

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

CENTRO DE ESTUDOS GERAIS

INSTITUTO DE LETRAS

COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO EM LETRAS

MARIA APARECIDA OLIVEIRA MOREIRA

**O APRENDIZADO DE VOCABULÁRIO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: A INTERNET COMO SUBSÍDIO PARA A RETENÇÃO
LEXICAL**

Niterói

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA APARECIDA OLIVEIRA MOREIRA

**O APRENDIZADO DE VOCABULÁRIO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: A INTERNET COMO SUBSÍDIO PARA A RETENÇÃO
LEXICAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Área de Concentração: Estudos de Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. NELSON MITRANO NETO

Niterói

2008

MARIA APARECIDA OLIVEIRA MOREIRA

**O APRENDIZADO DE VOCABULÁRIO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: A INTERNET COMO SUBSÍDIO PARA A RETENÇÃO
LEXICAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre. Área de Concentração: Estudos de Linguagem.

Aprovada em _____ de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. NELSON MITRANO NETO – Orientador
Universidade Federal Fluminense

Profª Dra VERA TEIXEIRA DA SILVA
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof. Dr. ROGÉRIO CASANOVAS TILIO
Unigranrio

Niterói
2008

A toda minha família, sobretudo, meu marido e meu filho, pela sua compreensão e cooperação durante os intermináveis fins de semana de estudo, sem lazer.

AGRADECIMENTOS

Às minha amigas e colegas de profissão que tanto me incentivaram e auxiliaram durante esta jornada.

À minha amiga Mônica Vilela cujos passos me inspiraram a retornar aos estudos acadêmicos, à minha amiga e colega Cláudia Valéria, por suas sugestões e à minha amiga Edna Peixoto por sua colaboração domingueira.

Aos meus queridos alunos do 7º ano do Colégio Pedro II, sem os quais a pesquisa não teria sido possível.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Nelson Mitrano Neto, por sua inestimável colaboração.

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma investigação sobre o processo de ensino-aprendizagem de léxico de língua inglesa numa escola pública brasileira. A pesquisa, base de dados para este trabalho, foi realizada com alunos do 7º ano do ensino fundamental em uma escola federal, localizada na cidade do Rio de Janeiro, e teve como objetivo avaliar se as tarefas criadas com a utilização da Internet como base textual contribuíram de alguma forma para a aquisição e retenção de vocabulário dos alunos pesquisados. A pesquisa teve como base teórica os conhecimentos sobre aquisição e retenção lexical, o ensino baseado em tarefas e a utilização pedagógica da Internet. A metodologia adotada foi de base quantitativa, uma vez que o foco da investigação foi a retenção do vocabulário ensinado durante a realização das tarefas. Os sujeitos investigados foram divididos em dois grupos (de controle e experimental) e realizaram tarefas semelhantes com foco na aquisição lexical. O grupo experimental teve como insumo lexical *sites* da Internet, enquanto ao grupo de controle o mesmo vocabulário foi apresentado por meio de textos impressos, retirados dos mesmos *sites*. A análise dos dados da pesquisa não revelou diferença significativa entre o ganho lexical dos alunos do grupo experimental e o ganho dos alunos do grupo de controle. No entanto, nenhum dos grupos conseguiu reter todos os itens lexicais ensinados por um período mais longo. Tal fato parece demonstrar que a Internet, mesmo quando usada de maneira pedagogicamente consistente, não é suficiente para promover a retenção lexical, como se havia antecipado nas hipóteses.

Palavras-chave: aquisição lexical, retenção lexical, ensino de vocabulário, ensino por tarefas, Internet

ABSTRACT

This study describes the results of an investigation on EFL vocabulary teaching and learning in a state school in Brazil. The participants were elementary school pupils (12 to 14 year-olds) learning English as a foreign language in the city of Rio de Janeiro. It aims at evaluating whether Internet-based comprehension tasks contribute to vocabulary acquisition and retention. The theoretical framework comprises the basic principles of lexical and task-based instruction as well as some pedagogical principles of CALL (Computer-Assisted Language Learning). Due to the characteristics of the topic investigated, the method chosen was experimental. Both the control and the experimental groups were assigned similar lexis-focused tasks. However, while the experimental group performed their tasks using websites as their vocabulary input, the control group performed the same tasks in the classroom, using printed versions of materials taken from the same websites. The analysis of the results does not demonstrate significant differences in the lexical gains between the two groups. Yet, neither the control group nor the experimental group was able to retain the lexical items taught for a longer period. This fact seems to reveal that the Internet, even when its use is based on pedagogical principles, does not seem to be enough to promote lexical retention, as it had been anticipated.

