria de ensino-aprendizagem de vocabulário em LE. Segundo Harwood (2002), de nada adiantam princípios que não sejam operacionalizáveis em sala de aula. Assim, meu objetivo foi fazer o caminho inverso, partindo da própria sala de aula, da prática, das manifestações dos participantes envolvidos na pesquisa para, então, sugerir que princípios poderiam contribuir tanto com professores em seu planejamento e condução das aulas quanto com alunos em seu processo de aprendizagem.

Entende-se que a proposta de uma teoria exigiria uma metodologia e procedimentos diversos daqueles aqui adotados e que esta, portanto, constitui-se na lacuna deixada por esta tese para pesquisas futuras.

6.2 Limitações

Algumas limitações deste estudo podem ser apontadas ao seu término. A primeira se refere ao fato de os resultados serem restritos ao contexto específico desta tese, demandando assim que outras investigações sejam desenvolvidas a fim de confirmarem ou rejeitarem suas conclusões. Saliencia-se ainda o fato de apenas 19 alunos, entre cerca de 60, terem fornecido os dados estatísticos e contribuído com a escrita dos diários. Os resultados estatísticos, acredita-se, não seriam diferentes se maior número de alunos houvesse participado, mas as contribuições oferecidas por mais alunos produzindo seus diários certamente teria muito a enriquecer o trabalho. Uma certa demora na compreensão de que os participantes não se envolveriam muito com os diários também se constitui uma limitação; sugere-se, portanto, que as observações em sala de aula sejam implementadas desde o início da coleta. As observações gravadas em áudio são eficazes, mas não substituem a observação gravada em vídeo em uma situação em que a interação é tida como fundamental para o sucesso no aprendizado.

6.3 Contribuições

Minha concepção de prática sempre vinculada à teoria e de teoria sempre vinculada à prática parece permitir que este trabalho apresente contribuições tanto de uma natureza quanto de outra.

Uma contribuição teórica estaria na importância demonstrada em partir de princípios e do conceito *rico* para a reflexão sobre o problema de pesquisa colocado e a busca de possíveis soluções para ele. Outra contribuição, vinculada à anterior, estaria em oferecer os princípios que fundamentaram tanto a elaboração do material didático quanto à aprendizagem de vocabulário em sala de aula.

Nesse sentido, salienta-se a importância de se construir uma teoria a partir da vivência na sala de aula brasileira em oposição à importação de teorias produzidas em países com situações de ensino diversas das nossas. Ratifica-se que, apesar de esta tese não apresentar tal teoria, os resultados a que se chegam tornam possível a continuidade da pesquisa em busca dessa construção.

Entre as contribuições práticas pode-se salientar a importância do material produzido na tentativa de se operacionalizar um conceito teórico, o relato da experiência com a implementação do material e a explicitação de que a aprendizagem de vocabulário depende muito de um conhecimento teórico do professor. Ao que parece, antes de implementar o ensino, o professor deve buscar as informações necessárias à compreensão do processo de ensino-aprendizagem de vocabulário para que possa, em sua prática, contribuir para a conscientização dos alunos em relação ao mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, J. C. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? In ALDERSON, J. C.; URQUHART, A. H. (eds.). *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman, 1984, p. 1-27.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. In: *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p.151.

ANDERSON, R. C.; FREEBODY, P. Reading comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge. In HUTSON, R. (ed.) *Advances in reading/language research: a research annual*. Greenwich CT: JAI Press, 1983.

ARNAUD, P. J. L.; SAVIGNON, S. J. Rare words, complex lexical units and the advanced learner. In COADY, J.; HUCKIN, T. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências - elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, 2002.

BACHMAN, L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York: Oxford University Press, 1990.

_____. What Does Language Testing Have to Offer? In: TESOL *Quarterly*, 25 (4), 1991. p. 671-701.

BEZERRA, M. A. Ensino de vocabulário versus compreensão de textos. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (orgs.) *O Ensino da Leitura e Produção Textual*. Pelotas: EDUCAT, 1999, p. 99-106.

BOT, K. de; PARIBAKHT, T. S.; WESCHE, M. Toward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 19: 309-329, 1997.

- BOXWELL, H. Promoting opportunities for learning. *Anais do ENPULLI*. Brasília, 1988.
- BRAGA, D. B.; BUSNARDO, J. Metacognition and foreign language reading: fostering awareness of linguistic form and cognitive process in the teaching of language through text. *Lenguas Modernas*, 20, p. 129-149, 1993.
- CARROLL, J. B.; DAVIES, P.; RICHMAN, B. *The American Heritage Word Frequency Book*. New York: American Heritage Publishing Co. Inc., 1997.
- CARTER, R.; McCARTHY, M. *Vocabulary and Language Teaching*. New York: Longman, 1998.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy'. in J. C. Richards and R. W. Schmidt (eds.). 1983. *Language and communication*. New York: Longman, 1983.
- CANALE, M.; SWAIN, M. 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing'. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. 1980
- CELCE-MURCIA, M. Discourse analysis and the teaching of listening. In COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (eds.) *Principles and practice in applied linguistics*. OUP, 1995, p. 363-377.
- CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. Mouton, 1957.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press, 1965.
- CLARKE, M. The short-circuit hypothesis of ESL reading – or when language competence interferes with reading performance. In CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. (eds.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Canbridge University Press, 1988, p. 114-124.
- COLEMAN, A. *The Teaching of Modern Languages in the United States*. New York: Macmillan, 1929.
- COADY, J.; MAGOTO, P.; HUBBARD, J.; MOKHTARI, K. High frequency vocabulary and reading proficiency in ESL readers. In HUCKIN, T.; HAYNES, M.; COADY, J.

(eds.) *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, 1993, p. 217-228.

COADY, J.; HUCKIN, T. *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

COOPER, M. Linguistic competence of practised and unpractised nonnative readers of English. In ALDERSON, J. C.; URQUHART, A. H. (eds). *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman, 1984, p. 122-135.

CORSON, D. J. The Corson measure of passive vocabulary. *Language and Speech*, 26, 1: 3-20, 1983.

COSTE, D. Leitura e competência comunicativa. In GALVES, C.; ORLANDI, E. P.; OTTONI, P. *O texto: leitura e escrita*. Campinas, Pontes, 1988.

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

CRAIK, F. I. M.; LOCKART, R. S. Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11: 671-684, 1972.

CROTHERS, E.; SUPPES, P. *Experiments in second language learning*. New York: Academic Press, 1967.

CROW, J. T. Receptive vocabulary acquisition for reading comprehension. *Modern Language Journal*, 70, p. 242-250.

CRUZ, D. T.; SILVA, A. V.; ROSAS, M. *Inglês.com.textos para informática*. São Paulo, Disal, 2003.

DALE, E. Vocabulary measurement: techniques and major findings. *Elementary English*, 42: 895-901, 1965.

ELLIS, N. Vocabulary acquisition: psychological perspectives. *The Language Teacher*, 19(2): 12-16, 1995.

ENGELS, L. K. The fallacy of word counts. *IRAL* 6 (3): 213-231, 1968.

ERICKSON, F. Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research. In FREED, B. (org.). *Foreign language acquisition research*. D.C. Heath and Company, 1991, p. 338-353.

ESKEY, D. E. Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of SL readers. In CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. (eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: CUP, 1988, p. 93-100.

EWER, J. R.; HUGHES-DAVIES, E. Further notes on developing and English program for students of science and technology". *English Language Teaching* 26: 65-70, 1971.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. *Repensando o conceito de competência comunicativa no aquecimento da aula de Português-Língua estrangeira: uma perspectiva estratégica*. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1993.

GAIRNS, R.; REDMAN, S. *Working with words*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

GATTOLIN, S. R. B. *O ensino de vocabulário em língua estrangeira: uma proposta para sua sistematização*. Campinas: Unicamp, 1998. Dissertação de Mestrado.

GASS, S. M.; SELINKER, L. Introduction. In *Second language acquisition: an introductory course*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum, 1994, p. 1-11.

GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In SINGER, H.; RUDELL, R. (eds.). *Theoretical models and processes of reading*, 2. ed., Newark: International Reading Association, 1973 (originalmente publicado em 1967).

GOUGH, P. B. One second of reading. In SINGER, H.; RUDELL, R. R. (eds.) *Theoretical models and process of reading*. Newark, Delaware, International Reading Association, 1972, p. 509-535.

GRABE. In CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. (eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: CUP, 1988.

HAYNES, M.; BAKER, I. American and Chinese readers learning from lexical familiarizations in English texts. In HUCKIN, T.; HAYNES, M.; COADY, J. *Second*

language reading and vocabulary learning. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing, 1993.

HAZENBERG, S.; HULSTIJN, J. H. Defining a minimal receptive second-language vocabulary for non-native university students: an empirical investigation. *Applied Linguistics*, vol. 17, n° 2, 1996.

HIRSH, D. *The vocabulary demands and vocabulary learning opportunities in short novels*. Unpublished M.A. thesis, Victoria University, Wellington, 1993.

HIRSH, D.; NATION, P. What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language* 8, 2, 1992, p. 689-696.

HONEYFIELD, J. Word frequency and the importance of context in vocabulary learning. *RELC Journal*, v.8, n°2, 35-42, 1977.

HOSENFELD, C. A preliminary investigation of the reading strategies of successful and non-successful second language learners. *System*, n° 5, p. 110-123, 1977.

HOSENFELD, C. Case studies of ninth grade readers. In ALDERSON, J. C.; URQUHART, A. H. (eds.). *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman, 1984, p. 231-244.

HUCKIN, T.; HAYNES, M.; COADY, J. *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing, 1993.

HUDSON, T. Theoretical perspectives on reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18: 43-60, 1998.

HULSTIJN, J.H.; HOLLANDER, M.; GREIDANUS, T. Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: the influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal*, 80, 1996, p. 327-339.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HWANG, K. *Reading newspapers for the improvement of vocabulary and reading skills*. Unpublished M. A. thesis, Victoria University, Wellington, 1989.

HYMES. On communicative competence. *Sociolinguistics.*, PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds.), Penguin, 1972.

KELLY, Guessing: no substitute for systematic learning of lexis. *System*, 18(2): 199-207, 1990.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2ª ed. Campinas, Pontes, 1989.

KOJIC-SABO, I.; LIGHTBOWN, P. M. Student's approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *The Modern Language Journal*, 83 (2): 176-192, 1999.

KRASHEN, S. D. We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73: 440-464, 1989.

_____. *The input hypothesis*. London, Longman. 1985.

_____. *Second language acquisition and second language learning*. New York: Prentice Hall, 1981.

KRASHEN, S. D.; TERRELL, T. D. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. San Francisco: The Alemany Press/Pergamon Press Ltd., 1983.

LA-BERGE, D.; SAMUELS, S. J. Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6. 1974, p. 293-326.

LADO, R. *Linguistics Across Cultures*. University of Michigan Press, 1957.

LAUFER, B. Vocabulary acquisition in a second language: do learners really acquire most vocabulary by reading? *Canadian Modern Language Review* 59, 4, p. 565-585, 2003.

_____. The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different? *Applied Linguistics* 19 (2): 255-271, 1998.

_____ The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In COADY, J.; HUCKIN, T. (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: CUP, 1997, p. 20-34.

LAUFER, B. The lexical profile of second language writing. Does it change over time? *RELC Journal* 25, 2: 21-33, 1994.

_____. How much lexis is necessary for reading comprehension? In BEJOINT, H; ARNAUD, P. (eds.) *Vocabulary and Applied Linguistics*. Macmillan. 1992, p.126-132.

_____. Possible changes in attitude towards vocabulary acquisition research. *International Review of Applied Linguistics* 24/1, p. 69-75, 1986.

_____; HILL, M. What lexical information do L2 learners select in a CALL dictionary and how does it affect retention? *Language Learning and Technology* nº 3, vol. 2, 2000, p. 58-76. (disponível em <http://lit.msu.edu/>)

_____; NATION, P. Lexical richness in L2 written production: Can it be measured? *Applied Linguistics* 16, 3: 307-322, 1995.

_____; OSIMO, H. Facilitating long-term retention of vocabulary: the second-hand cloze. *Sysytem* 19 (3): 217-224, 1991.

_____; PARIBAKHT, T.S. The relationship between passive and active vocabularies: effects of language learning context. *Language Learning* 48, 3: 365-391, 1998.

_____; YANO, Y. Understanding unfamiliar words in a text: do L2 learners understand how much they don't understand. *Reading in a Foreign Language* 13, p. 549-566, 2001.

LEECH, G. N. *Semantics*. 2. ed. Harmondsworth: Penguin, 1981.

LEVELT, W. J. M. *Speaking from intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press, 1989.

_____. Language use in normal speakers and its disorders. In BLANKEN, G.; DITTMAN, E.; GRIMM, H.; MARSHALL, J. WALLECH, C. (eds.), *Linguistic disorders and pathologies. An international handbook* (p. 1-15). Berlin: de Gruyter, 1993.

LORD, R. Learning Vocabulary. *IRAL* 12 (3): 239-47, 1974.

LEWIS, M. *The lexical approach*. England: LTP, 1993.

_____. *Implementing the lexical approach*. England: LTP, 1997.

_____. *Teaching collocations*. England: LTP, 2001.

McCARTHY, M. *Vocabulary*. Oxford, Oxford University Press, 1990.

McCARTHY, M.; O'DELL, F. *English vocabulary in use: upper intermediate and advanced*. Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

McCARTHY, M.; O'DELL, F. *English vocabulary in use: elementary*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

MEARA, P. Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics Abstracts* 13: 221-246, 1980.

_____. *EFL Vocabulary Tests*. Unpublished manuscript, Centre for Applied Language Studies, University College, Swansea, UK.

_____. The vocabulary knowledge framework. 1996. *Versão on-line*. Disponível em <http://www.swan.ac.uk/cals/calsres.html>.

_____. Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition. In SCHMITT, N.; McCARTHY, M. (eds.) *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____; SANCHEZ, I. R. Matrix models of vocabulary acquisition: an empirical assessment. 1997. *Versão on-line*. Disponível em <http://www.swan.ac.uk/cals/calsres.html>.

MELKA, F. Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In SCHMITT, N.; McCARTHY, M. (eds.). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 84-102.

MICCOLI, L. Journal-writing as a feedback and a n EFL related-issue discussion tool. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, nº 13, 1989.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, Mercado de Letras, 1996.

MORGAN, J.; RINVOLUCRI, M. *Vocabulary*. Oxford, Oxford University Press, 1986.

MORGAN, J.; RINVOLUCRI, M. *Vocabulary*. 2nd ed. Oxford, Oxford University Press, 2004.

MORITA, M. K. *Diálogo à distância no processo de aquisição da oralidade em língua estrangeira*. Campinas, UNICAMP, 1993. Dissertação de Mestrado.

MUNHOZ, R. *Inglês Instrumental: estratégias de leitura*. Módulo II. São Paulo, CEETEPS, TEXTONOVO, 2002.

MUNHOZ, R. *Inglês Instrumental: estratégias de leitura*. Módulo I. São Paulo, CEETEPS, TEXTONOVO, 2003.

NAGY, W. E.; HERMAN, P. A. Breadth and depth of vocabulary knowledge: implications for acquisition and instruction. In McKEOWN, M. G.; CURTIS, M. E. (eds) *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1987.

NATION, I. S. P. *Teaching and Learning Vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House, 1990.

_____. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, CUP, 2001.

_____; COADY, J. Vocabulary and reading. In CARTER, R.; McCARTHY, M. (eds.) *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman, 1988, p. 97-110.

_____; KYONGO, H. Where would general service vocabulary stop and special purposes vocabulary begin? *System*, 23 (1): 35-41, 1995.

_____; WARING, R. Vocabulary size, text coverage and word lists. In SCHMITT, N.; McCARTHY, M. (eds.). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 6-19.

OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what everyteacher should know*. New York: Newbury House, 1990.

PALMER, H. E.; WEST, M. P.; FAUCET, L. *Interim report on vocabulary selection for the teaching of English as a foreign language*. Report of the Carnegie Conference, New York, 1936.

PARIBAKHT, S. T.; WESCHE, M. Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In COADY, J.; HUCKIN, T. (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: CUP, 1997, p. 174-200.

RAPTIS, H. Is second language reading vocabulary best learned by reading? *The Canadian Modern Language Review*, 53 (3): 567-579, 1997.

READ, J. The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing*, 10, p. 355-371, 1993.

_____. Vocabulary and testing. In SCHMITT, N.; McCARTHY, M. (Eds.) 1997. *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

REDMAN, S. *English vocabulary in use: pre-intermediate and intermediate*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997.

REICHARDT, C.; COOK, T. Qualitative and quantitative methods in evaluation research. In T. Cook and C. Reichardt (eds.). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Beverly Hills: Sage Publications, 1979, p. 7-32.

RICHARDS, J. The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10 (1): 77-89, 1976.

_____. Word lists: problems and prospects. *RELJ Journal* 5 (2): 69-84, 1974.

_____; RODGERS; T. S. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. New York: Cambridge University Press, 1986.

RIOLFI, C. R. *O processo interativo de ensino/aprendizagem em língua estrangeira: pesquisa ação em diários dialogados*. Campinas, UNICAMP, 1991. Dissertação de Mestrado.

RIVERS, W. M. *Communicating naturally in a second language: theory and practice in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1983.

SARAGI, T.; NATION, P.; MEISTER. Vocabulary learning and reading. *System*, nº 6, vol. 2, p. 72-78, 1978.

SCARAMUCCI, M. V. R. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Campinas: UNICAMP, 1995. Tese de doutorado.

SCHMITT, N. *Vocabulary in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 2000

_____. Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: a longitudinal study. *Language Learning*, 48, vol. 2, p. 281-317, 1998.

_____. Vocabulary Learning Strategies. In SCHMITT, N.; McCARTHY, M. (Eds.) *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____; McCARTHY, M. (Eds.) *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997, p. 199-227.

_____; MEARA, P. Researching vocabulary through a word knowledge framework: word associations and verbal suffixes. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, p. 17-36, 1997.

SCOTT, M. *Demystifying the jabberwocky: a research narrative*. Lancaster: University of Lancaster, 1990. Tese de Doutorado.

SIEGEL, S. *Estatística não-paramétrica*. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil Ltda., 1975.

SILVA, V. L. T. *Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras / LE*. Campinas: UNICAMP, 2000. Tese de doutorado.

SMITH, F. The role of prediction in reading. *Elementary English*, 52: 305-311, 1975.

SOUZA, P. N. Por um espaço para a aquisição de vocabulário no contexto da leitura em LE mediado por computador. Campinas: UNICAMP, 2004. Tese de Doutorado.

STANOVICH; CUNNINGHAM Studying the consequences of literacy within a literate society: the cognitive correlates of print exposure. *Memory and Cognition*, 20, p. 51-68, 1992.

STATON, J. Dialogue journals: A new tool for teaching communication. *ERIC/CLL News Bulletin*, 6, vol. 2, 1983, p. 1-6.

STERNBERG Most vocabulary is learned from context. In: McKEOWN, M. G.; CURTIS, M. E. (eds.) *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1987.

SUMMERS, D. Vocabulary learning: do dictionaries really help? *The Language Teacher*, nº 19, vol. 2, 1995, p. 25-28.

THORNBURY, S. *How to teach vocabulary*. England, Pearson Education Limited, 2002.

THORNDIKE, E. L.; LORGE, I. *The Teacher's Word Book of 30.000 Words*. New York: Teacher's College, Columbia University, 1944.

WARING, R. Why should we build up a Start-up vocabulary quickly? 2002. *Versão on-line*. Disponível em <http://www1.harenet.ne.jp/~waring/vocab/principles/early.htm>.

WATERS, A. Teacher training course design: a case study. *ELT Journal*, 42: 1, 1988.

WESCHE, M.; PARIBAKHT, T. S. Reading and "incidental" L2 vocabulary acquisition: an introspective study of lexical inferencing. *Studies in Second Language Acquisition*, 21: 195-224, 1999.

_____. Reading-based exercises in second language vocabulary learning: an introspective study. *The Modern Language Journal*, 84 (2): 196-213, 2000.

WEST, M. Speaking-vocabulary in a foreign language. *The Modern Language Journal*, 14: 509-521, 1930.

WEST, M. *A General Service List of English Words*. London: Longman, Green and Co, 1953.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching English as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WORTHINGTON, D.; NATION, P. Using texts to sequence the introduction of new vocabulary in an EAP course. *RELC Journal* 27, 2: 1-11, 1996.

XUE, G.; NATION, I. S. P. A university word list. *Language Learning and Communication*, 31 (2): 215-229, 1984.

ZAHAR, R.; COBB, T.; SPADA, N. Acquiring Vocabulary through Reading: Effects of Frequency and Contextual Richness. *The Canadian Modern Language Review*, 57, 4: 541-72, 2001.

ZILLES, M. *O ensino e a aquisição de vocabulário em contexto de instrução de língua estrangeira*. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2001. Dissertação de Mestrado.

ZIMMERMAN, C. B. Historical trends in second language vocabulary instruction. In COADY, J.; HUCKIN, T. (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 5-19.

APÊNDICES

APÊNDICE I:

ESCALAS DE AVALIAÇÃO DE VOCABULÁRIO
PRÉ-TESTE: AGOSTO DE 2003

ESCALAS DE AVALIAÇÃO DE VOCABULÁRIO - AGOSTO DE 2003

- Indique, nas escalas abaixo, seu grau de familiaridade com cada uma das palavras relacionadas.

- (1) Nunca vi essa palavra antes
- (2) Essa palavra existe, mas não sei seu significado
- (3) Essa palavra existe, mas estou em dúvida quanto ao seu significado
- (4) Essa palavra existe. Eu sei o que quer dizer.

| NÍVEL 1 - TESTE 105 | | 1 | 2 | 3 | 4 | Significado em português ou inglês |
|---------------------|--------------|---|---|---|---|------------------------------------|
| 01 | COW | | | | | |
| 02 | TEMPERATURE | | | | | |
| 03 | FIERCE | | | | | |
| 04 | GET | | | | | |
| 05 | WILLMENT | | | | | |
| 06 | GROW | | | | | |
| 07 | PAINT | | | | | |
| 08 | MISABROGATE | | | | | |
| 09 | TALK | | | | | |
| 10 | SKENE | | | | | |
| 11 | LOVELOCK | | | | | |
| 12 | SUCCESSFUL | | | | | |
| 13 | RALLING | | | | | |
| 14 | POWER | | | | | |
| 15 | EXTRA | | | | | |
| 16 | FULL | | | | | |
| 17 | ENGINEER | | | | | |
| 18 | OPEN | | | | | |
| 19 | STAIRS | | | | | |
| 20 | CALLISTHEMIA | | | | | |
| 21 | PRODUCE | | | | | |
| 22 | WALL | | | | | |
| 23 | MAIDMENT | | | | | |
| 24 | MIND | | | | | |
| 25 | ACKER | | | | | |
| 26 | SNOW | | | | | |
| 27 | LINE | | | | | |
| 28 | RESULT | | | | | |
| 29 | GURLEY | | | | | |
| 30 | SEED | | | | | |
| 31 | APPEAR | | | | | |
| 32 | LAW | | | | | |
| 33 | ROCK | | | | | |
| 34 | WHEEL | | | | | |
| 35 | PARDOE | | | | | |
| 36 | FRUITAL | | | | | |
| 37 | WALAGE | | | | | |
| 38 | CHALK | | | | | |
| 39 | SICK | | | | | |
| 40 | HONEST | | | | | |
| 41 | PROCTALIZE | | | | | |
| 42 | PERHAPS | | | | | |
| 43 | BIRTH | | | | | |
| 44 | LOOK AT | | | | | |
| 45 | EAR | | | | | |
| 46 | CLIMAXIMAL | | | | | |
| 47 | INNOCULISM | | | | | |
| 48 | IMMEDIATELY | | | | | |
| 49 | COLOUR | | | | | |
| 50 | ACT | | | | | |
| 51 | CARD | | | | | |
| 52 | BREATHE | | | | | |
| 53 | NATIONAL | | | | | |
| 54 | PUNGID | | | | | |
| 55 | DISPORTAL | | | | | |
| 56 | DEERE | | | | | |
| 57 | TODAY | | | | | |
| 58 | DECIDE | | | | | |
| 59 | BATSTONE | | | | | |
| 60 | NOOT | | | | | |

h _____ f _____ Dm _____

| NÍVEL 1 - TESTE 112 | | 1 | 2 | 3 | 4 | Significado em português ou inglês |
|---------------------|---------------|---|---|---|---|------------------------------------|
| 01 | BRIDGE | | | | | |
| 02 | MODERN | | | | | |
| 03 | CURTAIN | | | | | |
| 04 | PRISON | | | | | |
| 05 | CLASSINATE | | | | | |
| 06 | MASCARATE | | | | | |
| 07 | ENGINE | | | | | |
| 08 | HURT | | | | | |
| 09 | UGLY | | | | | |
| 10 | MOON | | | | | |
| 11 | ASPECTION | | | | | |
| 12 | EXPEDALIZE | | | | | |
| 13 | PATIENT | | | | | |
| 14 | EXPLAIN | | | | | |
| 15 | ALSO | | | | | |
| 16 | HALLETT | | | | | |
| 17 | POSTHERENT | | | | | |
| 18 | SHAKE | | | | | |
| 19 | SHELL | | | | | |
| 20 | FOREST | | | | | |
| 21 | WARM | | | | | |
| 22 | GOVERN | | | | | |
| 23 | NEXT | | | | | |
| 24 | BERROW | | | | | |
| 25 | CYBALLIC | | | | | |
| 26 | FEATURE | | | | | |
| 27 | STREET | | | | | |
| 28 | PERSON | | | | | |
| 29 | SPEAK | | | | | |
| 30 | ABSALOM | | | | | |
| 31 | LOWRY | | | | | |
| 32 | MURTAGH | | | | | |
| 33 | COPY | | | | | |
| 34 | RICKARD | | | | | |
| 35 | TAX | | | | | |
| 36 | PORTINGALE | | | | | |
| 37 | BITE | | | | | |
| 38 | MAD | | | | | |
| 39 | RICE | | | | | |
| 40 | CIRCLE | | | | | |
| 41 | LIE | | | | | |
| 42 | HALF | | | | | |
| 43 | BAD | | | | | |
| 44 | HAPGOOD | | | | | |
| 45 | SUDDERY | | | | | |
| 46 | ATTARD | | | | | |
| 47 | TROUSERS | | | | | |
| 48 | ROW | | | | | |
| 49 | CAMERA | | | | | |
| 50 | DAY | | | | | |
| 51 | HARMONICAL | | | | | |
| 52 | PLEBOCRAT | | | | | |
| 53 | CATLING | | | | | |
| 54 | EARN | | | | | |
| 55 | PRIVATE | | | | | |
| 56 | TEST | | | | | |
| 57 | LAZY | | | | | |
| 58 | KILL | | | | | |
| 59 | SIZE | | | | | |
| 60 | RETROGRADIENT | | | | | |

h_____ f_____ Dm_____

| NÍVEL 1 - TESTE 109 | | 1 | 2 | 3 | 4 | Significado em português ou inglês |
|---------------------|-------------|---|---|---|---|------------------------------------|
| 01 | DOG | | | | | |
| 02 | ARM | | | | | |
| 03 | POWLING | | | | | |
| 04 | STEAM | | | | | |
| 05 | INVENT | | | | | |
| 06 | EMPTY | | | | | |
| 07 | LEAF | | | | | |
| 08 | DAMAGE | | | | | |
| 09 | SCISSORS | | | | | |
| 10 | TAP | | | | | |
| 11 | PIG | | | | | |
| 12 | REAL | | | | | |
| 13 | ALBUCOLIC | | | | | |
| 14 | TRUTH | | | | | |
| 15 | BOIL | | | | | |
| 16 | SECLUNAR | | | | | |
| 17 | HERE | | | | | |
| 18 | GAMAGE | | | | | |
| 19 | HAIME | | | | | |
| 20 | TODD | | | | | |
| 21 | RANDLE | | | | | |
| 22 | MARRY | | | | | |
| 23 | ASSLAM | | | | | |
| 24 | FAIR | | | | | |
| 25 | RUN | | | | | |
| 26 | FLORALATE | | | | | |
| 27 | SORRY | | | | | |
| 28 | WEDDING | | | | | |
| 29 | LINE | | | | | |
| 30 | CUNDY | | | | | |
| 31 | DIPLOSAUR | | | | | |
| 32 | PASSENGER | | | | | |
| 33 | POSSUMATE | | | | | |
| 34 | COAT | | | | | |
| 35 | STEEL | | | | | |
| 36 | TUBE | | | | | |
| 37 | BUCKET | | | | | |
| 38 | FOLLOW | | | | | |
| 39 | SNAKE | | | | | |
| 40 | DEGREE | | | | | |
| 41 | CUNNION | | | | | |
| 42 | HOSPITAL | | | | | |
| 43 | ATRIBUS | | | | | |
| 44 | SIT | | | | | |
| 45 | SPEED | | | | | |
| 46 | ADD | | | | | |
| 47 | MAINWARING | | | | | |
| 48 | CITY | | | | | |
| 49 | FIX | | | | | |
| 50 | MOUTH | | | | | |
| 51 | CORDONIZE | | | | | |
| 52 | MALTASS | | | | | |
| 53 | DIFFERENT | | | | | |
| 54 | NOSE | | | | | |
| 55 | LOUVRAGE | | | | | |
| 56 | HYPODEMICAL | | | | | |
| 57 | MEASURE | | | | | |
| 58 | PRETEND | | | | | |
| 59 | WHALEY | | | | | |
| 60 | THIRSTY | | | | | |

h _____ f _____ Dm _____

| NÍVEL 2 - TESTE 201 | | 1 | 2 | 3 | 4 | Significado em português ou inglês |
|---------------------|-------------|---|---|---|---|------------------------------------|
| 01 | GALPIN | | | | | |
| 02 | IMPULSE | | | | | |
| 03 | SUGGEST | | | | | |
| 04 | ADVANCE | | | | | |
| 05 | PECULIAR | | | | | |
| 06 | BENEVOLENT | | | | | |
| 07 | INDICATE | | | | | |
| 08 | NEEDLE | | | | | |
| 09 | DESTRUCTION | | | | | |
| 10 | COMPOSE | | | | | |
| 11 | AGER | | | | | |
| 12 | DEBT | | | | | |
| 13 | GENERATE | | | | | |
| 14 | FAST | | | | | |
| 15 | BUTTLE | | | | | |
| 16 | HOROBIN | | | | | |
| 17 | ROUTE | | | | | |
| 18 | UNDERTAKE | | | | | |
| 19 | DESCRIPT | | | | | |
| 20 | ATTACH | | | | | |
| 21 | CONDIMENTED | | | | | |
| 22 | LEISURE | | | | | |
| 23 | BENEFIT | | | | | |
| 24 | PROTECT | | | | | |
| 25 | SEIZE | | | | | |
| 26 | PAULING | | | | | |
| 27 | CARRY OUT | | | | | |
| 28 | OVEREND | | | | | |
| 29 | CONTACT | | | | | |
| 30 | VERTICAL | | | | | |
| 31 | POPULATION | | | | | |
| 32 | LOVERIDGE | | | | | |
| 33 | CLUB | | | | | |
| 34 | RUDGE | | | | | |
| 35 | INVESTIGATE | | | | | |
| 36 | SALE | | | | | |
| 37 | RESERVORY | | | | | |
| 38 | REGULATE | | | | | |
| 39 | CONNERY | | | | | |
| 40 | YENN | | | | | |
| 41 | TEND | | | | | |
| 42 | ANGLE | | | | | |
| 43 | OLIGATION | | | | | |
| 44 | ACHIEVE | | | | | |
| 45 | OPERATION | | | | | |
| 46 | HISTORICAL | | | | | |
| 47 | FLAME | | | | | |
| 48 | PRECEDE | | | | | |
| 49 | MISABROGATE | | | | | |
| 50 | VICKERY | | | | | |
| 51 | CHOICE | | | | | |
| 52 | MASS | | | | | |
| 53 | SPREAD | | | | | |
| 54 | ECKETT | | | | | |
| 55 | EXPLORE | | | | | |
| 56 | ENCOURAGE | | | | | |
| 57 | SINGLE | | | | | |
| 58 | HOROZONE | | | | | |
| 59 | ALMANICAL | | | | | |
| 60 | DISSOLVE | | | | | |

h _____ f _____ Dm _____

| NÍVEL 2 - TESTE 203 | | 1 | 2 | 3 | 4 | Significado em português ou inglês |
|---------------------|--------------|---|---|---|---|------------------------------------|
| 01 | CONDUCT | | | | | |
| 02 | DOMINATE | | | | | |
| 03 | PERFORM | | | | | |
| 04 | ORGANISM | | | | | |
| 05 | IDEAL | | | | | |
| 06 | COURT | | | | | |
| 07 | LEAVE OUT | | | | | |
| 08 | GROWTH | | | | | |
| 09 | CORWDED | | | | | |
| 10 | RESTIFICATE | | | | | |
| 11 | ANTILE | | | | | |
| 12 | MAGIC | | | | | |
| 13 | DETERMINE | | | | | |
| 14 | SPRING | | | | | |
| 15 | GARRICK | | | | | |
| 16 | FRACTION | | | | | |
| 17 | LOGALATION | | | | | |
| 18 | ACQUIRE | | | | | |
| 19 | REFLECT | | | | | |
| 20 | BEAM | | | | | |
| 21 | ASPECT | | | | | |
| 22 | COLUMN | | | | | |
| 23 | KELLETT | | | | | |
| 24 | SEPARATION | | | | | |
| 25 | PUNISHMENT | | | | | |
| 26 | ENTERTAIN | | | | | |
| 27 | SINK | | | | | |
| 28 | FUMICANT | | | | | |
| 29 | RESCUE | | | | | |
| 30 | RUIN | | | | | |
| 31 | SKELDING | | | | | |
| 32 | ADVERTISE | | | | | |
| 33 | MASCARATE | | | | | |
| 34 | MOLLET | | | | | |
| 35 | OCCUR | | | | | |
| 36 | WEBBERT | | | | | |
| 37 | UNIFORM | | | | | |
| 38 | PHYSICAL | | | | | |
| 39 | INSPECT | | | | | |
| 40 | DYSLAXATIVE | | | | | |
| 41 | CEMENT | | | | | |
| 42 | CORRECTIVATE | | | | | |
| 43 | PORTMAN | | | | | |
| 44 | PROGRESS | | | | | |
| 45 | TRANSMIT | | | | | |
| 46 | EXTERNAL | | | | | |
| 47 | PRIMALITY | | | | | |
| 48 | BEAUTITUDE | | | | | |
| 49 | WORRALL | | | | | |
| 50 | TECHNIQUE | | | | | |
| 51 | EXCHANGE | | | | | |
| 52 | CORDLE | | | | | |
| 53 | CHALLINOR | | | | | |
| 54 | HARDLY | | | | | |
| 55 | KEABLE | | | | | |
| 56 | MOUNT | | | | | |
| 57 | VOLT | | | | | |
| 58 | MEAN | | | | | |
| 59 | PRUDEN | | | | | |
| 60 | BUBBLE | | | | | |

h _____ f _____ Dm _____

| NÍVEL 2 - TESTE 211 | | 1 | 2 | 3 | 4 | Significado em português ou inglês |
|---------------------|--------------|---|---|---|---|------------------------------------|
| 01 | SPALDING | | | | | |
| 02 | PARLIAMENT | | | | | |
| 03 | COOL | | | | | |
| 04 | DEMOCRACY | | | | | |
| 05 | INNOCULISM | | | | | |
| 06 | VICKERY | | | | | |
| 07 | AFFORD | | | | | |
| 08 | CAGE | | | | | |
| 09 | FILTERITE | | | | | |
| 10 | INVOLVE | | | | | |
| 11 | SLIGHT | | | | | |
| 12 | WESTFOLD | | | | | |
| 13 | ACTOR | | | | | |
| 14 | GAZARD | | | | | |
| 15 | LOARING | | | | | |
| 16 | COURSE | | | | | |
| 17 | CIRCUMSTANCE | | | | | |
| 18 | FRICTION | | | | | |
| 19 | TECHNICAL | | | | | |
| 20 | RELY ON | | | | | |
| 21 | PROGRAMME | | | | | |
| 22 | ELEMENT | | | | | |
| 23 | HURRY | | | | | |
| 24 | SHADBOLT | | | | | |
| 25 | UNITE | | | | | |
| 26 | DIVERSAL | | | | | |
| 27 | DISTRIBUTE | | | | | |
| 28 | CONDUCT | | | | | |
| 29 | PSYCHOLOGY | | | | | |
| 30 | INDEPENDENT | | | | | |
| 31 | PUTBRACE | | | | | |
| 32 | CAUSTICATE | | | | | |
| 33 | AGER | | | | | |
| 34 | STATE | | | | | |
| 35 | BAMBER | | | | | |
| 36 | BORDER | | | | | |
| 37 | SHRINK | | | | | |
| 38 | BANDERAGE | | | | | |
| 39 | STARVE | | | | | |
| 40 | PICCOLOTOMY | | | | | |
| 41 | DECIMAL | | | | | |
| 42 | ESTIMATE | | | | | |
| 43 | ROD | | | | | |
| 44 | PICARDINE | | | | | |
| 45 | MILIGRATE | | | | | |
| 46 | BRITNELL | | | | | |
| 47 | TOTAL | | | | | |
| 48 | BAR | | | | | |
| 49 | OFFER | | | | | |
| 50 | SECURE | | | | | |
| 51 | FISHLOCK | | | | | |
| 52 | HOLD | | | | | |
| 53 | GRADUAL | | | | | |
| 54 | POLLUTION | | | | | |
| 55 | SCARCELY | | | | | |
| 56 | USELESS | | | | | |
| 57 | EXTEND | | | | | |
| 58 | MOTION | | | | | |
| 59 | COMMITTEE | | | | | |
| 60 | RIDICULATE | | | | | |

h_____ f_____ Dm_____ Obrigada!

APÊNDICE II:

ESCALAS DE AVALIAÇÃO DE VOCABULÁRIO
PÓS-TESTE: NOVEMBRO DE 2003

ESCALAS DE AVALIAÇÃO DE VOCABULÁRIO - NOVEMBRO DE 2003

- Indique, nas escalas abaixo, seu grau de familiaridade com cada uma das palavras relacionadas.

- (1) Nunca vi essa palavra antes
- (2) Essa palavra existe, mas não sei seu significado
- (3) Essa palavra existe, mas estou em dúvida quanto ao seu significado
- (4) Essa palavra existe. Eu sei o que quer dizer.

| NÍVEL 1 - TESTE 101 | | 1 | 2 | 3 | 4 | Significado em português ou inglês |
|---------------------|---------------|---|---|---|---|------------------------------------|
| 01 | OBEY | | | | | |
| 02 | EXPECT | | | | | |
| 03 | COMMON | | | | | |
| 04 | BALFOUR | | | | | |
| 05 | LANNERY | | | | | |
| 06 | HOLD | | | | | |
| 07 | ENOUGH | | | | | |
| 08 | BATH | | | | | |
| 09 | CHRISTIAN | | | | | |
| 10 | WARM | | | | | |
| 11 | RALLING | | | | | |
| 12 | SPEED | | | | | |
| 13 | LAPIDOSCOPE | | | | | |
| 14 | GLANDLE | | | | | |
| 15 | DOWRICK | | | | | |
| 16 | BOOK | | | | | |
| 17 | BUSINESS | | | | | |
| 18 | MONEY | | | | | |
| 19 | POOR | | | | | |
| 20 | JOKE | | | | | |
| 21 | THIRSTY | | | | | |
| 22 | LARGE | | | | | |
| 23 | SHINE | | | | | |
| 24 | DOOR | | | | | |
| 25 | RED | | | | | |
| 26 | LOVE | | | | | |
| 27 | OXYLATE | | | | | |
| 28 | BIRTH | | | | | |
| 29 | SUCCEED | | | | | |
| 30 | SONG | | | | | |
| 31 | FREE | | | | | |
| 32 | LIP | | | | | |
| 33 | PATH | | | | | |
| 34 | WAKE | | | | | |
| 35 | MUNDY | | | | | |
| 36 | SEW | | | | | |
| 37 | TROAKE | | | | | |
| 38 | LAUDER | | | | | |
| 39 | SYSTEM | | | | | |
| 40 | NEW | | | | | |
| 41 | NONAGRATE | | | | | |
| 42 | ACCIDENT | | | | | |
| 43 | SADLY | | | | | |
| 44 | GROW | | | | | |
| 45 | PLATE | | | | | |
| 46 | PULL | | | | | |
| 47 | DEGATE | | | | | |
| 48 | GUMMER | | | | | |
| 49 | CANTILEEN | | | | | |
| 50 | TOOLEY | | | | | |
| 51 | FATHER | | | | | |
| 52 | CONTORTAL | | | | | |
| 53 | TOO | | | | | |
| 54 | CHANNING | | | | | |
| 55 | DAMAGE | | | | | |
| 56 | DOGMATILE | | | | | |
| 57 | GREY | | | | | |
| 58 | AISTROPE | | | | | |
| 59 | DIFFERENT | | | | | |
| 60 | RETROGRADIENT | | | | | |

h _____ f _____ Dm _____

| NÍVEL 1 - TESTE 106 | | 1 | 2 | 3 | 4 | Significado em português ou inglês |
|---------------------|--------------|---|---|---|---|------------------------------------|
| 01 | PRESENTIAL | | | | | |
| 02 | LOVE | | | | | |
| 03 | NEWBOLD | | | | | |
| 04 | PRAY | | | | | |
| 05 | WANT | | | | | |
| 06 | TWINING | | | | | |
| 07 | BRADEN | | | | | |
| 08 | ROSCROW | | | | | |
| 09 | NARROW | | | | | |
| 10 | EVIL | | | | | |
| 11 | COMBUSTULATE | | | | | |
| 12 | TIRED | | | | | |
| 13 | PROSCRATIFY | | | | | |
| 14 | PASS | | | | | |
| 15 | INTERE | | | | | |
| 16 | STRAIGHT | | | | | |
| 17 | DEGREE | | | | | |
| 18 | OBEY | | | | | |
| 19 | INFERNALISE | | | | | |
| 20 | SKILL | | | | | |
| 21 | SAIL | | | | | |
| 22 | ELPHIK | | | | | |
| 23 | GRIFFING | | | | | |
| 24 | BARNDEN | | | | | |
| 25 | AWAY | | | | | |
| 26 | MINGAY | | | | | |
| 27 | MIDDLE | | | | | |
| 28 | SIGN | | | | | |
| 29 | GURLEY | | | | | |
| 30 | QUICK | | | | | |
| 31 | HEAR | | | | | |
| 32 | STAND | | | | | |
| 33 | LOAF | | | | | |
| 34 | DYSLAXATIVE | | | | | |
| 35 | ALMOST | | | | | |
| 36 | EGG | | | | | |
| 37 | PLASTIC | | | | | |
| 38 | DROP | | | | | |
| 39 | TALK | | | | | |
| 40 | RESPECT | | | | | |
| 41 | WALL | | | | | |
| 42 | SECRET | | | | | |
| 43 | CALM | | | | | |
| 44 | NICHEE | | | | | |
| 45 | KEY | | | | | |
| 46 | HISTORY | | | | | |
| 47 | BRAVE | | | | | |
| 48 | FLOAT | | | | | |
| 49 | CLASS | | | | | |
| 50 | VECK | | | | | |
| 51 | PALLOT | | | | | |
| 52 | HOULT | | | | | |
| 53 | DARK | | | | | |
| 54 | BIRTH | | | | | |
| 55 | LEATHER | | | | | |
| 56 | TELL | | | | | |
| 57 | COMPETITION | | | | | |
| 58 | ARTIGAN | | | | | |
| 59 | GOOD | | | | | |
| 60 | FILM | | | | | |

h_____ f_____ Dm_____

| NÍVEL 1 - TESTE 110 | | 1 | 2 | 3 | 4 | Significado em português ou inglês |
|---------------------|-------------|---|---|---|---|------------------------------------|
| 01 | WALLAGE | | | | | |
| 02 | GREENWAY | | | | | |
| 03 | RATHER | | | | | |
| 04 | FOOT | | | | | |
| 05 | LOOK AFTER | | | | | |
| 06 | TRUST | | | | | |
| 07 | HALLETT | | | | | |
| 08 | HEAR | | | | | |
| 09 | CAUSTICATE | | | | | |
| 10 | WEST | | | | | |
| 11 | PENCIL | | | | | |
| 12 | ASSUASION | | | | | |
| 13 | HOSPITE | | | | | |
| 14 | ROOF | | | | | |
| 15 | GROUP | | | | | |
| 16 | INSECT | | | | | |
| 17 | FARM | | | | | |
| 18 | OPEN | | | | | |
| 19 | PROWT | | | | | |
| 20 | PRICE | | | | | |
| 21 | SAVOURITE | | | | | |
| 22 | POLYTHETIC | | | | | |
| 23 | GARRISOTTE | | | | | |
| 24 | BIRTH | | | | | |
| 25 | SHARE | | | | | |
| 26 | ROY | | | | | |
| 27 | SCHOOL | | | | | |
| 28 | COME | | | | | |
| 29 | HOLD | | | | | |
| 30 | SOUND | | | | | |
| 31 | DIFFICULTY | | | | | |
| 32 | TURN | | | | | |
| 33 | MOUNTAIN | | | | | |
| 34 | EDGE | | | | | |
| 35 | SMELL | | | | | |
| 36 | MISABROGATE | | | | | |
| 37 | ANDOW | | | | | |
| 38 | ABANDONATE | | | | | |
| 39 | TASTE | | | | | |
| 40 | CRUEL | | | | | |
| 41 | CHILD | | | | | |
| 42 | CAT | | | | | |
| 43 | DIVIDE | | | | | |
| 44 | DOUBTLY | | | | | |
| 45 | THIN | | | | | |
| 46 | OWN | | | | | |
| 47 | EXPENSIVE | | | | | |
| 48 | SLOGGETT | | | | | |
| 49 | STRANGE | | | | | |
| 50 | ALONE | | | | | |
| 51 | KITCHEN | | | | | |
| 52 | JARVIS | | | | | |
| 53 | BACK | | | | | |
| 54 | PEGLER | | | | | |
| 55 | BOARD | | | | | |
| 56 | MEAL | | | | | |
| 57 | DUNSTER | | | | | |
| 58 | BAMBER | | | | | |
| 59 | LIVE | | | | | |
| 60 | QUALITY | | | | | |

h_____ f_____ Dm_____

| NÍVEL 2 - TESTE 202 | | 1 | 2 | 3 | 4 | Significado em português ou inglês |
|---------------------|----------------|---|---|---|---|------------------------------------|
| 01 | REGARD | | | | | |
| 02 | INVENTION | | | | | |
| 03 | CALENDAR | | | | | |
| 04 | GUEST | | | | | |
| 05 | COMMUNIST | | | | | |
| 06 | AMAGRAN | | | | | |
| 07 | GALPIN | | | | | |
| 08 | HUDD | | | | | |
| 09 | CONSTRUCT | | | | | |
| 10 | DISTURB | | | | | |
| 11 | ASTIN | | | | | |
| 12 | CYLINDER | | | | | |
| 13 | ABLE TO | | | | | |
| 14 | INFLUENCE | | | | | |
| 15 | NOWADAYS | | | | | |
| 16 | SACRIFICE | | | | | |
| 17 | BURSE | | | | | |
| 18 | CONTEMPORIZE | | | | | |
| 19 | PERRIN | | | | | |
| 20 | TEMPORARY | | | | | |
| 21 | VIEW | | | | | |
| 22 | PRELATORIAI | | | | | |
| 23 | CONCERNED WITH | | | | | |
| 24 | ANGLE | | | | | |
| 25 | HERMANTIC | | | | | |
| 26 | FAILURE | | | | | |
| 27 | LECTURE | | | | | |
| 28 | MINE | | | | | |
| 29 | DISPORTAL | | | | | |
| 30 | ASHILL | | | | | |
| 31 | HOWEVER | | | | | |
| 32 | BOWRING | | | | | |
| 33 | SPRING | | | | | |
| 34 | MYNOTT | | | | | |
| 35 | SENSATION | | | | | |
| 36 | PERCENTAGE | | | | | |
| 37 | SEDGEBEER | | | | | |
| 38 | ESSENTIAL | | | | | |
| 39 | FUNNY | | | | | |
| 40 | PLENTY | | | | | |
| 41 | FLAMBOYMENT | | | | | |
| 42 | UNIFORM | | | | | |
| 43 | HYDE | | | | | |
| 44 | OBTAIN | | | | | |
| 45 | RARE | | | | | |
| 46 | ABROGATIVE | | | | | |
| 47 | SUBSTANCE | | | | | |
| 48 | PROPERTY | | | | | |
| 49 | SWITHIN | | | | | |
| 50 | AHEAD | | | | | |
| 51 | CHEATLE | | | | | |
| 52 | SPECIALIZE | | | | | |
| 53 | CASE | | | | | |
| 54 | ENSURE | | | | | |
| 55 | NICHEE | | | | | |
| 56 | BEING | | | | | |
| 57 | DELAY | | | | | |
| 58 | REQUEST | | | | | |
| 59 | ASSUME | | | | | |
| 60 | FRICTION | | | | | |

h_____ f_____ Dm_____

| NÍVEL 2 - TESTE 206 | | 1 | 2 | 3 | 4 | Significado em português ou inglês |
|---------------------|-------------|---|---|---|---|------------------------------------|
| 01 | REVERSE | | | | | |
| 02 | PEART | | | | | |
| 03 | OPEN | | | | | |
| 04 | FADE | | | | | |
| 05 | HAPPY | | | | | |
| 06 | CIRCUIT | | | | | |
| 07 | LOOK UP | | | | | |
| 08 | WATCHORN | | | | | |
| 09 | BICKLE | | | | | |
| 10 | LAMP | | | | | |
| 11 | SPECIFIC | | | | | |
| 12 | SAVE | | | | | |
| 13 | SEVERE | | | | | |
| 14 | PRACTICATE | | | | | |
| 15 | MINESTORY | | | | | |
| 16 | PILOT | | | | | |
| 17 | VERDON | | | | | |
| 18 | STAGE | | | | | |
| 19 | BROADCAST | | | | | |
| 20 | SWING | | | | | |
| 21 | UNION | | | | | |
| 22 | ARBUS | | | | | |
| 23 | CONVERT | | | | | |
| 24 | VICKERY | | | | | |
| 25 | GASSON | | | | | |
| 26 | CAROTIC | | | | | |
| 27 | DIFFER | | | | | |
| 28 | STRATEGY | | | | | |
| 29 | EXERT | | | | | |
| 30 | COLLECT | | | | | |
| 31 | FASTITUDE | | | | | |
| 32 | AUTOMATIC | | | | | |
| 33 | TRAFFIC | | | | | |
| 34 | DESCEND | | | | | |
| 35 | HOUSEHOLD | | | | | |
| 36 | VALUE | | | | | |
| 37 | GET | | | | | |
| 38 | LINNARD | | | | | |
| 39 | REBEL | | | | | |
| 40 | CURIOUS | | | | | |
| 41 | LEGENDER | | | | | |
| 42 | CONSCIOUS | | | | | |
| 43 | EARTHQUAKE | | | | | |
| 44 | PRIMARY | | | | | |
| 45 | AIM | | | | | |
| 46 | RATHBONE | | | | | |
| 47 | BIT OF | | | | | |
| 48 | MASS | | | | | |
| 49 | INDEPENDENT | | | | | |
| 50 | PEST | | | | | |
| 51 | FULFILL | | | | | |
| 52 | CLIMAXIMAL | | | | | |
| 53 | ANGLE | | | | | |
| 54 | SEDGEBEER | | | | | |
| 55 | NATURE | | | | | |
| 56 | JARVIS | | | | | |
| 57 | BARTLE | | | | | |
| 58 | PROVIDE | | | | | |
| 59 | DIPLOSAUR | | | | | |
| 60 | ABSENT | | | | | |

h_____ f_____ Dm_____

| NÍVEL 2 - TESTE 210 | | 1 | 2 | 3 | 4 | Significado em português ou inglês |
|---------------------|----------------|---|---|---|---|------------------------------------|
| 01 | STYLE | | | | | |
| 02 | CHIEF | | | | | |
| 03 | SPHERE | | | | | |
| 04 | DARROCK | | | | | |
| 05 | ASPECT | | | | | |
| 06 | DETAILORING | | | | | |
| 07 | NOTE | | | | | |
| 08 | HARVEST | | | | | |
| 09 | INDEX | | | | | |
| 10 | CARE | | | | | |
| 11 | PARALLEL | | | | | |
| 12 | LIKELY | | | | | |
| 13 | CONCERNED WITH | | | | | |
| 14 | RISK | | | | | |
| 15 | WAYGOOD | | | | | |
| 16 | ISOLATE | | | | | |
| 17 | UNITE | | | | | |
| 18 | OTHERWISE | | | | | |
| 19 | FABRICULATE | | | | | |
| 20 | SHORTAGE | | | | | |
| 21 | TRACE | | | | | |
| 22 | WEAR OUT | | | | | |
| 23 | ENOCH | | | | | |
| 24 | SEARCH | | | | | |
| 25 | SEMPLE | | | | | |
| 26 | GRASP | | | | | |
| 27 | CORDONIZE | | | | | |
| 28 | OESTROGENY | | | | | |
| 29 | CAPTIVISE | | | | | |
| 30 | DETAIL | | | | | |
| 31 | MEMORY | | | | | |
| 32 | FADE | | | | | |
| 33 | INTEGRALITY | | | | | |
| 34 | MARTLEW | | | | | |
| 35 | ANGLE | | | | | |
| 36 | COMMUNIST | | | | | |
| 37 | DISPUTE | | | | | |
| 38 | ABUNDAL | | | | | |
| 39 | CROSS | | | | | |
| 40 | MORDUE | | | | | |
| 41 | ELECTRON | | | | | |
| 42 | REMEDY | | | | | |
| 43 | ALIVE | | | | | |
| 44 | STANDARD | | | | | |
| 45 | ANAND | | | | | |
| 46 | POVERTY | | | | | |
| 47 | EXPORT | | | | | |
| 48 | CONSTITUTE | | | | | |
| 49 | SAMPHIRATE | | | | | |
| 50 | KENNARD | | | | | |
| 51 | GAZARD | | | | | |
| 52 | PROOF | | | | | |
| 53 | ABSOLUTE | | | | | |
| 54 | BATTLE | | | | | |
| 55 | SKEMP | | | | | |
| 56 | FLAME | | | | | |
| 57 | STILLHARD | | | | | |
| 58 | RANK | | | | | |
| 59 | PLACORATE | | | | | |
| 60 | INTERNAL | | | | | |

h _____ f _____ Dm _____

Obrigada!

APÊNDICE III:

QUESTIONÁRIO SOBRE ABORDAGENS DE
APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO

**QUESTIONÁRIO SOBRE
“ABORDAGENS DE APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO”**

INSTRUÇÕES

O objetivo desse questionário é o de nos ajudar a entender como os alunos aprendem novas palavras em Inglês.

Estamos interessados na sua abordagem PESSOAL de aprendizagem de vocabulário. É extremamente importante que você responda cada questão o mais HONESTAMENTE possível. Isto não é um teste, sendo assim, não existem respostas certas ou erradas. Simplesmente tente refletir sobre o que é típico de você e de suas atividades usuais.

Essas informações serão usadas somente para os objetivos da pesquisa. Precisamos do seu nome apenas para poder relacionar o questionário ao teste de vocabulário que estamos usando nessa pesquisa.

Muito obrigada pela cooperação!