Key words: Internet, vocabulary, lexical acquisition, task-based learning, word retention

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
Por que investigar a aquisição lexical?.....	1
A relação vocabulário-leitura.....	12
O uso da informática na educação.....	18
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1 Tendências atuais do ensino de língua inglesa.....	22
2.1.1 O uso pedagógico da Internet.....	24
2.1.2 O professor e a tecnologia.....	29
2.1.3 A produção de material.....	30
2.1.4 Novos caminhos metodológicos.....	34
2.1.4.1 <i>O ensino baseado em conteúdo</i>	35
2.1.4.2 <i>O ensino baseado em tarefas</i>	37
2.1.4.3 <i>A instrução focada na forma</i>	40
2.2 Ensino e aprendizagem de vocabulário.....	41
2.4 Revisão da literatura.....	63
3. METODOLOGIA.....	67
3.1 Objetivos da pesquisa.....	67
3.2 O método da pesquisa.....	70
3.3 O contexto da pesquisa.....	71
3.4 Instrumentos e procedimentos da pesquisa.....	73
3.4.1 As webtarefas.....	73
3.4.2 Descrição dos testes.....	85
3.4.3 Procedimentos estatísticos.....	91
3.4.4 Os questionários.....	92
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	95
4.1 Tarefa 1.....	95
4.1.1 Análise dos dados da tarefa 1.....	95

4.1.2 Análise dos dados da webtarefa 1.....	96
4.2 Tarefa 2.....	98
4.2.1 Análise dos dados da tarefa 2.....	98
4.2.2 Análise dos dados da webtarefa 2.....	99
4.3 Comparação dos resultados.....	100
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112

ANEXOS

Anexo 1 - Pré-teste da webtarefa-piloto para o grupo experimental.....	121
Anexo 2 - Folha de atividades da tarefa-piloto para o grupo de controle.....	122
Anexo 3 - Folha de atividades da webtarefa-piloto para o grupo experimental.....	124
Anexo 4 - Folha de atividades da tarefa 1 para o grupo de controle.....	125
Anexo 5 - Folha de atividades da webtarefa 1 para o grupo experimental.....	129
Anexo 6 - Folha de atividades da tarefa 2 para o grupo de controle.....	132
Anexo 7 - Folha de atividades da webtarefa 2 para o grupo experimental.....	138
Anexo 8 - Questionário 1: Visão dos alunos sobre a importância do vocabulário e da gramática para a compreensão textual.....	142
Anexo 9 - Questionário 2: Opinião dos alunos sobre o trabalho.....	143
Anexo 10 - Lista das palavras-alvo da tarefa 1 e da webtarefa 1.....	144
Anexo 11 - Lista das palavras-alvo da tarefa 2 e da webtarefa 2.....	145

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

GRÁFICO 1: Opinião dos alunos em relação ao trabalho

GRÁFICO 2 - Áreas de vocabulário preferidas pelos alunos

GRÁFICO 3: Porcentagem de alunos que disseram ter gostado do trabalho

GRÁFICO 4: Média da frequência da retenção do grupo de controle na tarefa 1

GRÁFICO 5: Média percentual da frequência do grupo de controle na tarefa 1

GRÁFICO 6: Média da frequência da retenção do grupo experimental na webtarefa 1

GRÁFICO 7: Média percentual da frequência do grupo experimental na webtarefa 1

GRÁFICO 8: Gráfico 8: Média da frequência da retenção do grupo de controle na tarefa 2

GRÁFICO 9: Média percentual da frequência da retenção do grupo de controle na tarefa 2

GRÁFICO 10: Média da frequência da retenção do grupo experimental na tarefa 2

GRÁFICO 11: Média percentual da frequência da retenção do grupo experimental na tarefa 2

GRÁFICO 12: Gráfico comparativo entre os dois grupos na tarefa 1

GRÁFICO 13: Gráfico comparativo entre os dois grupos na tarefa 2

TABELA 1: Porcentagem de cobertura textual de acordo com o número de palavras conhecidas.