- 1) Nome: _____
- 2) Área de estudo: _____
- 3) Outras línguas que fala: _____
- 4) Com que idade você começou a aprender inglês? _____
- 5) Você gosta de aprender uma nova língua?
 - a) Não.
 - b) Eu não me importo em aprender.
 - c) Sim.
- 6) Que tipos de curso de inglês você já fez?
 - a) Fiz cursos particulares.
 - b) Só estudei inglês na escola.
 - c) Ambos.
- 7) Geralmente, quanto tempo **por semana** você passa estudando inglês fora da sala de aula. Considere qualquer tipo de atividade envolvendo a língua inglesa

| | | | |
|--------------|---------------|---------------|--------------|
| a) Nada | b) 0.5-1 hora | c) 2-3 horas | d) 4-5 horas |
| e) 6-7 horas | f) 8-9 h. | g) 10 h. ou + | |
- 8) Quanto desse tempo semanal você usa especificamente para aprender vocabulário?

| | | | |
|---------|---------------|--------------|--------------|
| a) Nada | b) 0.5-1 hora | c) 2-3 horas | d) 4-5 horas |
|---------|---------------|--------------|--------------|

e) 6-7 horas f) 8-9 h. g) 10 h. ou +

- 9) Qual é sua fonte PRINCIPAL de novas palavras em inglês?
- Minhas aulas de inglês e exercícios para casa
 - Atividades em que me envolvo fora da sala de aula
- 10) Em que lugar você tem MAIS oportunidades de praticar o vocabulário em inglês?
- Minhas aulas de inglês e exercícios para casa
 - Atividades em que me envolvo fora da sala de aula
- 11) Na hora de aprender inglês, que tipo de atividade você prefere?
- Atividades guiadas pelo professor em sala de aula
 - Atividades em que me envolvo fora da sala de aula
- 12) Qual dessas atividades de aprendizagem você pratica com frequência fora da sala de aula?
- Eu assisto telejornais em inglês.
 - Eu invento uma frase com a palavra que estou tentando memorizar.
 - Eu tento memorizar uma palavra, associando-a a uma palavra em inglês que eu já saiba .
 - Eu tento memorizar uma palavra , associando-a a uma palavra em português.
 - Eu inicio conversas em inglês com falantes nativos e/ou meus colegas.
 - Escrevo cartas em inglês.
 - Eu escrevo a palavra que estou aprendendo várias vezes.
 - Tenho um diário em inglês.
 - Eu agrupo as palavras de acordo com o campo/ tópico/ área a que elas pertencem.
 - Eu leio em voz alta em inglês.
 - Eu procuro no dicionário as palavras em inglês que encontrei durante a semana /o dia.
 - Eu leio livros, revistas e jornais em inglês.
 - Eu faço listas das palavras novas que encontro em aula ou nas minhas atividades fora da classe.
 - Eu assisto filmes, shows de TV e outros programas em inglês sem legenda.
 - Assisto filmes em inglês com legenda.
 - Eu falo comigo mesmo em inglês (em voz alta ou mentalmente)
 - Eu revejo minha anotações de vocabulário regularmente.
 - Eu uso jogos em inglês (incluindo jogos de computador).
- 13) Você anota as palavras novas em inglês que está aprendendo na sala de aula ou nos seus estudos independentes?
- Nunca
 - Raramente
 - Freqüentemente
- 13.1 Se você as anota, por que você faz isso? (você pode escolher as duas alternativas se preferir)
- Para poder revê-las mais tarde.
 - O ato de escrever me ajuda a lembrar a palavra mais facilmente.

13.2 Onde você comumente anota as palavras que está aprendendo?

- a) Em um caderno especial
- b) Em uma espécie de dicionário feito por mim mesmo
- c) Em uma parte do meu caderno reservado para anotações de vocabulário
- d) Em meu caderno, junto com as outras anotações da aula de inglês
- e) Em papéis avulsos entregues durante a aula
- f) Em pedaços de papel

13.3 Com que freqüência você revisa as palavras que anotou?

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Semanalmente
- d) Diariamente

13.4 Como você geralmente revisa as palavras que anotou?

- a) Eu normalmente não reviso as palavras que estou aprendendo.
- b) Eu leio e releio para mim mesmo as palavras que anotei.
- c) Eu peço para alguém verificar para mim se eu sei as palavras que anotei.
- d) Eu mesmo verifico se aprendi.
- e) Eu colo listas/ diagramas/ lembretes etc. na parede/geladeira e presto atenção a elas.
- f) Outros. Favor especificar. _____

14) Com que freqüência você consulta o dicionário fora da sala de aula?

- a) Nunca
- b) Raramente
- c) Semanalmente
- d) Diariamente

14.1 O que normalmente você lê quando procura algo no dicionário?

- a) Apenas a definição.
- b) A definição e os exemplos de como a palavra é usada.
- c) A definição, os exemplos, e também informações sobre palavras relacionadas, pronúncia, sinônimos e expressões idiomáticas.

14.2 O que normalmente você faz quando procura uma palavra no dicionário?

- a) Não faço nenhum esforço especial para memorizá-la.
- b) Repito a palavra várias vezes mentalmente ou em voz alta.
- c) Eu anoto a palavra e seu significado no meu caderno de vocabulário.

15- Todos os aspectos apresentados na tabela abaixo, entre outros, são importantes para a aprendizagem de língua estrangeira, mas não há consenso em relação à ênfase que se deve dar a cada um deles nos diversos estágios do aprendizado. Em sua opinião, que aspectos da língua são mais importantes e devem, portanto, ter PRIORIDADE em CADA NÍVEL DE APRENDIZAGEM de língua estrangeira? Para cada nível, escolha um ou mais aspectos da lista vertical e marque com um X.

| ↓ ASPECTOS DA LÍNGUA | NÍVEIS DE APRENDIZAGEM DE LE | | |
|---------------------------------|------------------------------|---------------|----------|
| | Inicial | Intermediário | Avançado |
| Compreensão oral (ouvir) | | | |
| Compreensão escrita (ler) | | | |
| Produção oral (falar) | | | |
| Produção escrita (escrever) | | | |
| Frases simples para conversação | | | |
| Informação cultural | | | |
| Vocabulário | | | |
| Expressões idiomáticas | | | |
| Pronúncia | | | |
| Gramática | | | |
| Ortografia | | | |
| Adequação do uso da língua | | | |

- 16) Como você se sente com relação à aprendizagem de vocabulário?
- Aprender novas palavras é muito importante
 - Não é necessário aprender muitas palavras novas
- 17) Com qual dessas informações você concorda mais?
- É muito importante aprender a falar e a escrever uma língua corretamente. É melhor saber menos palavras mas usá-las em sentenças gramaticalmente corretas.
 - O conhecimento de vocabulário é mais importante do que gramática correta. É melhor conhecer mais palavras, mesmo se algumas sentenças não estiverem corretas gramaticalmente.
- 18) O que normalmente você faz em situações em que não tem certeza de como dizer alguma coisa em inglês corretamente?
- Eu fico quieto e falo somente quando tiver certeza de como dizer as coisas corretamente.
 - Eu vou em frente e dou o melhor de mim.
- 19) Como você se sente quando comete erros gramaticais enquanto fala ou escreve em inglês?
- Eu fico bastante incomodado com a minha gramática incorreta. Eu gostaria de poder reformular as minhas palavras.
 - Eu não me preocupo muito com erros gramaticais, contanto que eu me faça entender.
- 20) Como você definiria seus objetivos na aprendizagem de vocabulário? (Por favor, escolha apenas um)
- Não tenho objetivos específicos.
 - Quero aprender mais palavras.
 - Quero aprender palavras relacionadas com estudos acadêmicos.

- d) Quero aprender palavras para conversações casuais.
 e) Outro (por favor, especificar)

21) Quando você está aprendendo novas palavras em inglês, você procura semelhanças entre as palavras em inglês e as palavras da sua língua materna e/ ou de outras línguas que você conheça?

- a) Sim, porque fazer essas comparações pode me ajudar na aprendizagem.
 b) Não, porque toda língua é um sistema único. Comparações só iriam me confundir.

Para as próximas duas questões, assinale uma ou duas alternativas que sejam típicas do seu comportamento.

22) O que normalmente você faz quando encontra uma palavra desconhecida enquanto está lendo um texto em inglês (fora da sala de aula) ou ouvindo alguém falar em inglês?

| lendo | | ouvindo |
|-------|--|---------|
| | ignoro a palavra | |
| | escrevo-a em um papel para poder procurá-la no dicionário mais tarde | |
| | tento relacioná-la com uma palavra semelhante na minha língua materna ou outra língua que eu conheça | |
| | tento adivinhar o seu significado pelo contexto | |
| | recorro ao dicionário / pergunto ao falante | |

23) O que geralmente você faz quando não sabe a palavra de que precisa para falar ou escrever alguma coisa?

| falar | | escrever |
|-------|--|----------|
| | Eu a evito | |
| | Uso gestos para esclarecer seu significado | |
| | “Empresto” uma palavra de outra língua que eu saiba | |
| | Invento uma palavra que soe como da língua inglesa para substituí-la | |
| | Eu a paraphraseio (descrevo) | |
| | Pergunto para alguém que saiba / consulto um dicionário | |

24) Na hora de estudar você dá mais atenção às palavras que são matéria de prova?

- a) sim
 b) dou a mesma atenção a todas as palavras.

25) De que maneira você estuda vocabulário para prova?

APÊNDICE IV:

ORIENTAÇÃO PARA A ESCRITA DOS DIÁRIOS

ORIENTAÇÃO PARA A ESCRITA DOS DIÁRIOS

Objetivos:

1. Ouvir a opinião do aluno do curso de Inglês Instrumental em relação às aulas e ao material utilizado.
2. Refletir sobre as dificuldades e facilidades do aluno em relação à língua inglesa e ao curso de inglês instrumental.
3. Verificar se o curso ou, mais especificamente, se as atividades de vocabulário ajudam a minimizar as dificuldades do aluno na leitura dos textos.
4. Verificar de que forma as atividades de vocabulário contribuem para aquisição da competência lexical.
5. Refletir sobre a eficácia ou não dessas atividades.
6. Ouvir a opinião do aluno sobre o que poderia fazer parte do curso e ainda não faz.
7. Considerar os comentários dos alunos para a elaboração de futuras atividades e escolha de futuros textos.

O que escrever?

Todos os comentários feitos pelos alunos sobre o ensino, a aprendizagem, os exercícios, os textos, as dificuldades, etc. são importantes nesse trabalho. Para ajudá-los a organizar essa escrita, posso sugerir que:

1. Vocês escrevam, pelo menos, duas vezes por semana;
2. Escrevam ao término da aula ou depois dela, não deixando passar muito tempo para que não se esqueçam de algo importante que têm a dizer;
3. Escrevam no final da aula ou, se preferirem, levem o diário para casa, mas não se esqueçam de trazê-lo na aula seguinte;
4. Escrevam suas impressões sobre a aula, sobre o texto ou sobre as atividades;
5. Digam se acharam o texto e as atividades interessantes ou não; se foram interessantes, digam o porquê; se não foram, também digam o porquê;
6. Comentem sobre as dificuldades ou facilidades;
7. Escrevam se estão achando que as atividades de vocabulário estão sendo eficazes para alguma coisa ou não; estão ajudando vocês a aprender mais palavras, mais

vocabulário; estão ajudando a lidar com as dificuldades do texto? Por que vocês acham que as atividades ajudam ou não ajudam?

8. Digam o que poderia ser acrescentado no curso, que atividade vocês acham importante para a aprendizagem e que não faz parte do curso;
9. Salientem quais atividades do curso vocês julgam importante e por quê.

APÊNDICE V:
MATERIAL DIDÁTICO

LÍNGUA INGLESA INSTRUMENTAL

Curso Superior de Tecnologia em
Gestão e Produção Industrial

Prof^a. Ms. Sandra Gattolin

UNIVERSIDADE DE MOGI DAS CRUZES
2003

APRESENTAÇÃO

O Programa do Curso Instrumental para Leitura de Textos em Inglês está fundamentado na Abordagem Instrumental ao Ensino de Línguas, internacionalmente divulgada e discutida em contextos de pesquisa aplicada desde os anos 70. No Brasil, instalou-se definitivamente como tema de pesquisa em 1983, através do Projeto Ensino de Inglês Instrumental em Escolas Técnicas e Universidades Brasileiras. Em termos bastante sucintos, a Abordagem Instrumental ao Ensino de Línguas explicita como e por que é possível aprender a desempenhar-se adequadamente para fins específicos, em contextos também específicos de uso da língua materna ou de uma língua estrangeira. A abordagem possibilita que se focalizem habilidades (leitura ou escrita, por exemplo), áreas de conhecimento (engenharia, economia, biologia, informática, tecnologia, etc.) e necessidades estratégicas específicas (ler para resumir, escrever relatórios, tomar notas de conferências, por exemplo), com conseqüente economia de tempo e alcance relativamente precoce das metas pretendidas.

No Brasil, as instituições participantes do Projeto de Ensino de Inglês Instrumental reuniram e continuam reunindo inúmeras evidências concretas de sucesso de aprendizagem de leitura instrumental em inglês no nível do ensino médio (Escolas Técnicas Federais) e no nível universitário, tanto na graduação como na pós-graduação (universidades federais, estaduais e particulares).

O curso planejado para a turma de Tecnologia em Gestão e Produção Industrial, porém, vem não apenas somar-se aos acima mencionados, mas também apresentar uma inovação bastante significativa para o sucesso de seus alunos: além da construção do léxico específico da área, o curso propõe-se a contribuir para a aquisição e organização de uma parte do vocabulário básico necessário para a leitura de quaisquer textos em inglês. Há muito tempo discute-se sobre essa necessidade, mas esta é a primeira tentativa que se faz no Brasil.

Assim, além dos exercícios típicos dos cursos de Inglês Instrumental, haverá uma ênfase muito grande no vocabulário. Por esse motivo, serão considerados dois aspectos para a seleção dos textos para leitura: 1) temas que correspondam à necessidade e ao interesse dos alunos, e 2) textos que propiciem o reencontro dos alunos com o vocabulário recém estudado.

Cumpra salientar, entretanto, que, assim como em qualquer curso de línguas, o bom resultado dependerá muito do tempo e da atenção que o aluno dispensará ao estudo da língua inglesa e à realização das atividades propostas, visto que a duração do curso é de apenas um semestre letivo (três horas semanais durante três meses e meio).

Esta professora coloca-se à disposição de seus alunos para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários, quer em relação ao curso, quer em relação ao seu conteúdo.

Sandra Gattolin

PROGRAMA DE ENSINO

| | | |
|-----------------|---|--|
| Nome do Curso | → | Tecnologia em Gestão da Produção Industrial |
| Código do Curso | → | 2 161 |

| | | |
|-----------------------|---|----------------------------|
| Nome da Disciplina | → | Inglês Instrumental |
| Código da Disciplina | → | 3671 |
| Carga Horária Total | → | 64h |
| Carga Horária Teórica | → | |
| Carga Horária Prática | → | 64h |
| Período | → | 2º |
| Turma | → | A |

Objetivos da Disciplina

A disciplina objetiva capacitar o aluno a ler textos gerais e de sua área de especificidade em nível de compreensão geral, de pontos principais e de detalhes diretamente pertinentes e relevantes aos tópicos principais do texto. A disciplina busca também conscientizar o aluno da importância da leitura enquanto prática acadêmica, profissional e social ao mesmo tempo em que leva o aluno a desenvolver estratégias de leitura, possibilitando, assim, a aprendizagem autônoma.

Ementa

Desenvolvimento de estratégias de leitura de textos em inglês. Conscientização sobre o processo de leitura. Linguagem verbal e linguagem não-verbal. Compreensão geral. Compreensão de pontos principais. Compreensão detalhada.

Programa de Ensino (títulos e discriminação de unidades e subunidades)

1. Desenvolvimento de estratégias de leitura de textos em inglês

- a. *Skimming* - habilidade de fazer uma leitura rápida do texto para compreensão geral de textos de tamanho e fontes variáveis, especificando o tópico;
- b. *Scanning* – habilidade de localizar informações rapidamente em um texto (como por exemplo, datas, autores, porcentagens, etc.)
- c. Reconhecimento de cognatos
- d. Predição, inferência e seletividade
- e. Utilização de conhecimento prévio
- f. Reconhecimento de palavras-chave

2. Conscientização sobre o processo de leitura

- a. O que é ler em língua materna e em língua estrangeira.
- b. Quais os tipos de leituras existentes.
- c. Para que, o que e como se lê.

3. Linguagem verbal e linguagem não-verbal

- a. *Contexto e Conhecimento Lingüístico* - noções gerais sobre as razões contextuais e lingüísticas das diferenças entre textos, levando em conta a fonte, o destinatário, a organização geral e outros.
- b. *Percepção léxico-gramatical* - percepção dos mecanismos de formação de palavras no inglês, de coesão textual e oracional através do léxico e de alguns elementos da

organização sintática.

4. Níveis de compreensão em leitura

- a. Compreensão geral
- b. Compreensão de pontos principais
- c. Compreensão de detalhes relevantes ao tema

Cronograma de Aulas

| Aula | Tema da Aula | Metodologia |
|------|--|---|
| 01 | Apresentação do programa | Aula dialogada |
| 02 | Discussão sobre a importância da leitura Conscientização sobre o processo de leitura: para que, o que e como se lê (identificação de pistas tipográficas, quadros, figuras etc.) | Texto: <i>How car computers work.</i> Aula dialogada. |
| 03 | <i>Skimming</i> , Compreensão e Contexto Lingüístico (seletividade, utilização de conhecimento prévio, reconhecimento do contexto situacional de diversos gêneros, localização de partes do texto) | Texto: <i>Incandescence and Fluorescence: what's the difference?</i> Aula dialogada. |
| 04 | <i>Skimming</i> , Compreensão e Contexto Lingüístico (predição e utilização de contexto para inferência lexical) | Aula dialogada. |
| 05 | Vocabulário: energia elétrica, processo de incandescência e fluorescência. | Aula dialogada. |
| 06 | <i>Skimming</i> , <i>Scanning</i> , Compreensão, Contexto Lingüístico e Percepção Léxico-gramatical (reconhecimento de cognatos) | Texto: <i>Compact Fluorescence Light Bulbs</i> Aula dialogada. |
| 07 | <i>Skimming</i> , <i>Scanning</i> , Compreensão, Contexto Lingüístico e Percepção Léxico-gramatical (formação de palavras) | Aula dialogada. |
| 08 | <i>Skimming</i> , <i>Scanning</i> , Compreensão, Contexto Lingüístico e Percepção Léxico-gramatical (formação de palavras e sintagmas nominais). Vocabulário geral e específico. | Aula dialogada. |
| 09 | <i>Skimming</i> , <i>Scanning</i> , Compreensão, Contexto Lingüístico e Percepção Léxico-gramatical (sintagmas nominais). | Texto: <i>Micrometer</i> Aula dialogada. |
| 10 | <i>Skimming</i> , <i>Scanning</i> , Compreensão, Contexto Lingüístico e Percepção Léxico-gramatical (sintagmas nominais). Vocabulário geral e específico. | Aula dialogada. |
| 11 | <i>Skimming</i> , <i>Scanning</i> , Compreensão, Contexto Lingüístico e Percepção Léxico-gramatical (estrutura da sentença). | Texto: <i>Micrometer and Positioner Head Applications</i> Aula dialogada. |
| 12 | <i>Skimming</i> , <i>Scanning</i> , Compreensão, Contexto Lingüístico e Percepção Léxico-gramatical (estrutura da sentença). Vocabulário geral e específico. | Aula dialogada. |
| 13 | Exercício em grupo | Texto: <i>Metrology</i> |
| 14 | Correção e revisão | Aula dialogada. |
| 15 | Avaliação | |

| | | |
|----|--|---|
| 16 | <i>Skimming, Scanning</i> , Compreensão, Contexto Lingüístico e Percepção Léxico-gramatical (elementos de referência) | Texto: <i>ISO 9000 and ISO 14000 in plain language</i> Aula dialogada. |
| 17 | <i>Skimming, Scanning</i> , Compreensão, Contexto Lingüístico e Percepção Léxico-gramatical (elementos de referência) Vocabulário geral e específico. | Aula dialogada. |
| 18 | Compreensão, Contexto Lingüístico e Percepção Léxico-gramatical (Imperativo Afirmativo) | Texto: <i>Nitroforce Gas Springs</i> Aula dialogada. |
| 19 | Compreensão, Contexto Lingüístico e Percepção Léxico-gramatical (Imperativo Negativo) | Aula dialogada. |
| 20 | Compreensão, Contexto Lingüístico e Percepção Léxico-gramatical Vocabulário geral e específico. | Aula dialogada. |
| 21 | Compreensão, Contexto Lingüístico e Percepção Léxico-gramatical (sintagmas nominais) | Texto: Manual de Instrução Aula dialogada. |
| 22 | Compreensão, Contexto Lingüístico e Percepção Léxico-gramatical (formação de palavras) | Aula dialogada. |
| 23 | Vocabulário geral e específico | Aula dialogada. |
| 24 | Compreensão, Contexto Lingüístico e Percepção Léxico-gramatical | Texto: Manual de Instrução Aula dialogada. |
| 25 | Compreensão, Contexto Lingüístico e Percepção Léxico-gramatical | Aula dialogada. |
| 26 | Vocabulário geral e específico | Aula dialogada. |
| 27 | Compreensão em leitura; vocabulário procedimental | Texto: <i>Compressors</i> Aula dialogada. |
| 28 | Compreensão em leitura; elementos de coesão, vocabulário procedimental | Texto: <i>Refrigeration Cycle</i> Aula dialogada. |
| 29 | Compreensão em leitura; elementos de coesão, vocabulário procedimental | Aula dialogada. |
| 30 | Compreensão em leitura | Texto: <i>Steam Power Cycle</i> Aula dialogada. |
| 31 | Vocabulário geral e específico | Aula dialogada. |
| 32 | Exercício em grupo | Texto: <i>Turbines</i> |
| 33 | Correção e revisão | Aula dialogada. |
| 34 | Avaliação Final | |
| 35 | Prova Substitutiva | |
| 36 | Entrega de notas e encerramento do curso | Aula dialogada. |

Plano de Avaliação do Desenvolvimento da Aprendizagem

O desenvolvimento da aprendizagem do aluno será constantemente monitorado e a avaliação se dará por meio do cômputo de sua frequência, de um exercício em sala, um trabalho em grupo e uma prova final, conforme as porcentagens abaixo. Em caso de impossibilidade de realização de uma das atividades (excetuando-se a frequência), o aluno poderá realizar a atividade substitutiva.

- Exercícios individuais – 15% da nota
- Exercícios em grupo – 15% da nota
- Avaliação formal – 70% da nota

| Bibliografia |
|--|
| Bibliografia Básica |
| Os tópicos dos textos que comporão o programa incluem assuntos relacionados à área de Produção Industrial. Será formada uma apostila a partir da seleção de textos de publicações acadêmicas, comerciais e de divulgação relevantes à área de conhecimento. Os livros abaixo serão indicados como auxiliares, caso haja interesse por parte do aluno. |
| Bibliografia Complementar |
| KERNERMAN, L. Password – English dictionary for speakers of Portuguese. São Paulo: Martins Fontes, 1995. MCCARTHY, M.; O'DELL, F.; SHAW, E. Basic vocabulary in use : self-study reference and practice for students of North American English. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. MURPHY, R. Basic grammar in use . Cambridge: Cambridge University Press, 1993. |

| Nome do Professor | Assinatura |
|--------------------------|-------------------|
| Sandra Gattolin | |

Gestor do Curso:

Data: 02/09/2003

UNIT I

ELECTRICITY



Incandescence and Fluorescence: what's the difference?

A conventional bulb, known as an incandescent lamp, is basically a wire in a glass tube. When the light is switched on, an electrical current runs through this wire, making it hot enough to produce light. This process is called incandescence, and it was first discovered by Thomas Edison in 1879.

Unfortunately, incandescence is not very efficient -- only about 10% of the energy used by the bulb creates light; the rest is given off as heat.

An ENERGY STAR bulb uses a different technology: compact fluorescence. In a compact fluorescent light (CFL), the glass tube contains an inert gas, liquid metal, and phosphorus -- no wires.

When a CFL is turned on, the electrical current passes directly from one end of the tube to the other and causes a chemical reaction between the materials in the tube. This in turn, creates light much more efficiently and without the heat of an incandescent lamp.

Source: <http://www.ge.com/>
Accessed on Aug. 10, 2003

Exercícios

Parte I – Compreensão Global

Observe o texto (título, subtítulo, palavras em negrito, itálico, letra maiúscula, etc.)

1. De onde esse texto foi copiado?

2. Que outras informações você tem sobre o acesso a essa página?

3. Por que esse texto não mostra o nome de seu autor?

4. Qual é o assunto do texto?

5. Para que público você acha que esse texto foi escrito? Justifique.

6. A que se refere o trecho “*Thomas Edison in 1879*”?

7. O que é a *ENERGY STAR*?

8. A que se refere a sigla CFL?

9. Qual é o seu significado em português?

10. Encontre no texto cinco palavras cognatas.

11. Leia o primeiro parágrafo e tente inferir o significado de **switched on** (l. 2)

12. Agora leia o segundo parágrafo e infira o significado de **given off** (l. 6)

Parte II – Compreensão de Pontos Principais

1. Em relação à forma como são constituídas, qual a diferença entre as lâmpadas incandescentes e as fluorescentes?

2. Explique o processo de incandescência.

3. Como funcionam as lâmpadas fluorescentes?

4. Por que as lâmpadas incandescentes são menos eficientes que as fluorescentes?

Parte III – Análise Lingüística

1. Releia o texto e identifique o maior número possível de verbos. Transcreva-os aqui.

| Parágrafo 1 | Parágrafo 2 | Parágrafo 3 | Parágrafo 4 |
|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

2. Você vai notar que a forma **is** é bastante recorrente ao longo do texto e que várias vezes ela vem acompanhada de outra forma verbal. Veja:

| | |
|----------------|------------------|
| is switched on | → é acionada |
| is called | → é chamado |
| is given off | → é desperdiçado |

Isso significa que há muitas orações escritas na voz passiva. Olhe esse outro exemplo:

- ✓ ... it **was** first **discovered** by Thomas Edison in 1879.

Nesses casos, as formas **is** e **was** funcionam como verbos auxiliares, mas eles também podem surgir como verbos principais. Veja:

- ✓ A conventional bulb ... **is** basically a wire in a glass tube.
- ✓ Incandescence **is not** very efficient.

3. Além dessas formas verbais, você também encontrou: **runs, creates, uses, passes, causes**. O que essas formas verbais têm em comum?

4. O que isso indica? _____

5. Na sua opinião, por que esse texto está escrito basicamente no tempo presente?

As orações em que esses últimos verbos mencionados aparecem estão todas na voz ativa. Em inglês, sempre que uma oração estiver na voz ativa, o sujeito vai estar obrigatoriamente presente, diferentemente do português. Compare:

- ✓ *Morreu na contramão atrapalhando o tráfego* (Chico Buarque) – Quem morreu?
- ✓ Only 10% of the energy used by the bulb **creates** light. – a parte sublinhada é o sujeito.

6. Encontre os sujeitos dessas orações:

| Sujeito | Verbo | Complemento |
|---------|----------|-------------------------------------|
| | runs | through this wire... |
| | uses | a different technology. |
| | is not | very efficient. |
| | contains | an inert gás, liquid metal, and ... |
| | passes | directly from one end of the ... |
| | causes | a chemical reaction... |

Parte IV: Vocabulário

1. Releia o texto e você vai perceber que algumas palavras se repetem várias vezes. Isso não ocorre por acaso. Se essas palavras são recorrentes é porque elas são importantes para a construção do sentido do texto – são o que chamamos de **palavras-chave**, ou seja, são palavras que você precisa conhecer. Volte ao texto e relacione as palavras recorrentes.

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

2. Todas as palavras que você anotou têm relação com o tema do texto? _____

Já que essas palavras são importantes, vamos estudá-las um pouco melhor.

1. energy [POWER]

Types

atomic / electrical / nuclear energy

They had a plan for the international regulation of atomic energy.

Solar / wind energy

Verbs

generate / produce energy

Wind turbines will be used to generate energy.

Provide / supply energy

The committee will debate the role of nuclear power in supplying energy.

Use / consume energy

The international conference was in part to discuss how to get the West to consume less energy.

Conserve / save energy

Good insulation helps to conserve energy and reduce costs.

Harness energy

We are experimenting with ways to harness energy from the wind.

Need / require energy

The motor requires energy from these batteries.

Nouns

energy resources / requirements / source / supply

There will be a discussion document on our future energy supply.

Energy costs / consumption / use

The UK's total energy consumption could be cut if we all make the effort.

Energy conservation / efficiency / saving

Investment needs to be put into energy efficiency.

2. light (BRIGHTNESS) noun

1 [U] the brightness that comes from the sun, fire, etc. and from electrical devices:

a bright light

fluorescent/ultraviolet light

a beam/ray of light

Light was streaming in through the open door.

It's a north-facing room so it doesn't get much light (= brightness from the sun).

2 [C] a device which produces light, such as a **lamp** or a **light bulb**:

*Could you switch/turn the light **on/off**, please?*

She could see the city lights in the distance.

As the lights went down, the audience grew quiet.

My front bike light isn't working.

Light adjective

lit by the natural light of the day:

The big windows make the room feel wonderfully light and airy.

It gets light very early these summer mornings.

3. lamp noun [C]

1 a device for giving light, especially one that has a covering or is contained within something:

an electric/oil/gas lamp

a street lamp

a table/bedside lamp

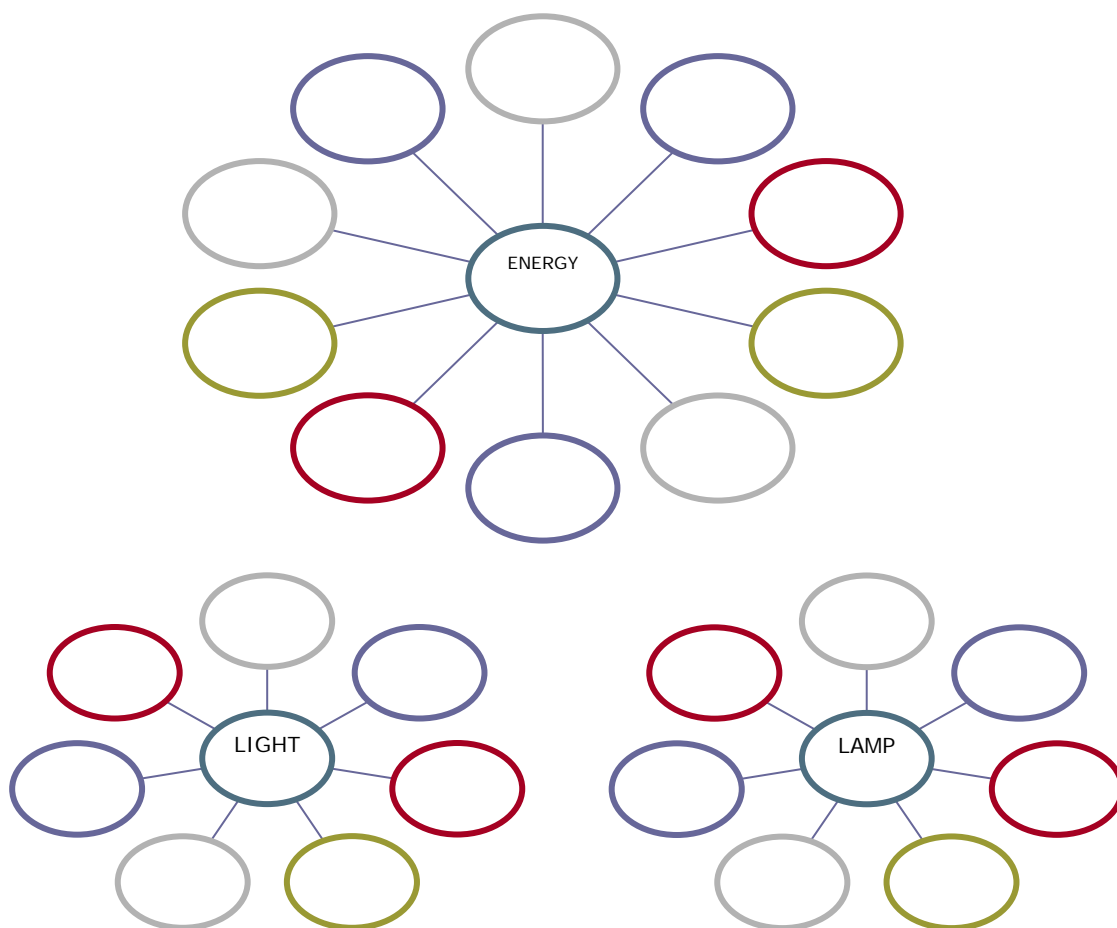
2 any of various devices that produce particular types of light:

an infrared lamp

4. **'light bulb** *noun* [C] (ALSO **bulb**)

a rounded glass container with a thin thread of metal inside which produces light when an electric current goes through it

3. Na página anterior, apresentamos algumas das palavras-chave do texto. Acrescentamos a essas palavras, outras que aparecem geralmente junto com elas. Fizemos isso porque conhecer uma palavra não significa saber apenas o seu significado, mas também saber com que outras ela pode se colocar. **Energy**, por exemplo, pode vir acompanhada de inúmeras outras palavras. **Light** e **Lamp**, nem tanto. Tente lembrar-se de algumas para completar as redes abaixo:



Essas e outras palavras:

4. Relacione a primeira coluna à segunda:

- | | |
|-----|--|
| (a) | Recipiente que envolve os componentes das lâmpadas |
| (b) | Responsável por aquecer o filamento das lâmpadas incandescentes |
| (c) | Substantivo referente a hot |
| (d) | Linha de produtos GE |
| (e) | Responsável pela luminosidade criada pelas lâmpadas fluorescentes |
| (f) | Processo descoberto por Thomas Edison |
| (g) | Elemento químico da família dos não metais cujo símbolo é P |

- | | |
|-----|-----------------------|
| () | A chemical reaction |
| () | Phosphorus |
| () | Energy Star |
| () | A glass tube |
| () | Heat |
| () | An electrical current |
| () | incandescence |

5. Baseando-se no texto, complete as sentenças.

- Quando você _____ o interruptor, a lâmpada se acende.
- A lâmpada incandescente _____ em 1879.
- Apensa 10% da energia usada pelo bulbo _____ luminosidade; o resto é desperdiçado em forma de _____
- _____ CFLs não são usados _____, apenas elementos químicos.
- Na lâmpada convencional, a corrente elétrica _____ pelo filamento, aquecendo-o e gerando luz.

Unit I - Text 2

Compact Fluorescent Light Bulbs

If every household in the U.S. replaced one light bulb with an ENERGY STAR qualified compact fluorescent light bulb (CFL), it would prevent enough pollution to equal removing one million cars from the road. CFLs provide high-quality light, smart technology, and design, requiring less while lasting longer than typical incandescent bulbs.

Earning the ENERGY STAR

- ENERGY STAR qualified CFLs use 66% less energy than a standard incandescent bulb and last up to 10 times longer. Replacing a 100-watt incandescent with a 32-watt CFL can save you at least \$30 in energy costs over the life of the bulb.
- ENERGY STAR qualified CFLs operate at less than 100F, they are also safer than typical halogen bulbs, which are frequently used in floor lamps and burn at 1,000F. Due to their high heat output, halogens can cause burns and fires. CFLs are cool to the touch.

Remember, saving energy prevents pollution.

ENERGY STAR qualified CFLs provide the same amount of light (lumens) as standard incandescent bulbs, but have lower wattage ratings. This means they use less energy and cause less pollution. If you are unfamiliar with the best CFL wattage to use for your lighting needs, always refer to the lumen, or light output on the product packaging as your guide. For example, most 60-watt incandescents provide around 800 lumens, so look for ENERGY STAR qualified CFLs that provide 800 lumens or more.

Use the table below to become familiar with the lumen or light output range for the most popular residential incandescent bulbs.

| A-shaped Incandescent Bulb (Watts) | Typical Lumens (Measure of Light Output) |
|------------------------------------|--|
| 40 | > 450 |
| 60 | > 800 |
| 75 | > 1,100 |
| 100 | > 1,600 |
| 150 | > 2,600 |

Source: <http://www.ge.com/>
 Accessed on Aug. 10, 2003

Parte I: Compreensão Global

1. Vocês se lembram que antes de lermos o primeiro texto fizemos um levantamento dos tópicos que poderíamos encontrar nele? Algumas sugestões suas foram: economia de energia, vantagens e desvantagens dos dois tipos de lâmpada, processo de incandescência e de fluorescência, composição dessas lâmpadas, vida útil, luminosidade, invenção da lâmpada, etc. Quantas dessas hipóteses foram confirmadas com a leitura do texto?

2. O segundo texto que você vai ler também se refere a energia. Considere que os tópicos apresentados no primeiro texto não se repetem aqui; leia o título e levante algumas hipóteses sobre o assunto que vai ser discutido.

3. Qual é a fonte desse texto?

4. Em quantas partes o texto está dividido? Quais são elas?

5. Ao olhar para o texto, o que lhe chama a atenção?

6. Você acha que esses detalhes facilitam sua leitura? Por quê?

Parte II: Compreensão de pontos principais

1) De acordo com o primeiro parágrafo, se todas as famílias substituíssem uma lâmpada convencional por uma CFL

2) Que informações encontramos em relação:

a) À qualidade da luz? -

b) À tecnologia da CFL?

c) A sua vida útil?

3) Quanto ao consumo de energia, qual a vantagem da CFL em relação à **conventional bulb**?

4) Em relação à **halogen bulb**, qual a vantagem da CFL?

5) Que informações sobre as **halogen bulbs** encontramos no texto?

6) Por que uma **halogen bulb** pode causar queimaduras e incêndio?

7) Complete de acordo com o terceiro parágrafo:

As CFLs ENERGY STAR produzem a mesma quantidade de _____ que as lâmpadas incandescentes, mas têm voltagem _____. Isso significa que _____

8) Qual é a função da tabela apresentada no texto?

9) Suponha que uma pessoa queira comprar uma lâmpada fluorescente cuja luminosidade seja equivalente a 1600 lumens. Como esse texto pode ajudá-la?

Parte III: Vocabulário

1. À p. 7, apresentei três palavras-chave do texto I junto com outras que geralmente as acompanham. Preencha o quadro abaixo de acordo com os padrões sugeridos nos exemplos.

| ENERGY | | |
|---------------|---------------|--------------------|
| Tipos | Verbos | Substantivos |
| Energia solar | Gerar energia | Consumo de energia |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

2. Agora passe essas palavras para o inglês:

| ENERGY | | |
|--------------|-----------------|--------------------|
| Tipos | Verbos | Substantivos |
| Solar energy | Generate energy | Energy consumption |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

3. Complete as orações abaixo, usando as seguintes palavras:

ENERGY - BULB - WIRES - CONSERVE - CURRENT

- A conventional _____ is basically a wire in a glass tube.
- They had a plan for the international regulation of atomic _____.
- Good insulation helps to _____ energy and reduce costs.
- The electrical _____ passes directly from one end of the tube to the other.
- In a compact fluorescent light there are no _____.

GRUPO NOMINAL ou SINTAGMA NOMINAL¹

I. Definição

Sintagma nominal é um grupo de palavras que tem como núcleo um nome (substantivo). O sintagma nominal (ou grupo nominal) pode exercer a função de sujeito e de objeto na oração. São exemplos de sintagmas:

| | |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| a menina bonita | the pretty girl |
| uma menina muito bonita | a very pretty girl |
| um bom pai | a good father |
| sugestão tremendamente útil | an extremely good suggestion |
| seres humanos | human* beings |
| os primeiros anos | the first years |
| dois ótimos meses | two great* months |
| inglês prático | practical English |
| uma corrida de cavalo | a horse race |
| um cavalo de corrida | a race horse |

*Nota: Em inglês, o adjetivo não sofre flexão de gênero (masculino/feminino) ou número (singular/plural).

Como se pode observar, a formação dos sintagmas é bem semelhante nas duas línguas. Eles são formados por uma palavra-chave, que é o NÚCLEO, e um ou mais modificadores (adjetivos, advérbios, numerais, artigos, pronomes). Em português, o adjetivo pode vir **antes** ou **depois** do substantivo. Em inglês, o núcleo vem sempre no final (veja as palavras em negrito).

II. Núcleo e modificadores

Nos casos acima, os modificadores são adjetivos, advérbios, numerais, artigos e pronomes e os núcleos são substantivos. Entretanto, tanto em inglês como em português, o próprio substantivo também pode ser um modificador.

| | |
|------------------------------|-------------------------|
| relógio de ouro | gold watch |
| pássaro das ilhas | island birds |
| extinções de pássaros | bird extinctions |

¹ Essas informações foram extraídas do material elaborado pela Prof^a Dr^a Matilde V. R. Scaramucci, do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP, e pela Prof^a Ms. Maria Cecília Fraga, do Centro de Estudos Linguísticos da UNICAMP, e adaptadas aqui com autorização das autoras.

período **de transição**
aula **de inglês**

transition period
English class

A diferença, nesse caso, é que em português, para que o substantivo desempenhe a função de modificador, é necessário o uso de uma preposição (**de**). Em inglês, ela não é sempre necessária. A única condição é a inversão do modificador vs núcleo. Assim, *de ouro (gold)*, *das ilhas (island)* e *de pássaros (bird)* são modificadores.

III. Sintagmas com preposições

Mas não é sempre que o inglês dispensa a preposição. Especialmente em sintagmas que contêm muitos modificadores, usa-se a inversão para alguns modificadores e a preposição, como em português, para outros. Por exemplo:

| | |
|--|---|
| vulnerabilidade aumentada dos pássaros | increased vulnerability of birds |
| compêndio abrangente de dados de biodiversidade | comprehensive compendium of biodiversity data |
| eventos de extinção mais importantes do passado geológico | major extinction events of the geological past |
| tipo de poluição cada vez mais nociva | increasingly harmful kind of pollution |

Nesse caso, fica mais difícil identificar o núcleo. Em português, o núcleo é geralmente a primeira palavra. Em inglês, geralmente, ele se encontra antes da preposição.

IV. Formas -ed e -ing no sintagma

Convém lembrar que as formas em **-ed** e **-ing** nem sempre funcionam como verbos. Quando têm outras funções, também podem fazer parte do sintagma. Por exemplo, além de verbos, as formas em **-ed** também podem ser **adjetivos** e, como tais, modificadores no sintagma:

| | |
|---|---|
| extinções de pássaros registradas | recorded bird extinction |
| alcances limitados | limited ranges |
| espécies descritas cientificamente | scientifically described species |
| país desenvolvido | developed country |

Além de gerúndio, as formas em **-ing** podem funcionar tanto como adjetivos como substantivos:

Como **adjetivos**:

| | |
|------------------------------------|-----------------------------|
| país em desenvolvimento | developing country |
| espécies em desaparecimento | disappearing species |
| centro de monitoramento | monitoring centre |
| programas de reciclagem | recycling programs |
| centro de compras | shopping center |

Como **substantivos**:

| | |
|-----------------------------|------------------------------------|
| um equivoco completo | a complete misunderstanding |
| teste atômico | atomic testing |
| esqui aquático | water skiing |

patinação

roller **skating****V. Exercícios**

1. Analise os sintagmas nominais listados abaixo, separe os núcleos de seus modificadores e tente dar-lhes (aos sintagmas) uma tradução. Exemplo:

AN EXTREMELY PRECISE MEASURING INSTRUMENT

Todas essas palavras formam apenas um sintagma nominal; portanto, há somente um núcleo aqui. Como você já viu, em inglês, o núcleo vem, geralmente, no final. Assim sendo, **instrument** é o núcleo e todas as demais palavras são modificadores. Muito bem, mas como traduzir esse sintagma? Em primeiro lugar, você precisa encontrar o significado do núcleo (que é a palavra mais importante do conjunto) que, nesse caso, é **instrumento**. Depois, continue construindo o significado do final para o começo, pois quanto mais próximo o adjetivo estiver do substantivo mais específico ele é. Veja:

An **instrument**A measuring **instrument**A precise measuring **instrument**An extremely precise measuring **instrument**Um **instrumento**Um **instrumento** de medidaUm **instrumento** de medida precisoUm **instrumento** de medida extremamente preciso

Agora é a sua vez!

| SINTAGMA | NÚCLEO | TRADUÇÃO |
|---|--------|----------|
| Lighting needs | | |
| The reading line | | |
| Product packaging | | |
| Electrical energy | | |
| Energy conservation | | |
| The international regulation of atomic energy | | |
| The precision of the measurement | | |

2. A partir dos grupos nominais acima, é possível tirar algumas conclusões a respeito da formação de palavras em inglês:
- Palavras terminadas em **-ING** podem ter a função de ADJETIVO ou SUBSTANTIVO (além de verbos).
 - Palavras terminadas em **-ION** são, em sua maioria, SUBSTANTIVOS.
 - Palavras terminadas em **-IC, -AL, OU -ICAL** são, em sua maioria, ADJETIVOS.
 - Palavras terminadas em **-MENT** são SUBSTANTIVOS

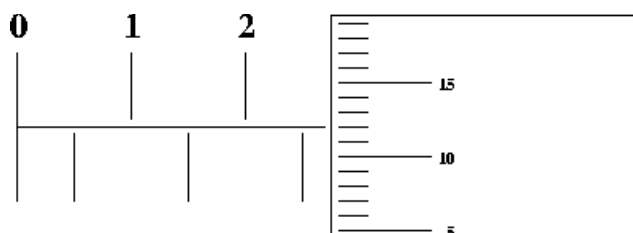
UNIT II METROLOGY

Micrometer



Instructions on use

- The micrometer is an extremely precise measuring instrument; the reading error is $1/200$ mm = 0.005 mm.
- Use the ratchet knob (at the far right in the picture above) to close the jaws **lightly** on the object to be measured. It is not a C-clamp! When the ratchet clicks, the jaws are closed sufficiently.
- The tick marks along the fixed barrel of the micrometer represent halves of millimeters.
- Every revolution of the knob will expose another tick mark on the barrel, and the jaws will open another half millimeter.
- Notice that there are 50 tick marks wrapped around the moving barrel of the micrometer. Each of these tick marks represents $1/100$ millimeter.



- To read the distance between the jaws of the micrometer, simply add the number of half-millimeters to the number of hundredths of millimeters. In the example above, the jaws are opened (2.620 ± 0.005) mm, that is, 5 half-millimeters and 12 hundredths of a millimeter.
- If two adjacent tick marks on the moving barrel look equally aligned with the reading line on the fixed barrel, then the reading is half way between the two marks. In the example above, if the 12th and 13th tick marks on the moving barrel looked to be equally aligned, then the reading would be (2.625 ± 0.005) mm.
- The micrometer may not be calibrated to read exactly zero when the jaws are completely closed. Compensate for this by closing the jaws with the ratchet knob until it clicks. Then read

the micrometer and subtract this offset from all measurements taken. (The offset can be positive **or** negative.)

- On those rare occasions when the reading just happens to be a "nice" number like 2 mm, don't forget to include the zero decimal places showing the precision of the measurement and the reading error. So not 2 mm, but rather (2.000 ± 0.005) mm.

Exercícios

Parte I: Compreensão

1. Como o autor do texto define o micrômetro?

2. Como se deve proceder para ajustar a abertura do micrômetro ao objeto a ser medido?

3. O que representam as marcações no cilindro móvel e no cilindro fixo?

4. Como se procede à leitura da distância entre as hastes do micrômetro?

5. O que se deve fazer quando o micrômetro não marcar ZERO quando totalmente fechado?

6. O que significa ± 0.005 mm, recorrente no texto?

Parte II: Estratégias de Leitura

1. Busque no texto cinco verbos cognatos.

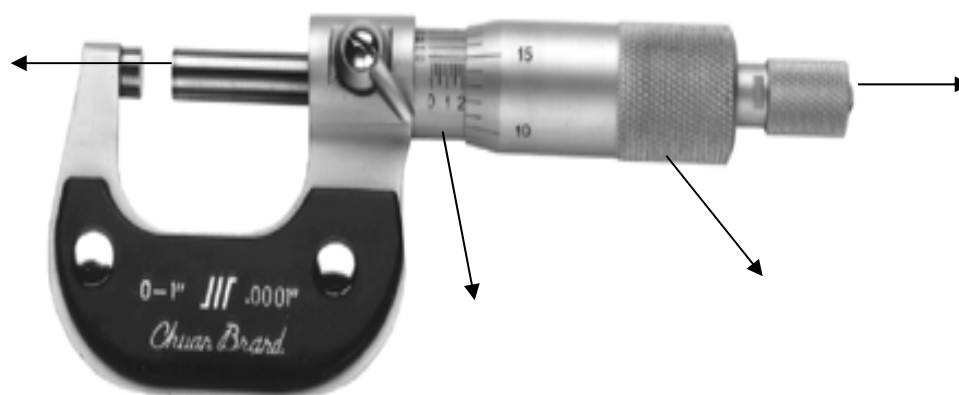
2. *Revolution* é uma palavra cognata e significa revolução, mas nesse texto ela tem outro sentido.

Qual é ele? _____

3. Use o contexto e infira o significado de *wrapped* no quinto parágrafo.

4. Que significado você atribui à palavra *Nice* no último parágrafo?

5. Volte ao texto buscando as informações necessárias para nomear as partes do micrômetro.



Parte III: Grupos Nominais

Sufixo **-ing**: palavras terminadas em **-ing** são, em sua maioria, formas verbais e muitas vezes funcionam como verbo. Exemplo: ... *don't forget to include the zero decimal places **showing** the precision of the measurement ... (mostrando)*

Outras vezes, funcionam como substantivo: *the **reading** would be 2.625 ±0.005 mm (a leitura seria 2.625 ±0.005 mm).*

Funcionam ainda como adjetivo.

1. Atribua um significado a esses grupos nominais:

| | |
|------------------------|--|
| A measuring instrument | |
| The reading error | |
| The reading line | |
| The moving barrel | |

2. Analise os sintagmas abaixo:

| GN | NÚCLEO | TRADUÇÃO |
|---|--------|----------|
| An extremely precise measuring instrument | | |
| Every revolution of the knob | | |
| The jaws of the micrometer | | |
| The number of half-millimeters | | |

3. Busque no texto outros grupos nominais e complete o quadro a seguir:

| Grupo Nominal | Tradução |
|---------------|----------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Parte IV: Vocabulário

1. Busque no texto palavras ou expressões relacionadas ao micrômetro.

| | MICROMETER | | |
|--|------------|--|--|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

2. Que expressões do texto têm sentido oposto a:

2.1 moving barrel: _____

2.2 open: _____

2.3 subtract: _____

3. No texto aparecem várias palavras terminadas em **-ly**. Esse sufixo forma advérbios de modo e tem um correspondente em português, **-mente**. Veja:

Basically – basicamente

Directly – diretamente

Efficiently – eficientemente

Encontre no texto outros advérbios terminados em **-ly** e anote-os aqui.

Unit II - Text 2

| | | | |
|---------------------------|---------------------|-------------------------------------|------------------------------|
| Boeckeler Home | RMC Products | Video Measuring Hardware / Software | Digital Readouts |
| | Pointmaker | Measuring Instruments | Crossline Generators |
| | | Image Enhancement | Retrofits K-12 Video Marking |

Micrometer and Positioner Head Applications

Shown at right are two 1300 series digital micrometer heads and a Boeckeler Microcode II digital readout. Click on the image for a larger view.



- **Measuring standard** in calibration laboratory.
- **Small parts inspection.**
- **Industrial quality control microscope measurement** such as: magnetic tape head production, integrated circuit mask measurement, fuel cell dimensioning and semiconductor inspection.
- **Biomedical microscope measurement** such as cell measurement and culture growth measurement.
- **Optical comparator measurement.**
- **Supermike retrofit**

Features

- **Smooth, precise operation**
- **Anti-backlash design**
- **Non-rotating spindle**
- **Constant measurement performance**
- **NIST traceable**
- **Remote zero reset on positioner heads**

Product Description

Boeckeler micrometer and positioner heads achieve consistent measurement performance. Digital micrometer and positioner heads can be connected to a Boeckeler digital readout which provides instant inch/metric conversion, zero reset, and absolute/relative measurement as standard features.

Boeckeler micrometer heads are carefully balanced over the full range of measurement in order to maintain the famous Boeckeler performance. The thimble and barrel are made of high tensile strength aluminum alloy. They have an anodized finish with engraved vernier graduations in contrasting colors. No vernier graduations are provided on positioner heads. Each hardened steel lead screw and carbide tip is individually calibrated to specified tolerances.

Every Boeckeler micrometer head is equipped with a non-rotating spindle which allows for consistent measurements while the thimble is being rotated. A flat carbide tip is standard. Spindles can be drilled and tapped on custom orders to accommodate the attachment of specially designed probes or anvils. Further stabilization of the spindle can be implemented by special ordering a captive spindle.

Exercises

Parte I: Compreensão Geral

1. Esse texto foi tirado da Internet, mas não sabemos quem foi seu autor. Por quê?

2. Se tivermos que nomear seu autor, quem nomeamos?

3. Qual é o assunto do texto?

4. Qual é o público interessado nesse assunto?

5. Leia o que está escrito logo abaixo do título e diga o que acontece se você clicar sobre a imagem, caso acesse esse texto na Internet.

6. O que você vê na figura que ilustra o texto?

Parte II: Compreensão de Pontos Principais

7. O texto está dividido em três partes. Diga qual é o objetivo de cada uma delas.

| | |
|----------|--|
| Primeira | |
| Segunda | |
| Terceira | |

8. A segunda parte do texto é introduzida pela palavra FEATURES, a terceira, pela frase PRODUCT DESCRIPTION. Qual é o significado delas?

| | |
|----------------------------|--|
| Features | |
| Product Description | |

9. Que palavra poderia ser usada para introduzir a primeira parte do texto?

10. Leia a primeira parte do texto e cite algumas aplicações desse micrômetro.

11. Em relação a suas características, o que se pode dizer?

12. Leia a terceira parte do texto e diga o que se obtém quando o micrômetro é conectado a um leitor digital.

Parte III: Componente léxico-gramatical

1. Analise os sintagmas abaixo:

| GN | NÚCLEO | TRADUÇÃO |
|---|--------|----------|
| Two 1300 series digital micrometer | | |
| Small parts inspection | | |
| Industrial quality control microscope measurement | | |
| Magnetic tape head production | | |
| Fuel cell dimensioning | | |
| A non-rotating spindle | | |
| Further stabilization of the spindle | | |
| No vernier graduation | | |

2. Há palavras em inglês cujos significados não são facilmente inferidos, portanto, são palavras que merecem atenção especial.

| | | |
|----------|-------------|--|
| 1ª parte | at right | |
| | such as | |
| 3ª parte | which | |
| | as | |
| | in order to | |
| | with | |
| | while | |

3. Você conhece esses verbos presentes na terceira parte do texto?

| | | | |
|--------------|--|--------------------|--|
| Can be | | Is calibrated | |
| Connected to | | Is equipped | |
| Provides | | Allows for | |
| Maintain | | Is being rotated | |
| Are made of | | Can be drilled | |
| have | | tapped | |
| Are provided | | accomodate | |
| lead | | Can be implemented | |

4. ESTRUTURA DA ORAÇÃO: introdução

can.1

v aux (imp. could) poder, ser capaz de, ter a faculdade de, ter a possibilidade de, ter a autorização para, estar em condições de, sentir inclinação para, saber fazer alguma coisa. **I cannot, I can't** não posso.

can.2

n 1 lata, vasilha (de metal). 2 caneca // vt (**imp. e p. p. canned**) 1 enlatar meter em lata.

CAN é mais comumente usado como verbo auxiliar, indicando possibilidade de alguma coisa. Assim, ele sempre precede outro verbo. Por exemplo: *Smoking can cause cancer.*

No texto encontramos não um, mas dois verbos depois do CAN, como vimos no exercício acima. Ex.: *can be connected to* = podem estar conectados a.

4.1 Volte agora à terceira parte do texto e encontre o sujeito de CAN nesses exemplos.

| | |
|--|---|
| | Can be connected to a Boeckler readout. |
| | Can be drilled or tapped on custom orders ... |
| | Can be implemented by ordering a captive spindle. |

4.2 Encontre o sujeito dos verbos abaixo.

| | |
|--|--|
| | Achieve consistent measurement performance. |
| | Provides instant inch/metric conversion, ... |
| | Are made of high tensile strength aluminum alloy |
| | Is being rotated. |

5. FORMAÇÃO DE PALAVRAS: introdução

| | | | | | |
|------------|---------------|-------|----------|------------|--------------|
| | provider | | supplier | Nouns | measure |
| Nouns | provision | Nouns | supplies | | measurement |
| | provisions | | supply | Adjectives | measurable |
| Adjectives | provisional | Verbs | supply | | immeasurable |
| Verbs | provide | | | Verbs | measure |
| Adverbs | provisionally | | | Adverbs | immeasurably |

5.1 **-ER, -ION, -MENT** são alguns dos sufixos mais comuns na língua inglesa; eles formam substantivos.

5.2 **-ER, -AR e -OR** → pessoa que realiza determinada ação.

5.3 **-AL** e **-BLE** formam adjetivos

5.4 **-LY** forma advérbios de modo.

6. Que outras palavras derivadas você reconhece no texto?

Revisão 1 - Exercício em Grupo: vale dois pontos (2,0)

U.S. Department of Energy - Energy Efficiency and Renewable Energy Energy Savers

Compact Fluorescent Lamps

Compact fluorescent lamps (CFLs) are smaller versions of standard fluorescent lamps. They consume between 5 to 40 watts, and have a brightness and color rendition that is comparable to incandescent lights. Unlike standard fluorescent lamps, they can directly replace standard incandescent bulbs.

CFLs have the following advantages over incandescent light bulbs when used properly: they last up to 10 times longer, use about 1/4 the energy, and produce 90% less heat, while producing more light per watt. For example, a 27 watt compact fluorescent lamp provides about 1800 lumens, compared to 1750 lumens from a 100 watt incandescent lamp.

A major advantage of using CFLs, however, is to save money, as shown in the table below. This table assumes the light is on for 6 hours per day and that the electric rate is 10 cents per kilowatt-hour.

| | 27 Watt Compact Fluorescent | 100 Watt Incandescent |
|--|--|----------------------------------|
| Cost of Lamps | \$14.00 | \$0.50 |
| Lamp Life | 1642.5 days (4.5 years) | 167 days |
| Annual Energy Cost | \$5.91 | \$21.90 |
| Lamps Replaced in 4.5 years | 0 | 10 |
| Total Cost | \$40.60 | \$103.55 |
| Savings Over Lamp Life | \$62.95 | 0 |

A new type of CFL—Cold Cathode Fluorescent Light (CCFL)—has been developed. CCFL's bulbs even more efficient, produce less heat, and are smaller and more compact. They are also projected to last much longer than conventional CFL's bulbs and ballasts. CCFL's may be available for sale in the near future.