TABELA 2: Total de itens lexicais trabalhados durante as tarefas 1 e 2

TABELA 3: Ganhos lexicais dos dois grupos nas duas tarefas

TABELA 4: Índice percentual de retenção dos itens em relação ao conhecimento evidenciado no primeiro pós-teste

1. INTRODUÇÃO

1.1 Por que investigar a aquisição lexical?

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio, escrito em 1998, um dos objetivos do ensino de língua estrangeira nesses dois segmentos da educação formal é o de proporcionar ao aluno, através da leitura, o acesso a bens culturais da humanidade, bem como “acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados” (Brasil, 1998:67).

A construção do letramento¹ do aluno parece ser a tônica de todos os documentos que visam regular a educação básica no Brasil. De fato, a habilidade da leitura, no seu conceito amplo de letramento, é fator inegável para a construção e afirmação da cidadania, sobretudo no mundo atual. Somente pelo acesso à informação e ao conhecimento e através da capacidade de análise dos mesmos, poderá o indivíduo se colocar no mundo de maneira eficiente, para conhecer e fazer valer os seus direitos de cidadão e para, eventualmente, tentar mudar realidades desfavoráveis. Diante de tal cenário, surge um questionamento: onde se situa o ensino de línguas estrangeiras dentro do desafio brasileiro de elevar o nível educacional de sua população?

Segundo Read (2001), ser proficiente em uma segunda língua não é só questão de ter um vocabulário vasto ou de saber regras gramaticais, mas sim de saber explorar tal conhecimento efetivamente para propósitos comunicativos variados. No contexto em que foi realizado o presente trabalho, ou seja, ensino de língua inglesa como língua estrangeira (doravante denominado LE) em escola pública federal brasileira, talvez o propósito

¹ Entendemos letramento como o conhecimento que vai além do conceito de alfabetização, ou seja, a habilidade de leitura e escrita que o indivíduo necessita para atuar satisfatoriamente no mundo social.

comunicativo mais próximo da realidade da maioria da população discente seja o de aprender a ler nesse novo idioma.

Através da leitura em língua estrangeira, o indivíduo não só pode ter acesso imediato e direto às informações mais recentes, como também pode travar contato com outras culturas, estando assim mais integrado ao mundo globalizado. Diferentemente dos aprendizes em contexto de segunda língua (doravante denominada L2), a maioria dos nossos alunos não tem muitas oportunidades de interação com falantes de língua inglesa. Nos dias de hoje, entretanto, não são poucas as ocasiões em que se faz possível o contato com a língua inglesa. Essas ocasiões incluem atividades de estudo, trabalho e lazer. De fato, o lazer do mundo moderno parece impregnado de produtos culturais em língua inglesa, como filmes, música e jogos de entretenimento. Mais recentemente, outras fontes de contato com esta língua foram introduzidas no nosso cotidiano através da Internet. Esse meio de comunicação, por seu caráter globalizante e convergente de várias mídias, tem se configurado no meio de contato mais freqüente com outros idiomas, seja através do lazer, do trabalho ou dos estudos.

Muito tem-se escrito e discutido sobre o ensino de leitura em L2 ou LE. No Brasil, a metodologia vigente de ensino de língua estrangeira na escola regular tende a se concentrar no ensino da habilidade de leitura, não só devido aos objetivos de construção do letramento do cidadão, explicitado acima, mas também pela falta de condições para se implementar um programa de ensino que englobe outras habilidades.