In addition to their higher initial cost, CFLs are usually physically larger than incandescent lamps. This may make them difficult to use in some light fixtures. However, smaller models are now becoming available. These "Sub-CFLs" are a new generation of smaller compact fluorescent lamps that fit most fixtures designed for incandescent lamps.

Since incandescent bulbs project light further than CFLs, which project a more diffuse light,

you should consider this when replacing incandescents with CFL's in high ceiling applications.

<http://www.eere.energy.gov/consumerinfo/>

EXERCÍCIOS COM RESPOSTAS EM PORTUGUÊS

Turma A

Compreensão em Leitura

- 1) Faça uma primeira leitura do texto e explicita dados sobre sua fonte. (0,2)

- 2) O que os autores apresentam nesse texto? (0,2)

- 3) Com que objetivo eles fazem essa comparação? (0,2)

- 4) Releia o texto e diga a que se referem esses valores extraídos da tabela apresentada no texto. (0,4)

| | |
|-----------|--|
| 167 days | |
| \$ 5.91 | |
| 10 | |
| \$ 103.55 | |
| \$ 62.95 | |

- 5) Podemos dizer que o objetivo dessa tabela é enfatizar aquela que, de acordo com o texto, é a maior vantagem de se usa as CFLs. Que "maior vantagem" é essa? (0,2)

- 6) Leia o segundo parágrafo do texto e aponte outras três vantagens das CFLs sobre as lâmpadas incandescentes. (0,2)

- 7) De acordo com o texto, a CCFL deve ser ainda mais eficiente do que as atuais CFLs. Por quê? (0,2)

- 8) Qual é a desvantagem de se usar uma CFL em uma sala com o teto mais alto do que o padrão? (0,2)

-
-
- 9) Use o seu conhecimento prévio e diga que outras vantagens relacionadas à economia de energia poderiam ter sido mencionadas no texto. (0,2)
-
-

EXERCÍCIOS COM RESPOSTAS EM PORTUGUÊS

Turma B

Compreensão em Leitura

- 1) Faça uma primeira leitura do texto e explicita dados sobre sua fonte. (0,2)
-
-

- 2) O que os autores apresentam nesse texto? (0,2)
-

- 3) Com que objetivo eles fazem essa comparação? (0,2)
-
-

- 4) Releia o texto e diga a que se referem esses valores extraídos da tabela apresentada no texto. (0,4)

| | |
|-----------|--|
| 167 days | |
| \$ 5.91 | |
| 10 | |
| \$ 103.55 | |
| \$ 62.95 | |

- 5) Podemos dizer que o objetivo dessa tabela é enfatizar aquela que, de acordo com o texto, é a maior vantagem de se usa as CFLs. Que “maior vantagem” é essa? (0,2)
-

- 6) Leia o segundo parágrafo do texto e aponte outras três vantagens das CFLs sobre as lâmpadas incandescentes. (0,2)
-
-

- 7) De acordo com o texto, a CCFL deve ser ainda mais eficiente do que as atuais CFLs. Por quê? (0,2)
-

8) Qual é a desvantagem de se usar uma CFL em uma sala com o teto mais alto do que o padrão? (0,2)

9) Use o seu conhecimento prévio e diga que outras vantagens relacionadas à economia de energia poderiam ter sido mencionadas no texto. (0,2)

Avaliação Individual (P_1): vale sete pontos (7,0)

Energy Management World*



What is Energy Management?

Energy Management is the use of energy information provided by electrical equipment to improve a company's net income. Energy costs today have a significant impact on customers' net income. Over the years GE has developed the technology to reduce internal energy costs and now bring that knowledge to the business community. Energy costs are controllable, and now with deregulation, a user can have a significant cost reducing impact at the plant and business level. With natural gas and electricity monitoring and analysis, customer usage analysis becomes a tool that can enable energy cost productivity savings and price reductions.

Energy Management World

The Energy Management World is a global group of people interested in energy management issues. These energy management issues include energy cost reduction and energy use improvement. This world affects energy suppliers, facility designers, power plant builders, regulators, and the companies that use energy.

Members of the Energy Management World

The Energy Management World members include the users, energy suppliers, facilities manager, stakeholders, service providers, and equipment suppliers.

Energy User

The energy user includes large and small industries, commercial buildings, office parks, and residential users. The interested parties in energy use include process engineers, manufacturing managers, building occupants, etc.

Energy Supplier

The energy supplier may be an integrated utility, or a combination of one or more energy producers, a transmission company, and a distribution company.

Facility Manager

The facility manager is concerned with maintenance issues that keep the plant running smoothly. Minimizing the cost of maintenance while having happy internal customers is a facility manager's goal.

Stakeholders

Stakeholders include decision-makers, government, and people who influence the Energy Management World in general. Decision-makers in the Energy Management World include: managers with purchasing signature authority, purchasing agents, and others. Government may be local or national. People who influence the Energy Management World include: the financial community (accountants, stock analysts); energy analysts; energy consultants; architectural and engineering firms; energy and electrical equipment specifiers; utility and energy supplier executives; insurers; and others.

Source: <http://www.geindustrial.com/cwc/solutions?id=110>
(*texto reproduzido apenas parcialmente)

EXERCÍCIOS COM RESPOSTAS EM PORTUGUÊS

Parte I: Compreensão em Leitura

1. O que é o gerenciamento de energia (energy management)? (1,0)

2. De acordo com o texto, qual o benefício que a liberação (deregulation) dos preços de energia pode trazer ao usuário? (1,0)

3. Quais são as duas questões sobre gerenciamento de energia que interessam à Energy Management World? (§ 2) (1,0)

4. Quais são os usuários de energia citados no texto? (1,0)

5. Qual é a meta (goal) do Facility Manager? (1,0)

Parte II: Componente Léxico-gramatical

1. Encontre no texto cinco palavras cognatas. (0,5)

2. Analise os grupos nominais abaixo. (1,5)

| GN | NÚCLEO | TRADUÇÃO |
|--------------------------------------|--------|----------|
| Service provider | | |
| Energy supplier | | |
| Distribution company | | |
| The interested parties in energy use | | |
| The cost of maintenance | | |

UNIT III: HYBRID ELECTRIC VEHICLES

What Are HEVs?

Part I: Pre-reading

Esta seção destina-se a ativar seu conhecimento prévio sobre o assunto do primeiro texto dessa nova unidade, o qual abordará questões gerais sobre os HEV's.

1) Responda:

a) O que são veículos elétricos?

b) Como se classificam quanto à fonte de energia?

c) Quais os motivos que levaram pesquisadores a desenvolver o veículo elétrico?

d) Além dos automóveis, quais são os outros tipos de veículos elétricos?

2) Abaixo você encontrará algumas características de veículos convencionais e elétricos. Classifique-as conforme seu referente:

(1) convencionais

(2) bateria

(3) híbridos

Silenciosos

Mais eficientes

Veículos de emissão nula (ZEV)

Destinados a trajetos curtos

Veículos de baixa emissão

Destinados a trajetos longos

Veículos de alta emissão

Comporta as células combustíveis

Mais caro de todos

Mais barato de todos

3) Você consegue associar essas datas à história dos veículos automotivos?

1886: _____

1918: _____

1974: _____

Part II: Reading

Antes de ler o texto **What are HEVs?**, veja as perguntas que você responderá sobre ele. Essa atividade poderá ajudá-lo na busca pelas informações.

1. Responda às perguntas de acordo com as informações constantes do texto.

a) O que são HEV's?

b) Qual é o consumo de um HEV, comparando-se com um veículo convencional?

c) Que setores poderão ser beneficiados pelos HEV's no futuro?

d) Comparando-se os HEV's aos veículos convencionais, quais são as vantagens em relação:

i) À potência do motor?

ii) Ao consumo de combustível?

iii) À emissão de poluentes?

iv) Ao custo?

e) Quais são os três elementos mais importantes na avaliação de uma pessoa antes de adquirir um automóvel?

Text 1

What Are HEVs?

Hybrid electric vehicles (HEVs) combine the internal combustion engine of a conventional vehicle with the battery and electric motor of an electric vehicle, resulting in twice the fuel economy of conventional vehicles. This combination offers the extended range and rapid refueling that consumers expect from a conventional vehicle, with a significant portion of the energy and environmental benefits of an electric vehicle. The practical benefits of HEVs include improved fuel economy and lower emissions compared to conventional vehicles. The inherent flexibility of HEVs will allow them to be used in a wide range of applications, from personal transportation to commercial hauling.

HEV Advantages

HEVs have several advantages over conventional vehicles:

- [Regenerative braking](#) capability helps minimize [energy loss](#) and recover the energy used to slow down or stop a vehicle.
- Engines can be sized to accommodate average load, not peak load, which reduces the engine's weight.
- Fuel efficiency is greatly increased (hybrids consume significantly less fuel than vehicles powered by gasoline alone).
- Emissions are greatly decreased.
- HEVs can reduce dependency on fossil fuels because they can run on alternative fuels.
- Special lightweight materials are used to reduce the overall vehicle weight of HEVs.

The HEVs available for sale are very cost competitive with similar conventional vehicles. Any cost premium that may be associated with HEVs of the future can be off-set by overall fuel savings and incentives.

Auto manufacturers are making these HEVs with comparable performance, safety, and cost because they know that these three elements are most important to consumers. And by combining gasoline with electric power, hybrids will have the same or greater range than traditional combustion engines.

For more details on HEV components, go to the "[HEV Components](#)" page.

(<http://www.ott.doe.gov/hev/>)

Part III : Use of English

A) Verbos e formação de palavras (sufixo – ION)

1. Volte ao texto e encontre alguns verbos. Separe-os como se pede.

| Verbos cognatos | | Verbos não-cognatos | |
|-----------------|--|---------------------|--|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

2. Você deve ter anotado acima o verbo COMBINE. Se voltar ao texto, encontrará o substantivo COMBINATION. O sufixo **-ion (ACTION)** é acrescentado aos verbos para formar substantivos. Tente completar a tabela abaixo.

| verbos | substantivos | verbos | substantivos |
|---------|--------------|-------------|--------------|
| Combine | Combination | Accommodate | |
| Expect | | Reduce | |
| Emit | | Include | |

3. Outros substantivos formados a partir de verbos, porém, não seguem essa regra. Veja.

| verbos | substantivos | verbos | substantivos |
|----------|--------------|----------|--------------|
| allow | | stop | |
| run | | result | |
| increase | | decrease | |
| offer | | help | |

4. Analisando a tabela acima você conclui que muitos verbos e substantivos em inglês têm a _____ e que, portanto, há a necessidade de analisar o contexto para saber se a palavra está funcionando como _____ ou como _____.

5. Outros dois sufixos muito comuns em inglês são –ED e –ING, que marcam formas verbais (-ED forma o passado dos verbos regulares e –ING forma o gerúndio). No entanto, essas formas verbais nem sempre têm a função de verbo. Às vezes podem ser adjetivos e outras vezes substantivos. Volte ao texto e encontre algumas formas verbais que **NÃO ESTÃO FUNCIONANDO COMO VERBOS**. São dadas algumas pistas para ajudá-lo.

| F. Verbal | Função | Tradução | F. Verbal | Função | Tradução |
|-----------|-------------|-----------------|-----------|-------------|------------|
| | | reabastecimento | hauling | | |
| | | melhorada | | | (do) freio |
| | substantivo | | | substantivo | |

B) Estrutura da oração e o tempo presente

6. Encontre os sujeitos desses predicados e complete a tabela.

| Sujeito | Verbo e Complemento |
|---------|--|
| | COMBINE the internal combustion engine of a conventional vehicle with the battery and ... |
| | WILL ALLOW them to be used in a wide range of applications, ... |
| | HELPS RECOVER the energy used to slow down or stop a vehicle. |
| | REDUCES the engine's weight. |
| | ARE very cost competitive with similar conventional vehicles. |

7. Em que tempos verbais encontram-se os verbos das sentenças do exercício 6?

| | |
|------------|--|
| WILL ALLOW | |
| COMBINE | |
| HELPS | |
| REDUCES | |
| ARE | |

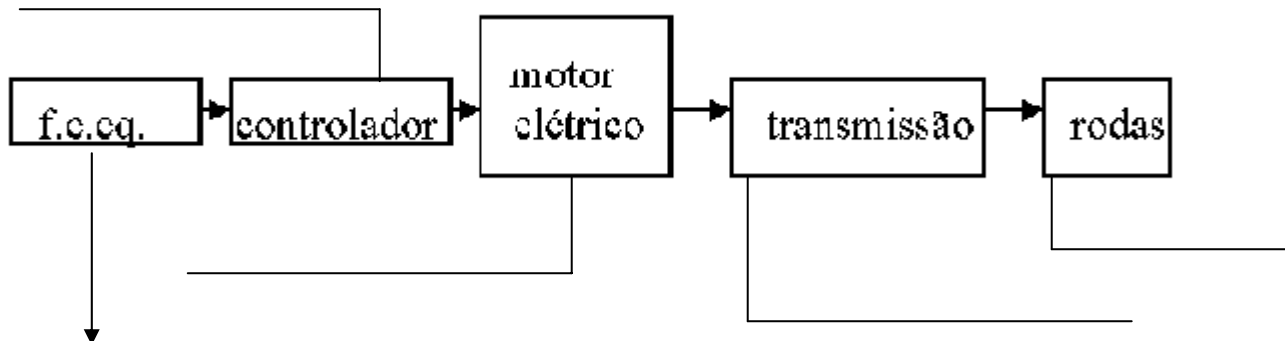
8. Por que os verbos HELP e REDUCE receberam o sufixo **-S** nessas sentenças?

9. Como justificamos o predomínio do tempo presente nesse texto?

C) Vocabulary

10. Imagine que você tenha que enviar os dois esquemas abaixo para um falante de língua inglesa. Com base no seu conhecimento, substitua as palavras em português por correspondentes em inglês.

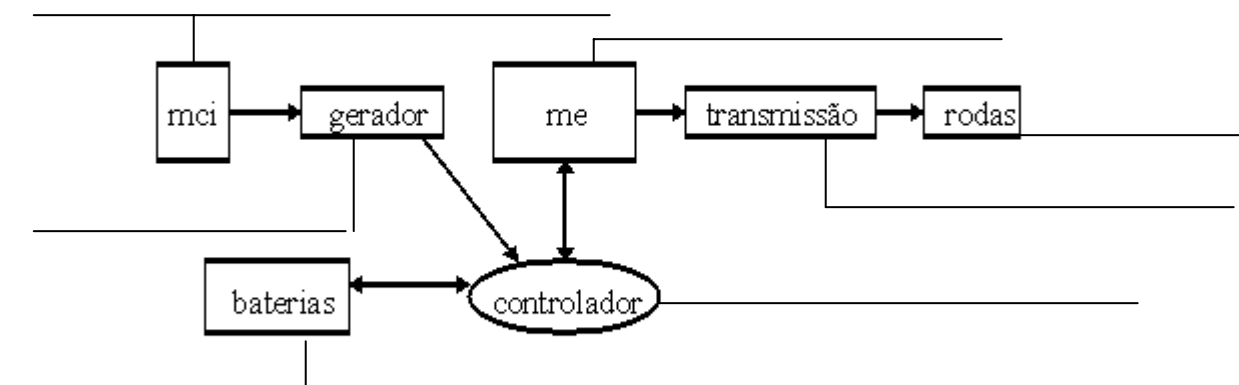
Esquema Básico de um VE



Fontes de Energia Eletroquímica (feeq) _____

- Acumuladores (tradicionais e avançados) _____
- Células a Combustível _____

Exemplo de Veículo Híbrido Série



mci - motor a combustão interna
me - motor elétrico

Esquema do Híbrido Série

Obs.: MCI e gerador no mesmo eixo

Veja outros exercícios de vocabulário no final da apostila.

Unit III - Text 2

Why HEVs?

Hybrid power systems were conceived¹ as a way to compensate for the shortfall² in battery technology. Because batteries could supply only enough energy for short trips, an onboard generator, powered by an internal combustion engine, could be installed and used for longer trips. In the old days, we thought³ that by biasing⁴ the system toward⁵ battery-electric power and operating on wall-plug electricity as much as possible, efficiency and emissions would then be about as optimal as we could hope⁶ for until better batteries came along. The natural conclusion of this concept was that, with better batteries, we probably would not need hybrids at all. But after 20 years of study, it seems that hybrids are taking center stage and electric vehicles are only being used in niche⁷ market applications where fewer miles are traveled.

More efficient cars can make a big difference to society in terms of environmental benefits, and the serious deterioration of urban air has motivated regulators to require cleaner cars. Use of HEVs will reduce smog-forming pollutants over the current national average. Hybrids will never be true zero-emission vehicles, however, because of their internal combustion engine. But the first hybrids on the market will cut emissions of global-warming pollutants by a third to a half, and later models may cut emissions by even more.

Glossary:

| | | | | | | | |
|---|--------------|---|---------|---|----------|---|--------------|
| 1 | concebido | 2 | lacuna | 3 | pensamos | 4 | direcionando |
| 5 | Em direção a | 6 | esperar | 7 | restrito | | |

Comprehension questions:

1. Como era concebido o carro elétrico 20 anos atrás?

2. Por que o carro elétrico teve que ser substituído pelos veículos híbridos?

3. Qual foi o maior problema encontrado pelos cientistas no desenvolvimento dos carros elétricos?

Tempos Verbais: presente x passado x futuro

Nesse texto, encontramos formas verbais referentes a três tempos: presente, passado, futuro. Vejamos como esses tempos podem ser reconhecidos no texto.

Reconhecendo os verbos no presente

- a) Observar as formas do presente do verbo *to be*: **is**, **are**, **am**. Essas formas podem estar sozinhas ou acompanhando outros verbos no gerúndio (**-ing**) ou no particípio.

Ex.: Electric vehicles **are** only **being** used in niche market applications where fewer miles **are traveled**.

- b) Qualquer verbo na forma do infinitivo sem **to**: **supply, combine, stop**, etc.
- c) Verbo terminando em **-S**: **seems, helps, reduces**, etc.
- d) Observar a presença dos auxiliares da forma negativa: **don't** e **doesn't**.
- e) Presença dos modais **can** (pode), **may** (deve), **must** (deve).

Reconhecendo os verbos no passado

- a) Observar se o verbo termina em **-ed** (todos os verbos regulares, em inglês, têm essa terminação no passado e particípio passado): *discovered, invited, started*, etc.
- b) Observar a presença do verbo *to be* (ser, estar) no passado, cujas formas são: **was** e **were**.
- c) Reconhecer os verbos irregulares no passado (*veja a tabela de verbos*).
- d) Observar a presença dos auxiliares **did** ou **didn't (did not)**.
- e) Observar a combinação entre o verbo *to be* (**was, were**) e os demais verbos que o acompanham numa oração.
- f) Observar a presença do auxiliar **would** (condicional).
- g) Observar a presença dos modais **could** (poderia), **might** (deveria), **should** (deveria).

Reconhecendo os verbos no futuro

- a) Observar a presença dos auxiliares **will** ou **won't (will not)**.
- b) Observar a presença dos modais **can, may, must, should**.

3. Algumas orações foram tiradas do texto; diga em que tempo elas estão, saliente a palavra ou forma verbal que marca esse tempo e dê sua tradução. Veja o exemplo.

| Oração | Pres | Pas | Fut | Tradução |
|---|------|-----|-----|-------------------|
| Because batteries could supply only enough energy for short trips, an onboard generator could be installed and used for longer trips | | X | | Podiam (fornecer) |
| The natural conclusion of this concept was that, with better batteries, ... | | | | |
| ... we probably would not need hybrids at all. | | | | |
| It seems that hybrids are taking center stage ... | | | | |
| electric vehicles are only being used in niche market applications ... | | | | |
| where fewer miles are traveled ... | | | | |
| More efficient cars can make a big difference to society | | | | |
| Use of HEVs will reduce smog-forming pollutants over the current national average | | | | |
| Hybrids will never be true zero-emission vehicles ... | | | | |
| ... later models may cut emissions by even more. | | | | |

Atividades de Vocabulário

1. Que palavras podem se **colocar** com VEHICLES e FUEL para formar grupos nominais? Indique o núcleo desses grupos com um círculo.

| | | | |
|--|----------------|----------------|--|
| | VEHICLE | VEHICLE | |
| | | | |
| | | | |
| | FUEL | FUEL | |
| | | | |
| | | | |
| | FUEL | | |
| | | | |

2. Associação de palavras: o que é isso?

É quando uma palavra-chave faz lembrar outras palavras que têm, com ela, alguma relação de significado. Exemplo:

Casa: quarto, sala, cozinha, banheiro, garage, quintal, jardim, etc.

Ou: **Casa:** telhado, portas, janelas, encanamento, iluminação, etc.

Ou: **Casa:** conforto, aconchego, amor, carinho, afeto, sossego, descanso, trabalho, etc.

Que palavras estão associadas a essas da tabela abaixo? Complete **EM INGLÊS**.

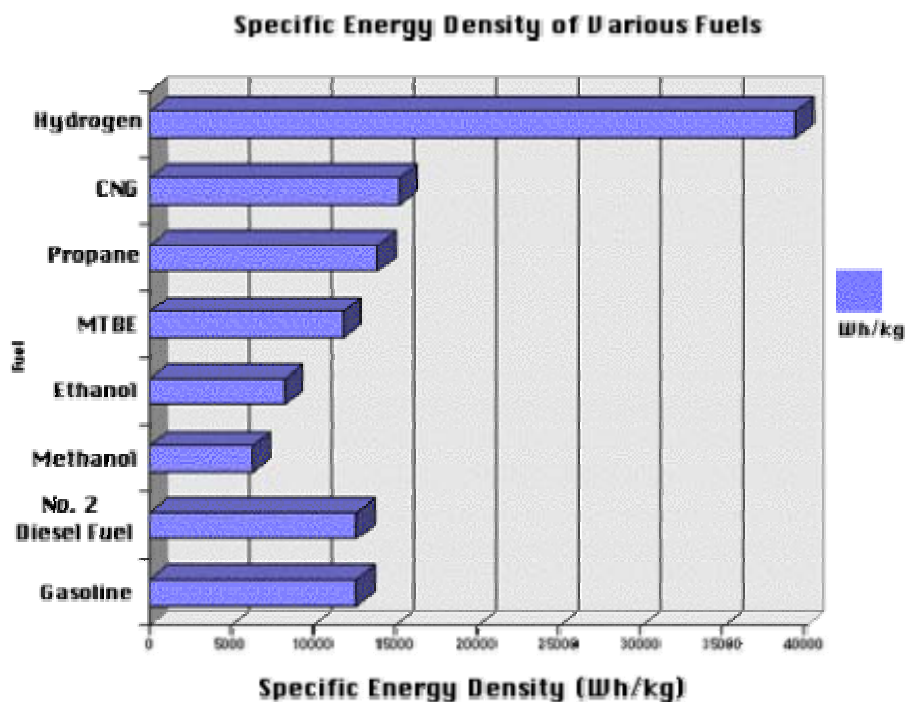
| Palavras-chave | Palavras associadas |
|-----------------------|----------------------------|
| Road vehicles | Bus, car, truck |
| Vehicle | |
| HEV | |
| Save (v) | |

Fuel Systems

(Source: <http://ott.doe.gov/hev/hev.html>)

The two primary fuels used in automobiles today are gasoline and diesel. The infrastructure is in place to produce, refine, truck or tank diesel and gasoline. Many of today's HEVs, and the ones that will be available in the near future, will use either gasoline or diesel to fuel the hybrid power units. However, to ensure the security of our oil supply and to address increasing environmental concerns associated with gasoline and diesel, alternative fuels are very attractive. The opportunity for fuels such as [biodiesel](#), [natural gas \(CNG & LNG\)](#), [ethanol](#), [hydrogen](#), [methanol](#), and [propane](#) to be used as alternative fuels for vehicles is great. Many alternative fuel vehicles are already being used effectively around the world. These fuels have the potential to be used in HEVs as well.

The following graph shows the energy density for various fuels. The graph does not take into consideration containment weight. For instance, the energy density for hydrogen and compressed natural gas is much lower than that of gasoline if the containment weight for the fuel is taken into consideration. The containment weights are not taken into consideration in the following graph due to the variability of manufacturer's containment weight estimates.