Como exposto anteriormente, os PCN para o ensino de língua inglesa no nível fundamental e médio orientam para o ensino da habilidade de leitura. O conteúdo desse documento, escrito em 1998, parece ter sido influenciado pela abordagem instrumental de ensino da língua inglesa, muito em voga na época de sua elaboração. Segundo Ramos (2006), tal abordagem foi introduzida no Brasil nos anos 1980 como reação a uma necessidade: fornecer orientação e recursos para os professores de línguas estrangeiras que ministravam cursos de inglês especializado nas universidades brasileiras. Esses cursos tinham como foco o ensino e treinamento de estratégias de leitura para alunos de diferentes cursos universitários, o que implicou a adoção de uma metodologia específica, que privilegiava o ensino de estratégias de compreensão textual em prejuízo do ensino estrutural da língua, como relata Ramos (2006),

Pelo fato de a habilidade de leitura ter sido identificada como uma prioridade, houve a necessidade imediata de entendimento e prática de uma abordagem

baseada mais no uso efetivo de estratégias de leitura do que no ensino de gramática e vocabulário. (Ramos, 2006)

Tal metodologia enfatizava o uso de textos autênticos, o ensino de estratégias de leitura e a conscientização do aluno sobre o processo de leitura, com o objetivo de, em um período curto de tempo, prepará-lo para ler textos escritos.

A abordagem de inglês instrumental, que posteriormente foi introduzida nas escolas técnicas de nível médio, começou a influenciar os professores da escola regular que buscavam orientação para a implantação de uma metodologia de ensino de leitura, tanto pela necessidade de preparação para os exames vestibulares, quanto pelas próprias orientações dos PCN de 1998. Tal influência teve como conseqüências algumas distorções metodológicas dentro do ensino de língua estrangeira, sobretudo nos níveis iniciais, pois, como explica Ramos (2006), “a metodologia que havia sido planejada para um grupo alvo totalmente diferente (alunos universitários) foi simplesmente transferida para alunos muito mais jovens e com necessidades e expectativas totalmente diferentes.”

Como conseqüência dessas distorções, alguns mitos foram sendo criados. Um desses mitos, talvez o mais difundido, é a visão equivocada de que ESP envolve apenas o ensino da habilidade de leitura. Um outro mito, também importante, tem relação com a metodologia para tal ensino: a idéia de que o domínio de estratégias de compreensão de textos é mais importante do que o conhecimento sistêmico da língua.

Tenho percebido, durante a minha experiência com o ensino de língua inglesa na escola regular, que ensinar tais estratégias não tem sido suficiente para a construção dessa competência lingüística, mesmo nas séries do Ensino Médio. Isso significa que, mesmo após, pelo menos, quatro anos de estudo da língua por meio dessa abordagem, muitos alunos ainda se sentem inseguros e frustrados por não conseguirem atingir um dos poucos objetivos propostos pela escola regular para o ensino de língua estrangeira. Compartilho com meus alunos essa frustração, pois percebo que lhes falta uma sólida básica sistêmica, sobretudo lexical, para que possam fazer uso dos conhecimentos sobre leitura trabalhados durante nossas aulas.

Souza & Bastos (2001) citam como uma das conseqüências da supervalorização das estratégias de leitura

o abandono do ensino mais sistemático da gramática e do léxico em favor de uma postura compensatória, na qual se entende que o leitor, mesmo que não seja proficiente na língua estrangeira-alvo, através do uso de estratégias variadas e da ativação de seu conhecimento prévio consiga ler satisfatoriamente. (Souza & Bastos, 2001)

Várias pesquisas em contextos de ensino de leitura no Brasil (Scaramucci,1997; Ramos, 1999; Souza & Bastos, 2001; Costa, 2007) demonstram que a dificuldade dos alunos nessa área é proveniente da insuficiência no conhecimento lexical.

Pesquisadores como Eskey (1988), Meara (1995) e Coady (1997) concordam que a área de ensino de vocabulário tem sido relegada a segundo plano, sobretudo, dentro das abordagens de ensino de leitura em L2 ou LE. Coady (1997) fornece, ainda, uma possível razão pela qual isso acontece:

... [quase] todas as abordagens metodológicas incentivam tanto professores como alunos a considerar que a habilidade de leitura é transferida automaticamente da L1 [língua materna]. Conseqüentemente, muitos professores [...] parecem concluir que as palavras serão aprendidas naturalmente através da leitura e não precisam ser ensinadas. (Coady, 1997:274)

Souza (2004) aponta outras possíveis razões como a “falta de propostas pedagógicas práticas para a aquisição de vocabulário e a ausência de um modelo de competência lexical que norteie o trabalho com o vocabulário.”

Mesmo dentro da abordagem comunicativa, parece ter havido um descuido com o ensino mais sistemático de vocabulário, já que na visão mais ortodoxa da abordagem a aquisição lexical deve ocorrer de modo incidental, por meio de farta exposição lingüística (Meara,1995; Sökmen,2005). Segundo Sökmen (*op. cit.*), a maioria dos professores recebeu em sua formação orientação para ensinar gramática; porém, a questão pedagógica envolvendo o ensino de vocabulário parece ter sido colocada à parte, fato evidenciado pela falta de entendimento pelos professores de como ocorre esse aprendizado e até mesmo de metalinguagem a respeito do assunto.

Entretanto, tem havido nos últimos anos um renascimento no interesse sobre o processo de ensino e aprendizagem de vocabulário em segunda língua (Meara:1995; Coady,1997; Laufe,:1997; Read,2001; Sökmen,2005; Nation,2006). Vários pesquisadores têm ressaltado a importância do domínio de um vocabulário básico² para a compreensão de textos

² O conceito de vocabulário básico será definido na página 10 deste capítulo.

(Eskey, 1988; Laufer, 1997; Meara, 1995). Alguns autores (Laufer e Sim, *apud* Nation, 2001:145) defendem a idéia de que aprendizes de LE precisam, para entender textos, primeiramente de vocabulário, depois de conhecimentos do assunto e depois de gramática. Diante da relevância do ensino de vocabulário, surgem algumas inquietações pedagógicas:

- Como auxiliar o aluno na construção de um vocabulário básico?
- Como podem os professores, durante o pouco tempo de contato com seus alunos, proporcionar-lhes a maior quantidade de insumo lexical?

Segundo Gairns & Redman (1988:54), há quatro fontes principais onde os aprendizes tomam contato com vocabulário em ambientes instrucionais: o livro didático; os materiais suplementares em geral, ou seja, não-específicos para a ampliação do vocabulário; os próprios alunos, através de suas dúvidas naturais sobre vocabulário e através de atividades pedagógicas voltadas para o ensino de vocabulário que o professor elabora para suas turmas. Os referidos autores também fazem distinção entre ‘aprendizado da rua’ e ‘aprendizado da escola’. A primeira situação envolve o aprendizado incidental que ocorre, sobretudo, em contextos de segunda língua (L2), pois o aprendiz está em contato direto com o ambiente de uso da língua. A segunda situação envolve os ambientes formais de aprendizado. Nesse caso, devido às várias limitações inerentes a tais contextos, como falta de tempo, conflito de interesses entre alunos e as próprias limitações do programa escolar, a abordagem tende a ser mais direta e sistemática, o que não exclui a possibilidade da elaboração de projetos de leitura complementar, extraclasse, para impulsionar o aprendizado de vocabulário de uma forma mais incidental.

O contexto de aprendizado em muito influencia a aquisição lexical. No caso do aprendizado de segunda língua (L2), tal processo simplesmente se dá pela exposição maciça à língua-alvo, podendo ser complementado por instrução direta em ambiente escolar. No caso de aprendizado de uma língua estrangeira (LE), como é o caso do ensino de língua inglesa no Brasil, a instrução formal geralmente precede a exposição à língua-alvo, uma vez que as possibilidades de contato com o novo código são bem mais restritas do que nos ambientes de aprendizagem de L2. Entretanto, como já mencionado, atualmente a situação do aprendiz de LE, especialmente o no caso de língua inglesa, tem sido mais favorável no que se refere à exposição à língua-alvo, devido aos recursos tecnológicos disponíveis, sobretudo o acesso à Internet.

Nesses 20 anos como professora de Língua Inglesa, tenho visto com muito entusiasmo o advento das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTCI) e suas possibilidades pedagógicas. Vejo o computador, sobretudo a Internet, como poderosos aliados no ensino e no aprendizado de línguas estrangeiras, especialmente porque a Internet trouxe o mundo real das línguas estrangeiras para dentro da escola e da vida das pessoas. Quando nos envolvemos em pesquisas acadêmicas, compras ou entretenimento via Internet, temos a possibilidade de estar cada vez mais em contato direto com a língua inglesa, já que 85%³ de toda a informação eletrônica disponível na *World Wide Web* se encontra nesse idioma (Crystal, 1997).