Comprehension Questions

1. Qual é o assunto do texto?

2. Qual é o objetivo do gráfico apresentado no texto?

3. O que representam os números no eixo horizontal?

4. Quais são os dois tipos de combustível mais usados hoje em dia?

5. Cite alguns exemplos de combustíveis alternativos.

6. Em que tipo de veículos os combustíveis alternativos já são usados?

7. Onde eles também poderão ser usados?

8. Por que os combustíveis alternativos atraem a atenção dos governantes?

Marcadores Textuais

9. Observe os marcadores destacados no texto e indique a função de cada um deles.

a) either ... or: _____

b) however: _____

c) such as: _____

d) for instance: _____

Marcadores Textuais

Marcadores Textuais ou Conectivos são conjunções, advérbios, preposições, locuções, etc., que servem para estabelecer uma relação lógica entre frases e idéias. Em português essas palavras são chamadas de articuladores ou palavras conectivas. O uso correto destas palavras confere solidez ao argumento e conseqüentemente elegância ao texto. Essas palavras são de fundamental importância, uma vez que concedem ao texto clareza e integridade lógica.

| | |
|--|--|
| According to ... | De acordo com ... |
| All things considered, ... / Finally, ... / In summary, / In short, ... | Levando tudo isso em consideração, ... / Em resumo, ... |
| Although ... / Even though ... / Even if ... | Embora ... / Mesmo que ... |
| As a matter of fact, ... | Para dizer a verdade, ... / Na verdade, ... |
| As a rule ... | Via de regra ... |
| As far as I know, ... / As far as I can tell, ... / To the best of my knowledge, ... | Pelo que eu sei, ... / Pelo que me consta, ... / Que eu saiba, ... |
| As far as I'm concerned, ... | No que se refere a mim, ... / No que diz respeito a mim, ... |
| As long as ... | Desde que ... |
| As time goes by, ... | À medida em que o tempo passa, ... |
| Aside from that, ... | Afora isso, ... |
| Besides that, ... / In addition to that, ... | Além disto, ... |
| By the way, ... | A propósito, por falar nisso, ... |
| Epecially ... / Mainly ... | Principalmente ... |
| Except for ... | A não ser por ... / Com exceção de ... |
| Finally, ... / At last, ... | Finalmente, ... / Por fim, ... |
| First of all, ... / In the first place, ... / To begin with, ... | Em primeiro lugar, ... / Para começar, ... |
| For example, ... / For instance, ... | Por exemplo, ... |
| ... for some time. / ... for a while. / For the time being ... | Por enquanto (futuro) ... / Até que mude de idéia. |
| For this reason, ... / With this in mind, ... | Por esta razão, ... / Neste sentido ... / Tendo isto em mente ... |
| From now on ... | A partir de agora ... / De agora em diante ... |
| From the standpoint of ... | Do ponto de vista de ... |
| However, ... | Entretanto, ... / No entanto, ... |
| In face of ... / Due to ... | Em função de ... / Devido a ... |

| | |
|---------------------------------------|--|
| In other words, ... / That is, ... | Em outras palavras, ... / Quer dizer, ... / Ou seja, ... |
| In spite of ... / Despite ... | Apesar de ... |
| In the meantime, ... / Meanwhile, ... | Nesse meio tempo, ... / Enquanto isso, . |
| In the midst of ... | Em meio a ... |
| In the same way that ... | Da mesma forma que ... |
| Instead of ... / In place of ... | Em vez de ... / Ao invés de ... |
| Likewise ... | Do mesmo modo, igualmente, outrossim |
| Nevertheless, ... / Still, ... | Mesmo assim, ... |
| ... not ... yet. | Ainda não ... |
| Not only ..., but also ... | Não apenas ..., mas também ... |
| On the one hand, ... | Por um lado, ... |
| On the other hand, ... | Por outro lado, ... / Em compensação, . |
| Otherwise ... | Senão ... / Caso contrário ... |
| Since ... | Uma vez que ... / Já que ... |
| So far ... / Up till now ... | Por enquanto (passado) ... / Até agora . |
| So that ... / In order that ... | De maneira (forma) que ... |
| The main reason ... | A principal razão ... / O principal motivo |
| Therefore, ... / So, ... | Portanto, ... |
| Unless ... | A não ser que ... |
| Unlike ... | Ao contrário de ... |
| Whenever ... | Sempre que ... |
| While ... / Whereas ... | Enquanto que ... / Ao passo que ... |
| Without a doubt ... / Of course ... | Sem dúvida ... |

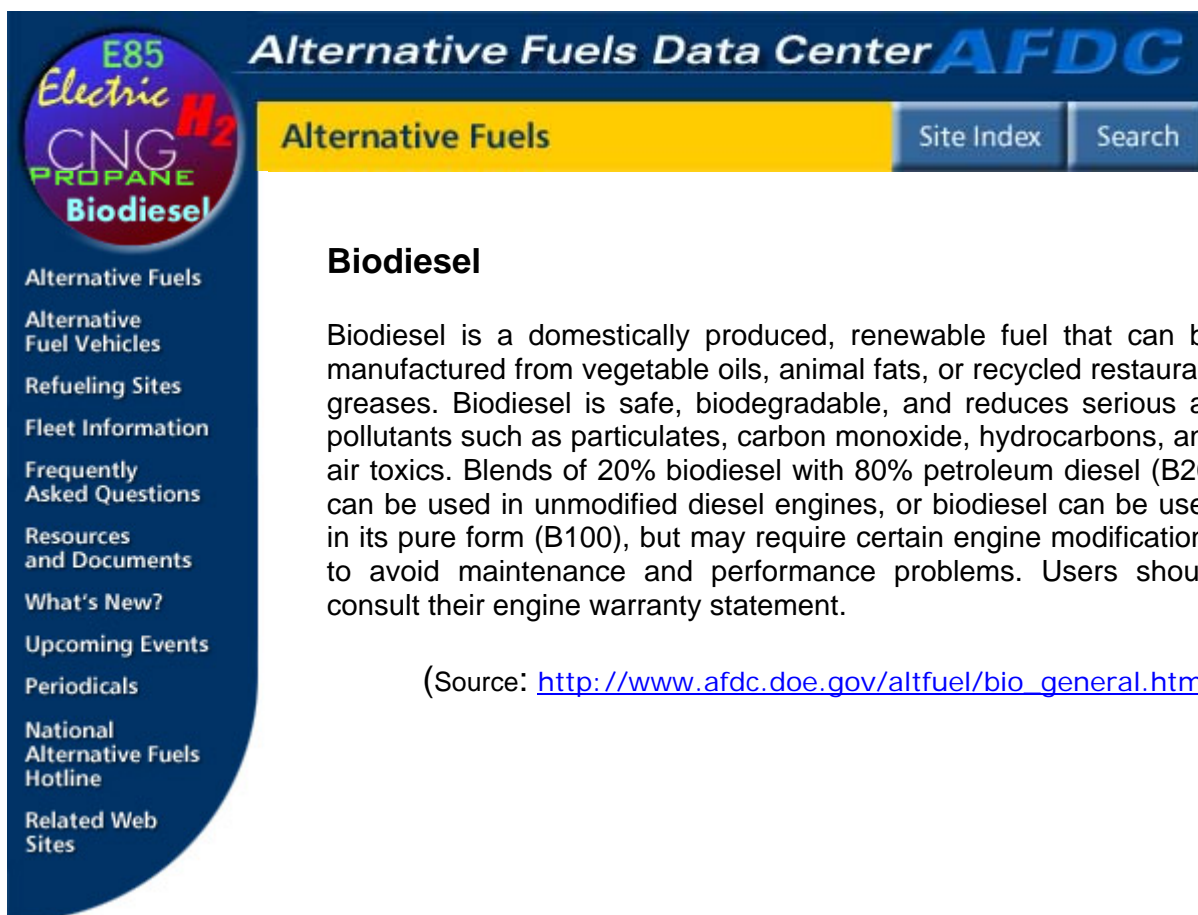
Esses e outros marcadores podem, também, ser agrupados de acordo com a idéia, o sentido, a direção que dão ao texto.

| Denotam: | Inglês | Português |
|--|---|---|
| RESULTADO / CONSEQÜÊNCIA | Therefore Thus Hence Consequently As a consequence As a result | Portanto Assim Por isso Conseqüentemente Como conseqüência Como resultado |
| CONTRASTE / CONCESSÃO | Nevertheless However Still (no início da frase) But Yet (no início da frase) Instead In contrast On the contrary Otherwise While On the one hand On the other hand In spite of Despite Although | Todavia No entanto Entretanto Mas Mas, Contudo Em vez disso Diferentemente Do contrário Caso contrário Enquanto Por um lado Por outro lado Apesar de Apesar de Embora |
| ADIÇÃO | And And also And ... too As well as Not only ... but also Besides Moreover Furthermore | E E também E ... também Assim como Não só ... mas também Além disso Além do mais Além do mais |
| SEQÜÊNCIA DE TEMPO / SÉRIE | First(ly) Second(ly) Third(ly) Then Next Afterwards Finally At last Lastly | Primeiro Segundo Terceiro Depois Próximo Depois Finalmente Para terminar Por fim |
| EXPLICAÇÃO / EXEMPLIFICAÇÃO | For example (e.g.) For instance As an illustration Such as That is (i.e.) | Por exemplo Para ilustrar Tais como Isto é |
| CAUSA | Because (of) Due to For For this reason Since | Por causa de; porque Devido a Pois Por essa razão Desde que |
| CONDIÇÃO / HIPÓTESE | As long as If / Whether Unless In case | Contanto que Se A menos que No caso de |
| FINALIDADE | In order to To For this purpose | A fim de Para Com esse propósito |

| | | |
|--------------------|--|--------------------------------|
| ALTERNÂNCIA | Or Either ... or Neither ... nor | Ou Ou ... ou Nem ... nem |
|--------------------|--|--------------------------------|

Veja como essas palavras indicam a direção do texto:

| | | |
|---|---|-------------------------------------|
| In the old days ... not need hybrids at all. | ↑ | Eficácia dos veículos elétricos |
| BUT after 20 years of study ... | ↓ | Não-eficácia dos veículos elétricos |
| Use of HEVs will reduce ... pollutants ... | ↑ | Eficácia dos veículos híbridos |
| Hybrids will never be ZEV, however , ... | ↓ | Não-eficácia dos veículos híbridos |
| But the first hybrids will cut emissions ... | ↑ | Eficácia dos veículos híbridos |



E85
Electric
CNG
PROPANE
Biodiesel

Alternative Fuels Data Center AFDC

Alternative Fuels Site Index Search

Alternative Fuels
Alternative Fuel Vehicles
Refueling Sites
Fleet Information
Frequently Asked Questions
Resources and Documents
What's New?
Upcoming Events
Periodicals
National Alternative Fuels Hotline
Related Web Sites

Biodiesel

Biodiesel is a domestically produced, renewable fuel that can be manufactured from vegetable oils, animal fats, or recycled restaurant greases. Biodiesel is safe, biodegradable, and reduces serious air pollutants such as particulates, carbon monoxide, hydrocarbons, and air toxics. Blends of 20% biodiesel with 80% petroleum diesel (B20) can be used in unmodified diesel engines, or biodiesel can be used in its pure form (B100), but may require certain engine modifications to avoid maintenance and performance problems. Users should consult their engine warranty statement.

(Source: http://www.afdc.doe.gov/altfuel/bio_general.html)

Comprehension Questions

1. O que você pode dizer a respeito da fonte do texto?

2. O que representa a sigla AFDC e qual seu significado em português?

3. De que assunto trata esse texto?

4. “O biodiesel é um combustível renovável”. Por que **renovável**?

4. Quais são os benefícios do biodiesel?

5. O que significam as siglas B20 e B100?

6. Os motores a diesel requerem alguma modificação para o uso de B20 e B100?

FORMAÇÃO DE PALAVRAS

Famílias de Palavras x Palavras Polissêmicas

O que é uma família de palavras?

De forma estrita, é um conjunto de palavras formadas a partir do mesmo radical, sendo que esse radical deve ter o mesmo significado em todas as palavras da família. Ex.: **emprego**, **empregar**, **empregado**, **desemprego**, **desempregado**, **empregador**.

Outro exemplo: *pedra*, *pedrada*, *pedraria*, *pedregoso*, *pedregulho*, *pedreira*, *pedreiro*, *pedrês*, *pedrisco*, *empedrar*, *empedrado* e *empedramento* são palavras derivadas de *pedra* e pertencem, todas, a uma mesma família. Família cujo radical é *pedr*.

Esse fenômeno também acontece em inglês e, para que possamos nos beneficiar dele, precisamos saber que “pedacinhos” são acrescentados às palavras inglesas e o que significam.

Veja a tabela da p. seguinte. Depois, retome o texto *Biodiesel*; tente identificar os prefixos e/ou sufixos dessas palavras e complete o quadro como no exemplo.

| Inglês | Português | Pref. | Suf. | Inglês | Português | Pref. | Suf. |
|--------------------|-----------------------|-------|---------|------------------|-----------|-------|------|
| Domestic (adj) | <i>doméstico</i> | | - IC | Grade (v) | | | |
| domestically (adv) | <i>domesticamente</i> | --- | AL + LY | Degrade (v) | | | |
| New (adj) | | | | Degradation (s) | | | |
| Renew (v) | | | | Degradable (adj) | | | |
| Renewable (adj) | | | | Biodegrade (v) | | | |
| Modify (v) | | | | Biodegradable | | | |
| Modified (adj) | | | | Pollute (v) | | | |
| Unmodified (adj) | | | | Pollutant (s) | | | |
| modification (s) | | | | Pollution (s) | | | |
| Modifier (s) | | | | Polluter (s) | | | |

Como você pode ver pelos exemplos do quadro acima, conhecer uma palavra, na verdade, não corresponde a conhecer um só item lexical, mas **uma família de palavras**, ou seja, as palavras que se formam pela adição dos prefixos e/ou sufixos da língua. É por isso que é importante saber o que significam ou para que servem esses pedacinhos (prefixos e sufixos) das palavras.

Retomando a família derivada de *pedra*:

Você acha que pedra-ferro, pedra-pomes, pedra-sabão também pertencem a essa família?
 E rocha, seixo, calhau, granizo?
 E pedreiro-livre, pedra-ume, Idade da Pedra, pedra nos rins, as pedras do jogo de xadrez?

Compare:

| | |
|---|--|
| <p>No meio do caminho tinha uma pedra tinha uma pedra no meio do caminho ... (Carlos Drummond de Andrade)</p> | <p>[...] Rodrigo era uma <i>pedra</i> em seu caminho ...</p> |
|---|--|

O que é palavra polissêmica?

É aquela que possui vários sentidos, vários *conceitos*. Pense, por exemplo, na palavra *terra*; quantos sentidos você consegue atribuir a ela?

ter.ra

s. f. 1. O planeta em que habitamos (Nesta acepção. grafa-se com maiúscula.) 2. A parte sólida desse planeta. 3. Solo, chão. 4. Poeira. 5. Povoação, localidade. 6. Argila de que se servem os escultores para os seus trabalhos; barro. 7. Propriedade rústica, geralmente de tamanho considerável: Suas t. confrontam com as minhas. 8. O mundo, a vida temporal. 9. Pátria. 10. Eletr. O fio neutro de uma instalação elétrica. — T.-raras: nome genérico de uma série de óxidos básicos, química e fisicamente muito semelhantes entre si, dos elementos de números atômicos 58 a 71.

FORMAÇÃO DE PALAVRAS

O estudo de formação de palavras serve para demonstrar a flexibilidade da estruturação gramatical da língua, flexibilidade esta que permite ao falante transferir palavras de uma categoria a outra, através da adição de afixos.

Infelizmente, regras de formação de palavras não se aplicam a todas as palavras, tendo na verdade uma aplicação, ou uma "produtividade" muito limitada. Ou seja, a regra só se aplica àquelas palavras já consagradas pelo uso na língua. Do ponto de vista daquele que aprende inglês, a regra ajuda apenas no **reconhecimento das palavras** (leitura e compreensão oral), não na produção.

A utilidade de se conhecer as principais regras de formação de palavras, do ponto de vista daquele que está desenvolvendo familiaridade com inglês, está no fato de que este conhecimento permite a identificação da provável categoria gramatical mesmo quando não se conhece a palavra no seu significado.

São 3 os processos de formação de palavras:

AFFIXATION: É a adição de prefixos (em azul) e sufixos (em rosa).

Ex: *new*, *renew*, *renewable*, *renewed*, *renewal*, *newly*

CONVERSION: É a adoção da palavra em outra categoria gramatical sem qualquer transformação.

Ex: *drive* (verbo) - *drive* (substantivo).

COMPOUNDING: Refere-se à junção de duas palavras para formar uma terceira.

Ex: *tea* + *pot* = *teapot*, *arm* + *chair* = *armchair*

AFIXAÇÃO: Dos dois tipos de afixos em inglês - **prefixos e sufixos**, - **sufixos** são aqueles que apresentam maior produtividade, isto é, a porcentagem de incidência é mais alta. **Sufixos** têm a função de transformar a categoria gramatical das palavras a que se aplicam. Isto é, um determinado sufixo será sempre aplicado a uma determinada categoria de palavra e resultará sempre numa outra determinada categoria.

Prefixos, por sua vez, normalmente não alteram a categoria gramatical da palavra-base a que se aplicam. Seu papel é predominantemente semântico, isto é, eles alteram o significado da base.

Vejam as regras abaixo, cujas listas de exemplos, longe de serem exaustivas, servem apenas para demonstrar o grau de produtividade de cada regra com exemplos relativamente comuns:

SUFIOS

NOUN + ...ful = ADJECTIVE (significando *full of ...*, *having ...*)

NOUN + ...less = ADJECTIVE (significando *without ...*)

| NOUN | ...ful ADJECTIVE | ...less ADJECTIVE |
|-------------------------|------------------------------|--------------------------------------|
| art (<i>arte</i>) | artful (<i>criativo</i>) | artless (<i>grosseiro</i>) |
| care (<i>cuidado</i>) | careful (<i>cuidadoso</i>) | careless (<i>descuidado</i>) |
| color (<i>cor</i>) | colorful (<i>colorido</i>) | colorless (<i>que não tem cor</i>) |

| | | |
|--------------------------|---|--|
| end (<i>fim</i>) | - | endless (<i>interminável</i>) |
| home (<i>casa</i>) | - | homeless (<i>sem-teto</i>) |
| price (<i>preço</i>) | - | priceless (<i>que não tem preço</i>) |
| rest (<i>descanso</i>) | - | restless (<i>inquieta</i>) |

ADJECTIVE + ...ness = ABSTRACT NOUN (significando o estado, a qualidade de)

| ADJECTIVE | ...ness NOUN |
|--|---------------------------------|
| clever (<i>esperto, inteligente</i>) | cleverness (<i>esperteza</i>) |
| dark (<i>escuro</i>) | darkness (<i>escuridão</i>) |
| empty (<i>vazio</i>) | emptiness (<i>o vazio</i>) |

ADJECTIVE + ...ity = ABSTRACT NOUN (significando o mesmo que o anterior: o estado, a qualidade de; equivalente ao sufixo ...idade do português). Uma vez que a origem deste sufixo é o latim, as palavras a que se aplica são na grande maioria de origem latina, mostrando uma grande semelhança com o português.

| ADJECTIVE | ...ity NOUN |
|---|--|
| able (<i>apto, que tem condições de</i>) | ability (<i>habilidade, capacidade</i>) |
| accessible (<i>acessível</i>) | accessibility (<i>acessibilidade</i>) |
| accountable (<i>responsável, que presta contas</i>) | accountability (<i>responsabilidade</i>) |
| active (<i>ativo</i>) | activity (<i>atividade</i>) |
| ambiguous (<i>ambíguo</i>) | ambiguity (<i>ambigüidade</i>) |
| applicable (<i>que se aplica, relevante</i>) | applicability (<i>relevância, utilidade</i>) |
| available (<i>disponível</i>) | availability (<i>disponibilidade</i>) |

VERB + ...tion (...sion) = NOUN (sufixo de alta produtividade significando o estado, a ação ou a instituição; equivalente ao sufixo ...ção do português). A origem deste sufixo é o latim. Portanto, as palavras a que se aplica são na grande maioria de origem latina, mostrando uma grande semelhança e equivalência com o português.

| VERB | ...tion NOUN |
|--|---|
| apply (<i>aplicar, inscrever-se</i>) | application (<i>aplicação, inscrição</i>) |
| approximate (<i>aproximar</i>) | approximation (<i>aproximação</i>) |
| attend (<i>participar de</i>) | attention (<i>atenção</i>) |
| attract (<i>atrair</i>) | attraction (<i>atração</i>) |

VERB + ...er = NOUN (significando o agente da ação; sufixo de alta produtividade).

| VERB | ...er NOUN |
|---|---------------------------------------|
| analyze (<i>analisar</i>) | analyzer (<i>analisador</i>) |
| announce (<i>anunciar, apresentar</i>) | announcer (<i>apresentador</i>) |
| bake (<i>cozer no forno, fazer pão</i>) | baker (<i>padeiro, confeitoiro</i>) |
| bank (<i>banco</i>) | banker (<i>banqueiro</i>) |
| blend (<i>misturar</i>) | blender (<i>liquidificador</i>) |

VERB + ...able (...ible) = ADJECTIVE (o mesmo que o sufixo ...ável ou ...ível do português; sufixo de alta produtividade). Sua origem é o sufixo *_abilis* do latim, que significa *capaz de, merecedor de*.

| VERB | ...able (...ible) ADJECTIVE |
|--|------------------------------------|
| accept (<i>aceitar</i>) | acceptable (<i>aceitável</i>) |
| access (<i>acessar</i>) | accessible (<i>acessível</i>) |
| account (<i>responder, prestar contas</i>) | accountable (<i>responsável</i>) |
| achieve (<i>realizar, alcançar um resultado</i>) | achievable (<i>realizável</i>) |

ADJECTIVE + ...ly = ADVERB (o mesmo que o sufixo ...mente do português; sufixo de alta produtividade)

| ADJECTIVE | ...ly ADVERB |
|-----------------------------------|--|
| abrupt (<i>abrupto</i>) | abruptly (<i>abruptamente</i>) |
| actual (<i>real</i>) | actually (<i>de fato, na realidade</i>) |
| approximate (<i>aproximado</i>) | approximately (<i>aproximadamente</i>) |
| bad (<i>mau</i>) | badly (<i>maldosamente, com extrema necessidade</i>) |
| basic (<i>básico</i>) | basically (<i>basicamente</i>) |
| careful (<i>cuidadoso</i>) | carefully (<i>cuidadosamente</i>) |
| careless (<i>descuidado</i>) | carelessly (<i>de forma descuidada</i>) |
| certain (<i>certo</i>) | certainly (<i>certamente</i>) |

PREFIXOS

NEGATIVE PREFIXES

| | |
|--|---|
| UN_ | Meaning: the opposite of, the absence of, not Added to: adjectives and participles Alta produtividade |
| Ex: | Unable; unauthorized; unavailable; unclear; unexpected; unhappy |
| NON_ | Meaning: not Added to: nouns, adjectives, adverbs |
| Ex: | non-smoker; non-politician; non-perishable |
| IN_ (IL_ , IM_ , IR_) | Meaning: the opposite of, not Added to: adjectives |
| Ex: | Illogical; immovable; incomplete; insane; irrelevant |
| DIS_ | Meaning: the opposite of, not Added to: adjectives, verbs, abstract nouns |
| Ex: | Disconnect; disloyal; disobedience; disorder |
| A_ | Meaning: lacking in, lack of Added to: adjectives, nouns |
| Ex: | Amoral; anarchy; asymmetry |

REVERSATIVE PREFIXES

| | |
|------------|--|
| UN_ | Meaning: to reverse the action Added to: verbs (1), nouns (2) |
|------------|--|

Ex: Uncover; undo; unpack; untie; unwrap; unzip

| | |
|------------|--|
| DE_ | Meaning: to reverse the action Added to: verbs, nouns |
|------------|--|

Ex: Decentralize; defrost; desegregate; denationalization

| | |
|-------------|--|
| DIS_ | Meaning: to reverse the action (1), lacking (2) Added to: verbs (1), adjectives (2) |
|-------------|--|

Ex: (1)
disconnect discourage disinfect
(2)
discolored discouraged disinterested

PEJORATIVE PREFIXES

| | |
|-------------|--|
| MIS_ | Meaning: wrongly, astray Added to: verbs, participles, abstract nouns |
|-------------|--|

Ex: miscalculate misconduct misunderstanding

| | |
|-------------|---|
| MAL_ | Meaning: badly, bad Added to: verbs, participles, adjectives, abstract nouns |
|-------------|---|

Ex: malformation malformed malfunction malnutrition

PREFIXES OF TIME AND ORDER

| | |
|--------------|---|
| FORE_ | Meaning: before Added to: verbs, nouns |
|--------------|---|

Ex: Forecast; foretell; forewarn

| | |
|------------|--|
| RE_ | Meaning: again, back Added to: verbs, nouns |
|------------|--|

Ex: Reanalysis; rebuild; recycle; re-evaluate; re-use

MISCELLANEOUS AND NEO-CLASSICAL PREFIXES

| | |
|--------------|--|
| AUTO_ | Meaning: self Added to: nouns, adjectives |
|--------------|--|

Ex: Autobiography; automation; automobile

| | |
|-------------|--|
| NEO_ | Meaning: new, revived (used for political, artistic, etc, movements) Added to: nouns, adjectives |
|-------------|--|

Ex: neoclassicism

neo-liberal

| | |
|-------------|---|
| PAN_ | Meaning: all, world-wide (used mainly with reference to worl-wide or continent-wide activities) Added to: nouns, adjectives |
|-------------|---|

Ex: pan-American

| | |
|---------------|--|
| PROTO_ | Meaning: first, original Added to: nouns, adjectives Baixa produtividade |
|---------------|--|

Ex: prototype

| | |
|---------------|---|
| EXTRA_ | Meaning: outside, beyond, exceptionally Added to: adjectives |
|---------------|---|

Ex: extra-curricular
extralinguistic

| | |
|--------------|---|
| TELE_ | Meaning: distant Added to: nouns |
|--------------|---|

Ex: Telecommunications; telephone; telescope; television

Adaptado por Sandra Gattolin a partir da página do prof. Ricardo Schütz.

<http://www.english.sk.com.br/>

BIODIESEL BENEFITS

Biodiesel is a substitute or extender for traditional petroleum diesel and you don't need special pumps or high pressure equipment for fueling. In addition, it can be used in conventional diesel engines, so you don't need to buy special vehicles or engines to run biodiesel.

Scientists believe carbon dioxide is one of the main greenhouse gases contributing to global warming. Neat biodiesel (100 percent biodiesel) reduces carbon dioxide emissions by more than 75 percent over petroleum diesel. Using a blend of 20 percent biodiesel reduces carbon dioxide emissions by 15 percent.

Biodiesel also produces fewer particulate, carbon monoxide, and sulfur dioxide emissions, all targeted as public health risks by the Environmental Protection Agency.

Since biodiesel can be used in conventional diesel engines, the alternative fuel can directly replace petroleum products; reducing the country's dependence on imported oil.

Biodiesel offers safety benefits over petroleum diesel because it is much less combustible, with a flashpoint greater than 150°C, compared to 77°C for petroleum diesel. It is safe to handle, store, and transport.

Reading Comprehension

Parte I: leitura global

1. Faça uma primeira leitura do texto e diga qual é a sua fonte.

2. Sobre quais outros combustíveis podem-se obter informações acessando a página da AFDC?

3. Qual é o assunto abordado nesse texto?

Parte II: leitura de pontos principais

4. O primeiro parágrafo aponta uma grande vantagem do biodiesel. Qual é ela?

5. O segundo parágrafo relaciona o biodiesel à redução do aquecimento global. Complete com as informações fornecidas referentes ao:
 - a. Biodiesel puro:

 - b. Biodiesel misturado à proporção de 20%:

6. Que riscos à saúde pública são minimizados com a substituição dos combustíveis convencionais pelo biodiesel?

-
-
7. Leia o parágrafo 4 e diga se essa afirmação é falsa ou verdadeira; **não rasure**:

O biodiesel também pode ser usado para a produção de produtos que, hoje, são derivados do petróleo.

() Falsa () Verdadeira

8. Qual é a função do marcador **IN ADDITION** à linha 3/4?
-

9. O parágrafo 5 apresenta uma desvantagem do diesel derivado de petróleo em relação ao biodiesel. Qual é ela?
-

Parte III: Foco lingüístico

10. Sugira uma tradução para esses grupos nominais e saliente o núcleo (palavra principal) de cada um. (1,0)

| GRUPOS NOMINAIS | NÚCLEO | TRADUÇÃO |
|---|--------|----------|
| high pressure equipment for fuelling (linha 3) | | |
| Conventional diesel engines (linha 4) | | |
| The main greenhouse gases (linha 6) | | |
| The Environmental Protection Agency (linha 13) | | |

11. Volte ao texto e encontre palavras que tenham sido formadas pelo acréscimo de sufixos e/ou prefixos. Faça como no exemplo dado abaixo: (1,0)

| Palavra 1 | Tradução | Palavra 2 | Tradução |
|-----------|---------------------|-------------|-------------|
| ALTERNATE | alternar | ALTERNATIVE | alternativo |
| EXTEND | Estender; prolongar | EXTENDER | Extensor |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

12. Volte mais uma vez ao texto e selecione palavras ou grupos de palavras que tenham uma relação de significado com **BIODIESEL BENEFITS**. Se souber sua tradução, coloque-a também. (1,0)

BIODIESEL BENEFITS

**INFLUENCE OF THE HEAT TREATMENT ON THE CORROSION RESISTANCE
OF THE MARTENSITIC STAINLESS STEEL TYPE AISI 420**

(o texto encontra-se na pasta 129 da copiadora do DA de Direito – prédio III)

O texto que vamos ler hoje foi publicado por Candelária e Pinedo e trata-se de um **artigo científico**.

O que é o artigo científico?

É um texto, geralmente longo, destinado a divulgar os resultados, quase sempre inéditos, de um estudo, de uma pesquisa. Apesar de longo, o artigo científico possui uma estrutura que pode facilitar sua leitura. Ele é formado por quatro partes: INTRODUÇÃO, MATERIAIS E MÉTODOS (ou METODOLOGIA), RESULTADOS E CONCLUSÃO (essas partes nem sempre são separadas e explicitadas pelos autores, cabendo-nos identificá-las).

Na INTRODUÇÃO, o autor apresenta o *problema* e o *objetivo do estudo*:

- PROBLEMA → a contextualização do assunto
- OBJETIVO → o propósito da pesquisa

A seguir vêm:

- METODOLOGIA → procedimentos para coleta de dados
- RESULTADOS → os dados verificados
- CONCLUSÃO → dedução, inferências e descobertas alcançadas

1. Além dessas informações textuais, há outros elementos que marcam um texto científico e ajudam-nos a construir o sentido. Analise o original anexo e anote aqui quais são esses elementos.

2. Entre os elementos acima, você deve ter anotado o **título**, que, nesse caso, nos dá uma ajuda bastante grande em relação ao assunto do texto. Leia o título novamente e diga qual é esse assunto.

3. Observe também que, ao longo do texto, são apresentados alguns gráficos e algumas figuras. O que eles representam?

Gráfico 1 (p. 1151) _____

Gráfico 2 (p. 1151) _____

Gráfico 3 (p. 1153) _____

Figura 3 (p. 1152) _____

4. Das 4 partes do texto, citadas acima (Introdução, Materiais e Métodos, Resultados, Conclusão), a qual delas estão relacionados esses gráficos e essa figura?

5. Tente identificar, no texto, os limites dessa parte (da parte dos Resultados) – isto é, em que parágrafo ela começa e onde ela termina. Copie também as primeiras e as últimas palavras dessa parte.

Inicia-se no parágrafo _____

[_____]

Termina no parágrafo _____

[_____]

6. A que conclusão você chega em relação a essa parte do texto (Resultados)?

Agora que você já tem alguns dados sobre os resultados divulgados pelos autores, relacione essas informações ao assunto do texto e tente descobrir qual foi sua hipótese e seu objetivo. A hipótese e o objetivo aparecem logo na introdução do texto. A introdução pode ser “breve” (escrita em um parágrafo curto) ou “não muito breve” (escrita em um ou dois parágrafos, geralmente). No segundo tipo – introdução não muito breve –, os autores optam por uma boa contextualização do problema, o que facilita a compreensão do texto/do assunto para o leitor.

Esse é o caso do artigo de Candelária e Pinedo. Ao longo do primeiro parágrafo, eles apresentam o problema e, ao final, colocam sua hipótese. Iniciam o segundo parágrafo resgatando essa hipótese e, a seguir, explicitam o objetivo do estudo.

7. Volte ao texto e anote:

A hipótese: _____

O objetivo: _____

8. Junte, agora, todas as informações que você tem: assunto do texto, hipótese, objetivo e resultados. Acione seu conhecimento prévio e vá construindo o sentido desse texto. A conclusão, que você ainda não leu, pode te ajudar, pois nessa parte os autores sintetizam o que fora discutido. Em que parágrafo os autores apresentam a conclusão e qual é ela?

O que fizemos com o texto?

Por meio de uma leitura dirigida, chegamos aos principais pontos do texto, isto é, às informações que nos permitem, com a ajuda do nosso conhecimento prévio, construir o sentido do texto. Quando tiverem que ler um artigo científico, o percurso pode ser sempre o mesmo. Dificilmente vocês serão mal sucedidos em sua tarefa. É lógico que quanto mais conhecimento vocês tiverem da língua inglesa e do assunto do texto, mais fácil e mais bem sucedida a tarefa será.

A seguir, vamos focalizar alguns trechos do artigo para explorar um pouco mais a língua inglesa. Antes, porém, salientem aqui qual é a fonte do texto e por que vocês acham que os professores publicaram seu artigo ali.

Fonte:

O porquê da publicação, na sua opinião:

TRANSCRIÇÃO PARCIAL DO TEXTO

JOURNAL OF MATERIALS SCIENCE LETTERS, 22, 2003, 1151-1153

Influence of the heat treatment on the corrosion resistance of the martensitic stainless steel type AISI 420²

A. F. CANDELÁRIA, C. E. PINEDO
Technological Research Centre, University of Mogi das Cruzes

(1) *The martensitic stainless steel type AISI 420 is widely used for applications like cutlery, plastic molds, structural parts and medical devices. This grade of steel is particularly important because it is suitable to hardening after heat treatment such as quenching³ and tempering. After hardening it is possible to combine high strength, toughness and corrosion resistance. (...) Under such*

² Apenas alguns excertos do texto estão reproduzidos aqui.

³ **Quench:** extinguir, apagar.

considerations, the heat treatment is an important processing step to control the corrosion resistance of this steel.

(2) Taking into account the importance on combining high strength and corrosion resistance, the present work presents results concerning a detailed study on the influence of the hardening and tempering heat treatment cycles on the corrosion resistance of the martensitic stainless steel type AISI 420. (...)

(3) (...) From the present work, it is possible to conclude that *not only* the chromium content dissolved into austenite is important for corrosion resistance. Metallurgical factors *such as* internal lattice stresses, developed during the martensite transformation, play an important role on the pitting corrosion mechanism. Tempering is useful to reduce the stresses *and* to control the corrosion rate by appropriate temperature and time selection. Heat treatment cycle must combine secondary $M_{23}C_6$ carbide dissolution, internal stress level, and further carbide precipitation on tempering.

1. Retome os três parágrafos acima e associe-os a essas informações:

| Parágrafo | Informação |
|-----------|---|
| | Nesse parágrafo, os autores apresentam a hipótese de seu trabalho. |
| | O objetivo está explicitado nesse parágrafo. |
| | Conclusão. |
| | Aqui os autores valem-se de marcadores textuais para exemplificar o que vinham dizendo. |

2. Identifique e traduza os grupos nominais da última oração do terceiro parágrafo (*Heat treatment...*)

| Inglês | Português |
|--------|-----------|
| | |
| | |
| | |
| | |

3. Reconhecendo a função das formas verbais: todas as palavras em itálico nesse quadro são formas verbais; porém, enquanto algumas estão funcionando nesse texto como verbos, outras não estão. Veja qual é o significado dessas palavras no texto e complete esse quadro.

| Forma Verbal (<i>em itálico</i>) | Significado | Função |
|--|-------------|--------|
| (§ 3) From the <i>present</i> work, it is possible ... | | |
| (§ 2) the present <i>work</i> presents results ... | | |
| (§ 3) ... and to <i>control</i> the corrosion rate ... | | |
| (§ 3) Heat treatment <i>cycle</i> must combine ... | | |

4. Nos três parágrafos acima há algumas palavras sublinhadas; todas correspondem a marcadores textuais. Como se sabe, esses marcadores carregam um sentido importante para o entendimento do texto. É sabido também que são palavras com pouca probabilidade de inferência. Precisam, portanto, de uma atenção maior.

- 4.1 Das palavras sublinhadas, três são usadas para exemplificar algo. Quais são elas e onde estão? Diga, também, o que essas palavras estão exemplificando.

| EXEMPLIFICAÇÃO | | |
|-----------------------|--------------------|---------------------------|
| marcador | localização | O que exemplificam |
| | | |
| | | |
| | | |

- 4.2 Dois outros marcadores são usados para indicar adição. Quais são eles e onde estão? Que adição está sendo indicada no texto por meio dessas palavras?

| ADIÇÃO | | |
|-----------------|--------------------|--------------------------|
| marcador | localização | O que acrescentam |
| | | |
| | | |
| | | |

- 4.3 Há, ainda, um caso de explicação. Que palavra é usada para introduzir essa explicação? Onde ela está? O que está sendo explicado?

| EXPLICAÇÃO | | |
|-------------------|--------------------|----------------------|
| marcador | localização | O que explica |
| | | |
| | | |
| | | |

FALSOS COGNATOS - FALSE FRIENDS

Ao longo do curso, vimos falando dos cognatos que, como vocês sabem, são palavras que ajudam na compreensão em leitura porque, sendo, em sua maioria, de origem latina, elas são parecidas com o português e têm o mesmo significado dessas palavras da língua portuguesa.

No entanto, existem também os **falsos cognatos**, *aqueles que PARECEM, mas não são*.

Falsos conhecidos, falsos amigos ou **falsos cognatos**, são palavras normalmente derivadas do latim, que têm, portanto, a mesma origem e que aparecem em diferentes idiomas com ortografia semelhante, mas que ao longo dos tempos acabaram adquirindo significados diferentes.

Longe de ser exaustiva, esta lista de falsos cognatos serve apenas para exemplificar o problema com ocorrências comuns e freqüentes.

| INGLÊS - PORTUGUÊS | PORTUGUÊS - INGLÊS |
|---|---|
| <p><i>Actually (adv)</i> - na verdade ..., o fato é que ... <i>Agenda (n)</i> - pauta do dia, pauta para discussões <i>Anticipate (v)</i> - prever; aguardar, ficar na expectativa <i>Application (n)</i> - inscrição, registro, uso <i>Appointment (n)</i> - hora marcada, compromisso profissional <i>Appreciation (n)</i> - gratidão, reconhecimento <i>Argument (n)</i> - discussão, bate boca <i>Assist (v)</i> - ajudar, dar suporte <i>Assume (v)</i> - presumir, aceitar como verdadeiro <i>Attend (v)</i> - assistir, participar de <i>Audience (n)</i> - platéia, público <i>Balcony (n)</i> - sacada <i>Baton (n)</i> - batuta (música), cacete <i>Beef (n)</i> - carne de gado <i>Cafeteria (n)</i> - refeitório tipo universitário ou industrial <i>Carton (n)</i> - caixa de papelão, pacote de cigarros (200) <i>Casualty (n)</i> - baixas (mortes ocorridas em acidente ou guerra) <i>Cigar (n)</i> - charuto <i>Collar (n)</i> - gola, colarinho, coleira <i>College (n)</i> - faculdade, ensino de 3º grau <i>Commodity (n)</i> - artigo, mercadoria <i>Competition (n)</i> - concorrência <i>Comprehensive (adj)</i> - abrangente, amplo, extenso <i>Compromise (v)</i> - entrar em acordo, fazer concessão <i>Contest (n)</i> - competição, concurso <i>Convenient (adj)</i> - prático <i>Costume (n)</i> - fantasia (roupa) <i>Data (n)</i> - dados (números, informações) <i>Deception (n)</i> - logro, fraude, o ato de enganar <i>Defendant (n)</i> - réu, acusado</p> | <p>Atualmente - <i>nowadays, today</i> <i>Agenda</i> - <i>appointment book; agenda</i> Antecipar - <i>to do or take in advance</i> Aplicação (financeira) - <i>investment</i> Apontamento - <i>note</i> Apreciação - <i>judgement</i> Argumento - <i>reasoning, point</i> Assistir - <i>to attend, to watch</i> Assumir - <i>to take over</i> Atender - <i>to help; to answer; to see, to examine</i> Audiência - <i>court appearance; interview</i> Balcão - <i>counter</i> Batom - <i>lipstick</i> Bife - <i>steak</i> Cafeteira (bule de café) - <i>coffeepot</i> Cartão - <i>card</i> Casualidade - <i>chance</i> Cigarro - <i>cigarette</i> Colar - <i>necklace</i> Colégio (2º grau) - <i>high school</i> Comodidade - <i>comfort</i> Competição - <i>contest</i> Compreensivo - <i>understandable</i> Compromisso - <i>appointment; date</i> Contexto - <i>context</i> Conveniente - <i>appropriate</i> Costume - <i>custom, habit</i> Data - <i>date</i> Decepção - <i>disappointment</i> Advogado de defesa - <i>defense attorney</i> Designar - <i>to appoint</i></p> |

| | |
|---|--|
| <i>Design (v, n)</i> - projetar, criar; projeto, estilo | <i>Editor - publisher</i> |
| <i>Editor (n)</i> - redator | Educado - <i>with a good upbringing, well-mannered, polite</i> |
| <i>Educated (adj)</i> - instruído, com alto grau de escolaridade | <i>Emissão - issuing (of a document, etc.)</i> |
| <i>Emission (n)</i> - descarga (de gases, etc.) | Enrolar - <i>to roll; to wind; to curl</i> |
| <i>Enroll (v)</i> - inscrever-se, alistar-se, registrar-se | <i>Eventualmente - occasionally</i> |
| <i>Eventually (adv)</i> - finalmente, conseqüentemente | Excitante - <i>thrilling</i> |
| <i>Exciting (adj)</i> - empolgante | <i>Êxito - success</i> |
| <i>Exit (n, v)</i> - saída, sair | Esperto - <i>smart, clever</i> |
| <i>Expert (n)</i> - especialista, perito | <i>Esquisito - strange</i> |
| <i>Exquisite (adj.)</i> - refinado | Fábrica - <i>plant, factory</i> |
| <i>Fabric (n)</i> - tecido | <i>Genial - brilliant</i> |
| <i>Genial (adj)</i> - afável, aprazível | Curso de graduação - <i>undergraduate program</i> |
| <i>Graduate program (n)</i> - Curso de pós-graduação | <i>Gripe - cold, flu, influenza</i> |
| <i>Grip (v)</i> - agarrar firme | Azar - <i>bad luck</i> |
| <i>Hazard (n,v)</i> - risco, arriscar | <i>Idioma - language</i> |
| <i>Idiom (n)</i> - expressão idiomática, linguajar | Ingenuidade - <i>naiveté / naivety</i> |
| <i>Ingenuity (n)</i> - engenhosidade | <i>Injúria - insult</i> |
| <i>Injury (n)</i> - ferimento | Inscrição - <i>registration, application</i> |
| <i>Inscription (n)</i> - gravação em relevo (sobre pedra, metal, etc.) | <i>Entender - understand</i> |
| <i>Intend (v)</i> - pretender, ter intenção | Intoxicação - <i>poisoning</i> |
| <i>Intoxication (n)</i> - embriaguez, efeito de drogas | <i>Jornal - newspaper</i> |
| <i>Journal (n)</i> - periódico, revista especializada | Largo - <i>wide</i> |
| <i>Large (adj)</i> - grande, espaçoso | <i>Leitura - reading</i> |
| <i>Lecture (n)</i> - palestra, aula | Legenda - <i>subtitle</i> |
| <i>Legend (n)</i> - lenda | <i>Livraria - book shop</i> |
| <i>Library (n)</i> - biblioteca | Lanche - <i>snack</i> |
| <i>Lunch (n)</i> - almoço | <i>Maior - bigger</i> |
| <i>Mayor (n)</i> - prefeito | Medicina - <i>medicine</i> |
| <i>Medicine (n)</i> - remédio, medicina | <i>Mistura - mix, mixture, blend</i> |
| <i>Moisture (n)</i> - umidade | Notícia - <i>news</i> |
| <i>Notice (v)</i> - notar, aperceber-se; aviso, comunicação | <i>Novela - soap opera</i> |
| <i>Novel (n)</i> - romance | Oficial - <i>official</i> |
| <i>Office (n)</i> - escritório | <i>Parentes - relatives</i> |
| <i>Parents (n)</i> - pais | Particular - <i>personal, private</i> |
| <i>Particular (adj)</i> - específico, exato | <i>Pasta - paste; folder; briefcase</i> |
| <i>Pasta (n)</i> - massa (alimento) | Polícia - <i>police</i> |
| <i>Policy (n)</i> - política (diretrizes) | <i>Porta - door</i> |
| <i>Port (n)</i> - porto | Prejuízo - <i>damage, loss</i> |
| <i>Prejudice (n)</i> - preconceito | <i>Prescrever - expire</i> |
| <i>Prescribe (v)</i> - receitar | Preservativo - <i>condom</i> |
| <i>Preservative (n)</i> - conservante | <i>Pretender - to intend, to plan</i> |
| <i>Pretend (v)</i> - fingir | Privado - <i>private</i> |
| <i>Private (adj)</i> - particular | <i>Procurar - to look for</i> |
| <i>Procure (v)</i> - conseguir, adquirir | Propaganda - <i>advertisement, commercial</i> |
| <i>Propaganda (n)</i> - divulgação de idéias/fatos com intuito de manipular | <i>Pular - to jump</i> |
| <i>Pull (v)</i> - puxar | Puxar - <i>to pull</i> |
| <i>Push (v)</i> - empurrar | <i>Ranger - to creak, to grind</i> |
| <i>Range (v)</i> - variar, cobrir | Realizar - <i>to carry out, to accomplish</i> |
| <i>Realize (v)</i> - dar-se conta, conceber uma idéia | <i>Recordar - to remember, to recall</i> |
| <i>Record (v, n)</i> - gravar, disco, gravação, registro | Requerimento - <i>request, petition</i> |
| | <i>Resumir - summarize</i> |

| | |
|---|--|
| <i>Requirement (n)</i> - requisito <i>Resume (v)</i> - retomar, reiniciar <i>Résumé (n)</i> - curriculum vitae, currículo <i>Retired (adj)</i> - aposentado <i>Senior (n)</i> - idoso <i>Service (n)</i> - atendimento <i>Stranger (n)</i> - desconhecido <i>Stupid (adj)</i> - burro <i>Tax (n)</i> - imposto <i>Trainer (n)</i> - preparador físico <i>Turn (n, v)</i> - vez, volta, curva; virar, girar <i>Vegetables (n)</i> - verduras, legumes | Resumo - <i>summary</i> Retirado - <i>removed, secluded</i> Senhor - <i>gentleman, sir</i> Serviço - <i>job</i> Estrangeiro - <i>foreigner</i> Estúpido - <i>impolite, rude</i> Taxa - <i>rate; fee</i> Treinador - <i>coach</i> Turno - <i>shift; round</i> Vegetais - <i>plants</i> |
|---|--|

(<http://www.english.sk.com.br/>)

Traduza o texto abaixo e exercite alguns falsos cognatos:

A DAY AT WORK

*In the morning I **attended** a meeting between management and **union** representatives. The*

*discussion was very **comprehensive**, covering topics like working hours, days off, retirement age,*

*etc. Both sides were interested in an agreement and ready to **compromise**. The secretary **recorded***

*everything in the notes. **Eventually**, they decided to set a new meeting to sign the final draft of the agreement.*

*Back at the **office**, a colleague of mine asked me if I had **realized** that the proposed agreement*

*would be partially against the company **policy** not to accept workers that have already **retired**. I*

*pretended to be really busy and late for an **appointment**, and left for the **cafeteria**. **Actually**, I didn't*

*want to discuss the matter at that **particular** moment because there were some **strangers** in the **office**.*

*After **lunch** I attended a **lecture** given by the **mayor**, who is an **expert** in **tax** legislation and has a*

***graduate degree** in political science. He said his government intends to **assist** welfare programs*

*and **senior** citizens, raise funds to improve **college** education and build a public **library**, and*

*establish tougher limits on vehicle **emissions** because he **assumes** this is what the people expect from the government.*

SUPPLEMENTARY READINGS

HOW IS BIODIESEL MADE?

Biodiesel fuel can be made from new or used vegetable oils and animal fats, which are non-toxic, biodegradable, renewable resources. Fats and oils are chemically reacted with an alcohol (methanol is the usual choice) to produce chemical compounds known as fatty acid methyl esters. Biodiesel is the name given to these esters when they're intended for use as fuel. Glycerol (used in pharmaceuticals and cosmetics, among other markets) is produced as a co-product.

Biodiesel can be produced by a variety of esterification technologies. The oils and fats are filtered and preprocessed to remove water and contaminants. If free fatty acids are present, they can be removed or transformed into biodiesel using special pretreatment technologies. The pretreated oils and fats are then mixed with an alcohol (usually methanol) and a catalyst (usually sodium or potassium hydroxide). The oil molecules (triglycerides) are broken apart and reformed into esters and glycerol, which are then separated from each other and purified. Approximately 55% of the biodiesel industry can use any fat or oil feedstock, including recycled cooking grease. The other half of the industry is limited to vegetable oils, the least expensive of which is soy oil. The soy industry has been the driving force behind biodiesel commercialization because of excess production capacity, product surpluses, and declining prices. Similar issues apply to the recycled grease and animal fats industry, even though these feedstocks are less expensive than soy oils.

Based on the combined resources of both industries, there is enough of the feedstocks to supply 1.9 billion gallons of biodiesel (under policies designed to encourage biodiesel use).

[Back to Biodiesel Home](#)

U.S. Department of Energy - Energy Efficiency and Renewable Energy

Alternative Fuels Data Center

Biodiesel Benefits

Because little fossil energy is required to move biodiesel, it is a substitute or extender for traditional petroleum diesel, and special pumps or high pressure equipment for fueling are not needed. In addition, it can be used in conventional diesel engines, so special vehicles or engines to run biodiesel do not need to be purchased. However, users should always consult with the OEM and engine warranty statement before using biodiesel.

Scientists believe carbon dioxide is one of the main greenhouse gases contributing to global warming. Neat biodiesel (100% biodiesel) reduces carbon dioxide emissions by more than 75% over petroleum diesel. Using a blend of 20% biodiesel reduces carbon dioxide emissions by 15%.

Biodiesel also produces fewer particulate matter, carbon monoxide, and sulfur dioxide emissions (all air pollutants under the Clean Air Act).

Since biodiesel can be used in conventional diesel engines, the renewable fuel can directly replace petroleum products; reducing the country's dependence on imported oil.

Biodiesel offers safety benefits over petroleum diesel because it is much less combustible, with a flash point greater than 150°C, compared to 77°C for petroleum diesel. It is safe to handle, store, and transport.

For more details on biodiesel benefits, go to the National Biodiesel Board's Benefits of Biodiesel Fact Sheet ([PDF 19 KB](#)). [Download Acrobat Reader](#).

[Webmaster](#) | [Security & Privacy](#) | [AFDC Home](#) | [Disclaimer](#) | [WIP Home](#) | [EERE Home](#)

U.S. Department of Energy

Content Last Updated: 06/02/2005

CHEAPER, BETTER CATALYST

Environmental Solutions Worldwide, based in Toronto, has developed a catalyst using calcium, nickel, and molybdenum that works immediately on cold startups, is unaffected by sulfur in the fuel, and is inexpensive to make, according to Bruno Liber, cofounder and technical director of the company.

Cold starting and sulfur are problems for today's platinum-based catalysts. Tests conducted on the new catalyst by an independent lab confirm that it works. Liber is now trying to license the technology.

Traditional catalysts become degraded by today's sulfur-rich fuel (and by lead, which is why it's been phased out) when sulfur in the exhaust blasts the active precious metals off the honeycomb that supports them. Sulfur does not affect Liber's catalyst because the honeycomb is fashioned from the combination of materials, rather than being coated by them.

There's nothing to wear off. As added benefit: the catalyst is more durable.

Dan Carney, February 2000

(www.popsci.com)

Comprehension

Part I

Dê uma rápida olhada no texto e responda:

1. Qual é a fonte do texto?

2. Qual é o assunto abordado?

3. Qual é o público-alvo? Justifique.

Parte II

1. Agora faça uma leitura mais cuidadosa do texto e forneça as informações solicitadas:

| Catalisador Tradicional | |
|--------------------------|--|
| Componente básico | |
| Seus maiores problemas | |
| conseqüências do enxofre | |

| Catalisador Tradicional | |
|---|--|
| Componentes utilizados para seu desenvolvimento | |
| Suas vantagens (par. 1) | |

2. Observe o título e o último parágrafo do texto. Como o autor qualifica o novo catalisador?

Nota:

Como você pode perceber, as palavras utilizadas pelo autor para qualificar o novo catalisador indicam uma superioridade desse novo produto em relação ao tradicional. Tal superioridade é marcada pela palavra **more**, antecedendo o adjetivo:

The catalyst is **more** durable.

Se o adjetivo possuir apenas uma sílaba - como é o caso de *cheap* -, utiliza-se o sufixo **-er** (com o mesmo significado de *more*) para indicar superioridade:

A **cheaper** catalyst

No entanto, há alguns adjetivos irregulares que, como o próprio nome diz, não se incluem nessas regras. Um deles é o *good*, cuja forma a ser usada em uma comparação de superioridade é **better**.

A **better** catalyst

Vejamos outros exemplos de comparativos:

a) de superioridade (forma regular)

| Adjetivos com uma ou duas sílabas | | Adjetivos com mais de duas sílabas | |
|-----------------------------------|---------------------|------------------------------------|--------------------------|
| Cheap | <i>barato</i> | durable | <i>durável</i> |
| <i>Mais barato do que</i> | Cheaper than | <i>Mais durável do que</i> | More durable than |
| Hot | | sensitive | |
| | | | |
| cold | | corrosive | |
| | | | |
| warm | | expensive | |
| | | | |
| cool | | difficult | |
| | | | |

b) de superioridade (forma irregular): só existem três

| | | | |
|-------------|----------|---------------------|-------------------|
| GOOD | Bom | BETTER THAN | Melhor que |
| BAD | Mau | WORSE THAN | Pior que |
| FAR | distante | FURTHER THAN | Mais distante que |

c) de inferioridade: existe apenas uma forma para todos os adjetivos

| | |
|-------------------------------|--|
| Cool (frio, fresco) | Less cool than (menos frio que, menos fresco que) |
| Resistant (resistente) | Less resistant than (menos resistente que) |
| Affected (afetado) | Less affected than (menos afetado que) |

PARTE III

Vamos aproveitar esse texto para rever a formação de palavras.

1. Veja quantas formas verbais estão funcionando, no texto, como adjetivos ou substantivos.

| Adjetivo | Substantivo | Significado do Verbo | Significado no Texto |
|----------|-------------|----------------------|----------------------|
| | starting | iniciando | partida |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

2. Agora liste algumas palavras que foram formadas pela junção de duas outras, como no exemplo dado – que não foi tirado do texto.

| Palavra 1 | Significado | | Palavra 2 | Significado | | Palavra Nova | Significado |
|--------------|-------------|---|--------------|-------------|---|-------------------|--------------|
| black | preto | + | board | quadro | = | BLACKBOARD | Quadro-negro |
| | | + | | | = | | |
| | | + | | | = | | |
| | | + | | | = | | |

3. Por fim, tente identificar os prefixos e/ou sufixos dessas palavras e complete o quadro como no exemplo.

| Inglês | Português | Pref. | Suf. | Inglês | Português | Pref. | Suf. |
|-------------|----------------------|-------|------|-------------|-----------|-------|------|
| Immediate | <i>imediatamente</i> | | | Found (v) | | | |
| Immediately | <i>imediatamente</i> | --- | -ly | founder | | | |
| Expense | | | | cofounder | | | |
| expensive | | | | Depend (v) | | | |
| inexpensive | | | | dependent | | | |
| Affect (v) | | | | independent | | | |

| | | | | | | | |
|---------------|--|--|--|-------------|--|--|--|
| affected | | | | combine | | | |
| unaffected | | | | combination | | | |
| Environ (v) | | | | precious | | | |
| Environment | | | | durable | | | |
| Environmental | | | | Act (v) | | | |
| | | | | active | | | |

Environment

Island of heat

It's a beautiful summer day – low humidity, moderate temperatures. Perfect weather to explore the museums downtown. But when you reach the city, you have a hot flash – it must be 10 degrees warmer. Some cruel joke of mother nature? Not at all. It's the urban island effect. Summer temperatures in cities are generally 5 to 9° F warmer than in surrounding areas, according to *building greener neighborhoods* (12 plus shipping, from American forests) a paperback published by the home builder press. The most prevalent cause is the scarcity of trees, translating to less shade and a reduced evapotranspiration process, which naturally cools the air with escaping water vapor. In addition, asphalt, concrete, and other building surfaces absorb sunlight and convert it to heat. Automobiles and utilities, such as lights and air conditioners, give off heat as well.

(*Popular Science* October, 1997)

(transcrição do texto original)

Parte I: leitura global

1. Faça uma primeira leitura do texto e diga qual é a sua fonte.

2. O que significa a palavra **ENVIRONMENT**, localizada acima da figura?

3. Leia o texto novamente, prestando muita atenção à figura, às pistas tipográficas, ao vocabulário conhecido e aos cognatos. Use seu conhecimento prévio e diga qual é o assunto abordado.

Parte II: leitura de pontos principais

4. As seis primeiras linhas do texto, além da figura, apresentam um contraste entre o clima do centro da cidade e o das áreas vizinhas. Descreva esse contraste com suas palavras.

5. De acordo com o texto, qual é a principal causa do calor mais intenso no centro da cidade?

6. Quais são as conseqüências dessa escassez?

7. Além da escassez tratada acima, que outros elementos citados no texto contribuem para o aquecimento das cidades?

8. A partir das informações acima, de uma análise mais cuidadosa da figura do texto e do conhecimento que você tem sobre esse assunto, defina o *efeito ilha de calor urbano* (5ª linha: *urban heat island effect*)

9. Qual é a função do marcador **SUCH AS** à linha 13?

10. Leia novamente a última sentença do texto (*Automobiles ... as well.*). Que significado você atribui ao verbo **GIVE OFF** (última linha)?

PARTE III: Grupos Nominais

Preste atenção na frase abaixo (em inglês) e em sua tradução:

Urban heat island **effect**

Efeito ilha de calor urbano

Ambas as frases acima constituem **grupos nominais**, ou seja, são grupos de palavras que têm como núcleo (palavra mais importante) um substantivo (effect/efeito). As demais palavras são (ou têm a função de) adjetivos, isto é, modificam o núcleo, dão-lhe maior especificidade. Como se pode notar, em inglês aparecem primeiro os modificadores e, por último, o núcleo - diferentemente do português. Vale lembrar também que quanto mais próximo o adjetivo estiver do substantivo, mais específico ele é. Veja:

| | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| the effect | o efeito |
| the island effect | o efeito ilha |
| the urban heat effect | o efeito ilha de calor |
| the urban heat island effect | o efeito ilha de calor urbano |

Vejamos outros exemplos extraídos do texto:

| | |
|----------------------------|------------------------------|
| a cruel joke | uma piada cruel |
| summer temperatures | temperaturas de verão |

Encontre no texto outros grupos nominais e atribua-lhes um significado em português:

| Inglês | Português |
|--------|-----------|
| | |
| | |
| | |

Electronics

ELECTRICITY

Is the TV turned off? Not at all. Your stereo and television are leaking, but don't call a plumber: this is an electrical problem. In increasing numbers, electronic devices continue drawing power to maintain standby mode even though they are switched off. Scientists at the Lawrence Berkeley national laboratory in Berkeley, California, estimate that 5 billion watt, equivalent to the energy generated by five average-size power plants, are lost to the leaky appliances every year.

By definition, a leaky appliance is one that consumes energy when it is switched off or not performing its principal function, says ... a Berkeley scientist. In stand by mode, the average TV and VCR draw close to 16 watts, and a cable box alone siphons off 20. Stereos, cordless phones, mini vacuums and answering machines also leak energy, but they aren't the worst energy offenders.

Low-voltage transformers are notorious, says Steven Greenberg, a Berkeley scientist. Those little black cubes consume one watt each when they are not in use, he adds. Cheap versions, nicknamed vampires, draw 3 watts. Meier estimates that half a billion little black cubes are currently plugged to electrical outlets.

The average home leaks a total of 50 watts. Some ... a month, estimates the laboratory. To stem leaks when electronic devices are not in use, plug your appliances into a power strip and turn it off. Install outlets with a switch. Or simply, unplug your appliances", Greenberg suggests. - *Christopher Miller*

(transcrição do texto original)

(Popular Science October, 1997)

Atividades de vocabulário

1. Que palavras podem se colocar com VEHICLES e FUEL para formar grupos nominais? Indique o núcleo desses grupos com um círculo.

| | | | |
|--|----------------|----------------|--|
| | VEHICLE | VEHICLE | |
| | | | |

| | | | |
|--|-------------|-------------|--|
| | FUEL | FUEL | |
| | | | |

| | | |
|--|-------------|--|
| | FUEL | |
| | | |

2. Associação de palavras: o que é isso?

É quando uma palavra-chave faz lembrar outras palavras que têm, com ela, alguma relação de significado. Exemplo:

Casa: quarto, sala, cozinha, banheiro, garage, quintal, jardim, etc.

Ou: **Casa:** telhado, portas, janelas, encanamento, iluminação, etc.

Ou: **Casa:** conforto, aconchego, amor, carinho, afeto, sossego, descanso, trabalho, etc.

Que palavras estão associadas a essas da tabela abaixo? Complete **EM INGLÊS**.

| Palavras-chave | Palavras associadas |
|----------------|---------------------|
| Road vehicles | Bus, car, truck |
| Vehicle | |
| HEV | |
| Save (v) | |

3. Associe as palavras da coluna direita à definição da coluna esquerda. Há três definições excedentes. Retome o texto se achar necessário.

| Palavras-chave | Definições |
|--------------------|---|
| Engine/Motor (1) | A substance that is used to provide heat or power, usually by being burned. |
| Combustion (2) | Anything that is a mixture of two different things, especially to get better characteristics. |
| Weight (3) | The power from something such as electricity or oil, which can do work, such as providing light and heat. |
| Fuel (4) | How well a person or machine does a piece of work or an activity. |
| Savings (5) | A state in which you are safe and not in danger or at a risk. |
| Loss (6) | To make someone or something become slower. |
| Performance (7) | To become less or to make something become less. |
| Safety (8) | To be on fire or to produce flames. |
| Increase (v) (9) | The amount of weight carried, especially by a vehicle. |
| Hybrid (10) | The result of a process that is not at all effective or successful. |
| Burn (v) (11) | The amount of money that you do not need to spend. |
| Slow down (v) (12) | The chemical process in which substances mix with oxygen to produce heat and light. |

| | | |
|--|---|--|
| | The process of burning. | |
| | A device that changes electricity or fuel into movement and makes a machine work. | |
| | To make something become larger in amount or size. | |
| | The amount that something or someone weighs. | |

4. Assim como em português, as palavras em inglês podem ter vários significados. Às vezes, esses significados têm alguma relação, outras vezes não. Veja alguns dos significados atribuídos ao verbo **SAVE** no Dicionário Cambridge:

save¹ (MAKE SAFE) \checkmark \checkmark *verb* [T]

to stop someone or something from being killed, injured or destroyed.

save² (KEEP) \checkmark \checkmark *verb*

1 [I or T] to keep something, especially money, for use in the future

2 [T] to put information on a computer onto a computer disk

save³ (NOT WASTE) \checkmark \checkmark *verb* [I or T]

to prevent time, money or effort being wasted or spent.

Agora leia as sentenças abaixo e identifique o significado adequado de SAVE:

(1) make safe; (2) keep; (3) not waste.

Wearing seat belts has saved many lives. ()

Tom's been saving his pocket money every week. ()

I save all my old letters in case I want to read them again. ()

He fell in the river but his friend saved him **from drowning**. ()

Thanks for your help - it saved me a lot of work. ()

Save me a place at your table, will you? ()

He had to borrow money to save his business. ()

We're saving (up) **for** a new car. ()

You'll save time if you take the car. ()

5. Substitua as palavras sublinhadas por um sinônimo. Escolha entre as palavras abaixo.

| | | | | | |
|-----------|---------|---------|---------|----------|----------|
| minimized | vehicle | recover | savings | benefits | emission |
|-----------|---------|---------|---------|----------|----------|

a. The car overturned and the driver died. _____

b. The increased use of natural gas will help reduce carbon dioxide ejection.

c. Police only get back a very small percentage of stolen goods. _____

d. The discovery of oil brought many profits to the town. _____

e. Risks of infection must be reduced. _____

f. He spent all his funds on an expensive car. _____

6. Use 8 palavras da tabela para preencher as lacunas abaixo.

| | | | | | |
|------------|--------|----------|-------------|----------------|-----------|
| combustion | fuel | engine | improve | transportation | safety |
| recover | reduce | compared | combination | flexibility | available |

- a. For your _____ we recommend you keep your seat belt loosely fastened during the flight.
- b. My car has been having _____ problems recently.
- c. Wood, coal, oil, petrol and gas are all different kinds of _____.
- d. This road is quite busy _____ **to** ours.
- e. This drug can be safely used **in** _____ **with** other medicines.
- f. In Los Angeles many companies encourage their employees to use alternative **means of** _____, rather than the car.
- g. You can _____ your flexibility by exercising.
- h. Our autumn catalogue is now _____ from our usual stockists.

VIDEO COMPREHENSION

"Ferrari"

1. O que significa a sigla F50?
2. Qual é o conceito do F50, isto é, como ele foi concebido, idealizado?
3. Como é construído o corpo do F50?
4. Como são definidas as linhas (a forma, o formato) de um carro de Fórmula 1?
5. Em relação às linhas do F50, ele é, ao mesmo tempo _____ e _____.
6. Cite uma vantagem do F50 sobre um F-1.
7. O que foi o Dino?
8. Quando foi fabricada a última versão do Dino?
9. Em que ano o F 355 teve uma versão conversível?
10. Tente identificar essas expressões em inglês:
 - a. Força de baixa pressão
 - b. Caixa de câmbio
 - c. Suspensão
 - d. Protótipo
 - e. Carburador

ANEXO I:

YES / NO TESTS

PRÉ-TESTE: AGOSTO DE 2003

Fonte: MEARA, Paul. EFL Vocabulary Tests. Centre for Applied Language Studies. University College Swansea. 1992.

level 1 test 101

write your name here _____

What you have to do:

Read through the list of words carefully. For each word:

if you know what it means, write Y (for YES) in the box

if you don't know what it means, or if you aren't sure,

write N (for NO) in the box.

- | | | |
|--------------------|----------------|----------------------|
| 1 [] obey | 2 [] thirsty | 3 [] nonagrate |
| 4 [] expect | 5 [] large | 6 [] accident |
| 7 [] common | 8 [] shine | 9 [] sadly |
| 10 [] balfour | 11 [] door | 12 [] grow |
| 13 [] lannery | 14 [] red | 15 [] plate |
| 16 [] hold | 17 [] love | 18 [] pull |
| 19 [] enough | 20 [] oxylate | 21 [] degate |
| 22 [] bath | 23 [] birth | 24 [] gummer |
| 25 [] christian | 26 [] succeed | 27 [] cantileen |
| 28 [] warm | 29 [] song | 30 [] tooley |
| 31 [] ralling | 32 [] free | 33 [] father |
| 34 [] speed | 35 [] lip | 36 [] contortal |
| 37 [] lapidoscope | 38 [] path | 39 [] too |
| 40 [] glandle | 41 [] wake | 42 [] channing |
| 43 [] dowrick | 44 [] mundy | 45 [] damage |
| 46 [] book | 47 [] sew | 48 [] dogmatile |
| 49 [] business | 50 [] troake | 51 [] grey |
| 52 [] money | 53 [] lauder | 54 [] aistrope |
| 55 [] poor | 56 [] system | 57 [] different |
| 58 [] joke | 59 [] new | 60 [] retrogradient |
-

swansea vocabulary tests: v1.1 1992

test no

h_____ f_____ Dm_____

level 1 test 106

write your name here _____

What you have to do:

Read through the list of words carefully. For each word:
 if you know what it means, write Y (for YES) in the box
 if you don't know what it means, or if you aren't sure,
 write N (for NO) in the box.

-
- | | | |
|--------------------|---------------------|--------------------|
| 1 [] presential | 2 [] love | 3 [] newbold |
| 4 [] pray | 5 [] want | 6 [] twining |
| 7 [] braden | 8 [] roscrow | 9 [] narrow |
| 10 [] evil | 11 [] combustulate | 12 [] tired |
| 13 [] proscratify | 14 [] pass | 15 [] instere |
| 16 [] straight | 17 [] degree | 18 [] obey |
| 19 [] infernalise | 20 [] skill | 21 [] sail |
| 22 [] elphick | 23 [] griffing | 24 [] barnden |
| 25 [] away | 26 [] mingay | 27 [] middle |
| 28 [] sign | 29 [] gurley | 30 [] quick |
| 31 [] hear | 32 [] stand | 33 [] loaf |
| 34 [] dyslaxative | 35 [] almost | 36 [] egg |
| 37 [] plastic | 38 [] drop | 39 [] talk |
| 40 [] respect | 41 [] wall | 42 [] secret |
| 43 [] calm | 44 [] nichee | 45 [] key |
| 46 [] history | 47 [] brave | 48 [] float |
| 49 [] class | 50 [] veck | 51 [] pallot |
| 52 [] houlst | 53 [] dark | 54 [] birth |
| 55 [] leather | 56 [] tell | 57 [] competition |
| 58 [] artigan | 59 [] good | 60 [] film |
-

swansea vocabulary tests: v1.1 1992
 test no

h_____ f_____ Dm_____

level 1 test 110

write your name here _____

What you have to do:

Read through the list of words carefully. For each word:
 if you know what it means, write Y (for YES) in the box
 if you don't know what it means, or if you aren't sure,
 write N (for NO) in the box.

-
- | | | |
|-------------------|-------------------|--------------------|
| 1 [] wallage | 2 [] greenaway | 3 [] rather |
| 4 [] foot | 5 [] look after | 6 [] trust |
| 7 [] hallett | 8 [] hear | 9 [] causticate |
| 10 [] west | 11 [] pencil | 12 [] assuasion |
| 13 [] hospite | 14 [] roof | 15 [] group |
| 16 [] insect | 17 [] farm | 18 [] open |
| 19 [] prowt | 20 [] price | 21 [] savourite |
| 22 [] polythetic | 23 [] garrisotte | 24 [] birth |
| 25 [] share | 26 [] roy | 27 [] school |
| 28 [] come | 29 [] hold | 30 [] sound |
| 31 [] difficulty | 32 [] turn | 33 [] mountain |
| 34 [] edge | 35 [] smell | 36 [] misabrogate |
| 37 [] andow | 38 [] abandonate | 39 [] taste |
| 40 [] cruel | 41 [] child | 42 [] cat |
| 43 [] divide | 44 [] doubtly | 45 [] thin |
| 46 [] own | 47 [] expensive | 48 [] sloggett |
| 49 [] strange | 50 [] alone | 51 [] kitchen |
| 52 [] jarvis | 53 [] back | 54 [] pegler |
| 55 [] board | 56 [] meal | 57 [] dunster |
| 58 [] bamber | 59 [] live | 60 [] quality |
-

swansea vocabulary tests: v1.1 1992
 test no

h_____ f_____ Dm_____

LEVEL 2 Test 201

write your name here _____

What you have to do:

Read through the list of words carefully. For each word:

if you know what it means, write Y (for YES) in the box

if you don't know what it means, or if you aren't sure,

write N (for NO) in the box.

-
- | | | |
|--------------------|--------------------|--------------------|
| 1 [] galpin | 2 [] impulse | 3 [] suggest |
| 4 [] advance | 5 [] peculiar | 6 [] benevolate |
| 7 [] indicate | 8 [] needle | 9 [] destruction |
| 10 [] compose | 11 [] ager | 12 [] debt |
| 13 [] generate | 14 [] fast | 15 [] buttle |
| 16 [] horobin | 17 [] route | 18 [] undertake |
| 19 [] descript | 20 [] attach | 21 [] condimented |
| 22 [] leisure | 23 [] benefit | 24 [] protect |
| 25 [] seize | 26 [] pauling | 27 [] carry out |
| 28 [] overend | 29 [] contact | 30 [] vertical |
| 31 [] population | 32 [] loveridge | 33 [] club |
| 34 [] rudge | 35 [] investigate | 36 [] sale |
| 37 [] reservory | 38 [] regulate | 39 [] connery |
| 40 [] venn | 41 [] tend | 42 [] angle |
| 43 [] oligation | 44 [] achieve | 45 [] operation |
| 46 [] historical | 47 [] flame | 48 [] precede |
| 49 [] misabrogate | 50 [] vickery | 51 [] choice |
| 52 [] mass | 53 [] spread | 54 [] eckett |
| 55 [] explore | 56 [] encourage | 57 [] single |
| 58 [] horozone | 59 [] almanical | 60 [] dissolve |
-

swansea vocabulary tests: v1.1 1992

test no 201

h_____ f_____ Dm_____

LEVEL 2 Test 203

write your name here _____

What you have to do:

Read through the list of words carefully. For each word:
 if you know what it means, write Y (for YES) in the box
 if you don't know what it means, or if you aren't sure,
 write N (for NO) in the box.

-
- | | | |
|--------------------|-------------------|---------------------|
| 1 [] conduct | 2 [] dominate | 3 [] perform |
| 4 [] organism | 5 [] ideal | 6 [] court |
| 7 [] leave out | 8 [] growth | 9 [] crowded |
| 10 [] restitute | 11 [] antile | 12 [] magic |
| 13 [] determine | 14 [] spring | 15 [] garrick |
| 16 [] fraction | 17 [] logalation | 18 [] acquire |
| 19 [] reflect | 20 [] beam | 21 [] aspect |
| 22 [] column | 23 [] kellett | 24 [] separation |
| 25 [] punishment | 26 [] entertain | 27 [] sink |
| 28 [] fumicant | 29 [] rescue | 30 [] ruin |
| 31 [] skelding | 32 [] advertise | 33 [] mascarate |
| 34 [] mollet | 35 [] angle | 36 [] webbert |
| 37 [] uniform | 38 [] physical | 39 [] inspect |
| 40 [] dyslaxative | 41 [] cement | 42 [] correctivate |
| 43 [] portman | 44 [] progress | 45 [] transmit |
| 46 [] external | 47 [] primality | 48 [] beautitude |
| 49 [] worrall | 50 [] technique | 51 [] exchange |
| 52 [] cordle | 53 [] challinor | 54 [] hardly |
| 55 [] keable | 56 [] mount | 57 [] volt |
| 58 [] mean | 59 [] pruden | 60 [] bubble |
-

swansea vocabulary tests: v1.1 1992
 test no 203

h_____ f_____ Dm_____

LEVEL 2 Test 211

write your name here _____

What you have to do:

Read through the list of words carefully. For each word:

if you know what it means, write Y (for YES) in the box

if you don't know what it means, or if you aren't sure,

write N (for NO) in the box.

- | | | |
|--------------------|----------------------|--------------------|
| 1 [] spalding | 2 [] parliament | 3 [] mass |
| 4 [] democracy | 5 [] inoculism | 6 [] vickery |
| 7 [] afford | 8 [] cage | 9 [] filterite |
| 10 [] involve | 11 [] slight | 12 [] westfold |
| 13 [] actor | 14 [] gazard | 15 [] loaring |
| 16 [] course | 17 [] circumstances | 18 [] friction |
| 19 [] technical | 20 [] rely on | 21 [] programme |
| 22 [] element | 23 [] hurry | 24 [] shadbolt |
| 25 [] unite | 26 [] diversal | 27 [] distribute |
| 28 [] conduct | 29 [] psychology | 30 [] independent |
| 31 [] putbrace | 32 [] causticate | 33 [] ager |
| 34 [] lie | 35 [] bamber | 36 [] border |
| 37 [] shrink | 38 [] banderage | 39 [] starve |
| 40 [] piccolotomy | 41 [] decimal | 42 [] estimate |
| 43 [] rod | 44 [] picardine | 45 [] miligrate |
| 46 [] britnell | 47 [] total | 48 [] bar |
| 49 [] offer | 50 [] column | 51 [] fishlock |
| 52 [] hold | 53 [] gradual | 54 [] pollution |
| 55 [] scarcely | 56 [] useless | 57 [] extend |
| 58 [] motion | 59 [] annual | 60 [] ridicule |
-
-

swansea vocabulary tests: v1.1 1992

test no 211

h_____ f_____ Dm_____

ANEXO II:

YES / NO TESTS

PÓS-TESTE: NOVEMBRO DE 2003

Fonte: MEARA, Paul. EFL Vocabulary Tests. Centre for Applied Language Studies. University College Swansea. 1992.

level 1 test 105

write your name here _____

What you have to do:

Read through the list of words carefully. For each word:
 if you know what it means, write Y (for YES) in the box
 if you don't know what it means, or if you aren't sure,
 write N (for NO) in the box.

-
- | | | |
|-------------------|---------------------|--------------------|
| 1 [] cow | 2 [] temperature | 3 [] fierce |
| 4 [] get | 5 [] willment | 6 [] grow |
| 7 [] paint | 8 [] misabrogate | 9 [] talk |
| 10 [] skene | 11 [] lovelock | 12 [] successful |
| 13 [] ralling | 14 [] power | 15 [] extra |
| 16 [] full | 17 [] engineer | 18 [] open |
| 19 [] stairs | 20 [] callisthemia | 21 [] produce |
| 22 [] wall | 23 [] maidment | 24 [] mind |
| 25 [] acker | 26 [] snow | 27 [] line |
| 28 [] result | 29 [] gurley | 30 [] seed |
| 31 [] appear | 32 [] law | 33 [] rock |
| 34 [] wheel | 35 [] pardoe | 36 [] fruital |
| 37 [] wallage | 38 [] chalk | 39 [] sick |
| 40 [] honest | 41 [] proctalize | 42 [] perhaps |
| 43 [] birth | 44 [] look at | 45 [] ear |
| 46 [] climaximal | 47 [] innoculism | 48 [] immediately |
| 49 [] colour | 50 [] act | 51 [] card |
| 52 [] breathe | 53 [] national | 54 [] pungid |
| 55 [] disportal | 56 [] deere | 57 [] today |
| 58 [] decide | 59 [] batstone | 60 [] noot |
-

swansea vocabulary tests: v1.1 1992
 test no

h_____ f_____ Dm_____

level 1 test 109

write your name here _____

What you have to do:

Read through the list of words carefully. For each word:

if you know what it means, write Y (for YES) in the box

if you don't know what it means, or if you aren't sure,

write N (for NO) in the box.

- | | | |
|------------------|--------------------|------------------|
| 1 [] dog | 2 [] arm | 3 [] powling |
| 4 [] steam | 5 [] invent | 6 [] empty |
| 7 [] leaf | 8 [] damage | 9 [] scissors |
| 10 [] tap | 11 [] pig | 12 [] real |
| 13 [] albuolic | 14 [] truth | 15 [] boil |
| 16 [] seclunar | 17 [] here | 18 [] gamage |
| 19 [] haime | 20 [] todd | 21 [] randle |
| 22 [] marry | 23 [] asslam | 24 [] fair |
| 25 [] run | 26 [] floralate | 27 [] sorry |
| 28 [] wedding | 29 [] line | 30 [] cundy |
| 31 [] diplosaur | 32 [] passenger | 33 [] possumate |
| 34 [] coat | 35 [] birth | 36 [] tube |
| 37 [] bucket | 38 [] follow | 39 [] snake |
| 40 [] govern | 41 [] cunnion | 42 [] hospital |
| 43 [] atribus | 44 [] sit | 45 [] quite |
| 46 [] add | 47 [] mainwaring | 48 [] city |
| 49 [] fix | 50 [] mouth | 51 [] cordonize |
| 52 [] maltass | 53 [] different | 54 [] nose |
| 55 [] louvrage | 56 [] hypodemical | 57 [] measure |
| 58 [] pretend | 59 [] whaley | 60 [] thirsty |
-

swansea vocabulary tests: v1.1 1992

test no

h_____ f_____ Dm_____

level 1 test 112

write your name here _____

What you have to do:

Read through the list of words carefully. For each word:

if you know what it means, write Y (for YES) in the box

if you don't know what it means, or if you aren't sure,

write N (for NO) in the box.

- | | | |
|------------------|-------------------|----------------------|
| 1 [] bridge | 2 [] modern | 3 [] curtain |
| 4 [] prison | 5 [] classmate | 6 [] masquerade |
| 7 [] engine | 8 [] hurt | 9 [] ugly |
| 10 [] moon | 11 [] aspection | 12 [] expedalize |
| 13 [] patient | 14 [] explain | 15 [] also |
| 16 [] hallett | 17 [] postherent | 18 [] shake |
| 19 [] shell | 20 [] forest | 21 [] warm |
| 22 [] govern | 23 [] next | 24 [] berrow |
| 25 [] cymballic | 26 [] feature | 27 [] street |
| 28 [] person | 29 [] speak | 30 [] absalom |
| 31 [] lowry | 32 [] murtagh | 33 [] copy |
| 34 [] rickard | 35 [] tax | 36 [] portingale |
| 37 [] bite | 38 [] mad | 39 [] rice |
| 40 [] circle | 41 [] lie | 42 [] half |
| 43 [] bad | 44 [] hapgood | 45 [] suddery |
| 46 [] attard | 47 [] trousers | 48 [] row |
| 49 [] camera | 50 [] day | 51 [] harmonical |
| 52 [] plebocrat | 53 [] catling | 54 [] earn |
| 55 [] private | 56 [] test | 57 [] lazy |
| 58 [] kill | 59 [] size | 60 [] retrogradient |
-

swansea vocabulary tests: v1.1 1992

test no

h_____ f_____ Dm_____

LEVEL 2 Test 201

write your name here _____

What you have to do:

Read through the list of words carefully. For each word:

if you know what it means, write Y (for YES) in the box

if you don't know what it means, or if you aren't sure,

write N (for NO) in the box.

- | | | |
|--------------------|--------------------|--------------------|
| 1 [] galpin | 2 [] impulse | 3 [] suggest |
| 4 [] advance | 5 [] peculiar | 6 [] benevolate |
| 7 [] indicate | 8 [] needle | 9 [] destruction |
| 10 [] compose | 11 [] ager | 12 [] debt |
| 13 [] generate | 14 [] fast | 15 [] buttle |
| 16 [] horobin | 17 [] route | 18 [] undertake |
| 19 [] descript | 20 [] attach | 21 [] condimented |
| 22 [] leisure | 23 [] benefit | 24 [] protect |
| 25 [] seize | 26 [] pauling | 27 [] carry out |
| 28 [] overend | 29 [] contact | 30 [] vertical |
| 31 [] population | 32 [] loveridge | 33 [] club |
| 34 [] rudge | 35 [] investigate | 36 [] sale |
| 37 [] reservory | 38 [] regulate | 39 [] connery |
| 40 [] venn | 41 [] tend | 42 [] angle |
| 43 [] oligation | 44 [] achieve | 45 [] operation |
| 46 [] historical | 47 [] flame | 48 [] precede |
| 49 [] misabrogate | 50 [] vickery | 51 [] choice |
| 52 [] mass | 53 [] spread | 54 [] eckett |
| 55 [] explore | 56 [] encourage | 57 [] single |
| 58 [] horozone | 59 [] almanical | 60 [] dissolve |
-
-

swansea vocabulary tests: v1.1 1992

test no 201

h_____ f_____ Dm_____

LEVEL 2 Test 203

write your name here _____

What you have to do:

Read through the list of words carefully. For each word:
 if you know what it means, write Y (for YES) in the box
 if you don't know what it means, or if you aren't sure,
 write N (for NO) in the box.

-
- | | | |
|--------------------|-------------------|---------------------|
| 1 [] conduct | 2 [] dominate | 3 [] perform |
| 4 [] organism | 5 [] ideal | 6 [] court |
| 7 [] leave out | 8 [] growth | 9 [] crowded |
| 10 [] restitute | 11 [] antile | 12 [] magic |
| 13 [] determine | 14 [] spring | 15 [] garrick |
| 16 [] fraction | 17 [] logalation | 18 [] acquire |
| 19 [] reflect | 20 [] beam | 21 [] aspect |
| 22 [] column | 23 [] kellett | 24 [] separation |
| 25 [] punishment | 26 [] entertain | 27 [] sink |
| 28 [] fumicant | 29 [] rescue | 30 [] ruin |
| 31 [] skelding | 32 [] advertise | 33 [] mascarate |
| 34 [] mollet | 35 [] angle | 36 [] webbert |
| 37 [] uniform | 38 [] physical | 39 [] inspect |
| 40 [] dyslaxative | 41 [] cement | 42 [] correctivate |
| 43 [] portman | 44 [] progress | 45 [] transmit |
| 46 [] external | 47 [] primality | 48 [] beautitude |
| 49 [] worrall | 50 [] technique | 51 [] exchange |
| 52 [] cordle | 53 [] challinor | 54 [] hardly |
| 55 [] keable | 56 [] mount | 57 [] volt |
| 58 [] mean | 59 [] pruden | 60 [] bubble |
-

swansea vocabulary tests: v1.1 1992
 test no 203

h_____ f_____ Dm_____

LEVEL 2 Test 211

write your name here _____

What you have to do:

Read through the list of words carefully. For each word:

if you know what it means, write Y (for YES) in the box

if you don't know what it means, or if you aren't sure,

write N (for NO) in the box.

-
- | | | |
|--------------------|----------------------|--------------------|
| 1 [] spalding | 2 [] parliament | 3 [] mass |
| 4 [] democracy | 5 [] inoculism | 6 [] vickery |
| 7 [] afford | 8 [] cage | 9 [] filterite |
| 10 [] involve | 11 [] slight | 12 [] westfold |
| 13 [] actor | 14 [] gazard | 15 [] loaring |
| 16 [] course | 17 [] circumstances | 18 [] friction |
| 19 [] technical | 20 [] rely on | 21 [] programme |
| 22 [] element | 23 [] hurry | 24 [] shadbolt |
| 25 [] unite | 26 [] diversal | 27 [] distribute |
| 28 [] conduct | 29 [] psychology | 30 [] independent |
| 31 [] putbrace | 32 [] causticate | 33 [] ager |
| 34 [] lie | 35 [] bamber | 36 [] border |
| 37 [] shrink | 38 [] banderage | 39 [] starve |
| 40 [] piccolotomy | 41 [] decimal | 42 [] estimate |
| 43 [] rod | 44 [] picardine | 45 [] miligrate |
| 46 [] britnell | 47 [] total | 48 [] bar |
| 49 [] offer | 50 [] column | 51 [] fishlock |
| 52 [] hold | 53 [] gradual | 54 [] pollution |
| 55 [] scarcely | 56 [] useless | 57 [] extend |
| 58 [] motion | 59 [] annual | 60 [] ridicule |
-

swansea vocabulary tests: v1.1 1992

test no 211

h_____ f_____ Dm_____

ANEXO III:**YES / NO TESTS****PROCEDIMENTOS PARA APLICAÇÃO**

Fonte: MEARA, Paul. EFL Vocabulary Tests. Centre for Applied Language Studies. University College Swansea. 1992.

How to administer and score the tests

administering the tests

Instructions for the testees are included on each test sheet. Each test takes approximately 5 minutes to administer. If testees take very much longer than this then they are spending too much time thinking about individual items. You may need to stress that if they are in any doubt, they should answer NO.

You will get more reliable data if the testee fills in two or more tests at each level of difficulty. This is particularly important if the scores produced on the test are low: the reliability of the tests falls with low scores.

scoring the tests

For each test paper, you need to calculate two scores, traditionally called HITS and FALSE ALARMS .

Hits are real words which evoke a YES answer.

False Alarms are imaginary words that evoke a YES answer.

To get these two measures:

Count the total number of YES responses.

Count the total number of False Alarms. The imaginary words in each test are listed in the table at the end of each set of tests. Subtract the False Alarms from the Total Ticks. This gives the number of Hits.

Enter these figures next to H _____ and F_____ at the bottom of each sheet.

Now consult Table A2. This table consists of a matrix showing all possible combinations of Hits and False Alarm scores. Hits are recorded at the left of table, False Alarms along the top. Find the box that corresponds to your combination of Hits and False Alarms. The number in the box is your testee's score for that test. It is called δm , and there is a space for this score on the answer sheet.

If either the number of hits is below 10, or the number of false alarms is greater than 10, then the results are likely to be extremely unreliable, and testees scoring in this range should be handled separately. If your testee scores more than ten false alarms, then you can ask him to redo the test, but only to answer YES if he is absolutely sure. If your testee scores fewer than 10 hits, then the test is just too hard for him, and you should ask him to complete tests at an easier level.

The false alarm scores should be fairly similar in all the tests. If the false alarm scores vary a lot, then it is possible work out for each testee an average false alarm score over three or four tests, and you can substitute this average figure in table A2 if you wish.

The scores in Table A2 vary between 0 and 100, and for practical purposes they can be treated as percentages: i.e. a testee who scores 70 on a test has a vocabulary twice as large as one who scores 35.