Dessa forma, é inegável que a Internet tem se mostrado uma próspera fonte de recursos tanto para os professores quanto para os alunos. Não falamos aqui apenas de recursos didáticos à disposição de ambos, sob a forma de cursos *online* e *websites* especializados em oferecer exercícios de gramática, vocabulário ou atividades de compreensão oral e escrita. Os recursos de que falamos se apresentam pela própria profusão de gêneros textuais disponíveis na rede, que expõem o internauta (aluno ou professor) a elementos lingüístico-culturais aos quais ele só teria acesso pelo contato com falantes nativos ou em viagens ao exterior. A vantagem do contato com material em língua inglesa proporcionado pela Internet é o aumento da exposição ao idioma, o que pode levar ao aprendizado incidental do mesmo. Além do mais, é patente o poder de atração que a rede mundial tem, pela sua dinamicidade e atualidade, especialmente entre os aprendizes mais jovens.

Pode-se argumentar que o acesso à Internet no Brasil ainda é muito restrito às camadas mais privilegiadas da população. Pesquisa feita em 2001 mostrava que apenas 5% da população utilizava os serviços da rede⁴. Contudo, novos estudos mostram um significativo aumento desse número. Uma pesquisa realizada em 2005 e 2006 estimou que 24,4% da população com mais de 10 anos de idade tinha tido acessado à Internet nos últimos 90 dias em 2005 e 27,8%, em 2006. Esse percentual implicaria em 43,5 milhões de usuários de Internet em 2006.⁵

³ Recentes pesquisas apontam para uma queda desse percentual. Crystal (2001) estima que esse número já tenha baixado para 65%. (Crystal 2001).

⁴ VOGT, C. Sociedade da Informação. Disponível em <http://www.comciencia.br/reportagens/socinfo/info01.htm>

⁵ Dados do Núcleo de Informação e Coordenação (NIC) do Comitê Gestor de Internet (CGI). Disponíveis em <http://www.teleco.com.br/internet.asp>.

No que se refere ao acesso à Internet nas escolas públicas brasileiras, pesquisas indicam que, dos 54 milhões de alunos dessas escolas, apenas 2,5 milhões acessam a Internet no ambiente de ensino. Isso representa menos de 5% do número de estudantes da rede pública. É um número bem pequeno em relação aos dados expostos acima, porém o governo brasileiro tem planos para universalizar o acesso à Internet nos próximos quatro anos. De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), até 2008, o governo federal pretende que mais de 50% dos alunos das escolas públicas tenham acesso à Internet pela conexão banda larga e, até 2010, o objetivo é beneficiar 95% dos estudantes⁶.

Com planos tão otimistas, duas questões cruciais se impõem:

1. Estarão os professores de LE preparados para usar tais recursos no aprimoramento do processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na escola?
2. O fato de o aprendiz ter maior possibilidade de acesso à Internet pode realmente estimular o aprendizado incidental da língua inglesa?

Várias são as possibilidades pedagógicas da Internet. Uma delas, já mencionada, é a aproximação do mundo real — embora representado virtualmente — com o ambiente escolar. A língua estrangeira na escola regular, muitas vezes, é apresentada ao aluno de modo artificial, por meio de atividades prescritivas ou descritivas e sem nenhuma aplicabilidade. A Internet pode, então, contribuir para quebrar a artificialidade e trazer um pouco da realidade para o ambiente instrucional.

No que diz respeito ao ensino de vocabulário, também recorreremos a métodos artificiais quando apresentamos as palavras de forma descontextualizada. É sabido que as palavras não têm vida própria, precisam de um contexto para adquirir um sentido, e é dessa maneira que as palavras nos são apresentadas na nossa língua materna. Portanto, essa deve ser a maneira mais eficaz de aprender palavras em língua estrangeira.

O mundo virtual, como uma amostra do mundo real, está repleto de palavras que queremos ou precisamos aprender e o material veiculado por ele pode, portanto, ser utilizado como insumo pedagógico, a partir do qual o professor pode criar atividades que simulem situações do mundo real. Tais atividades possibilitariam que o aluno vivencie a experiência

⁶ Fonte: <http://www.inclusaodigital.gov.br/inclusao>

lingüística dentro de uma abordagem mais funcional e comunicativa. Entretanto, é preciso ter alguns cuidados, como afirmam Tavares & Araújo (2006).

Nem toda informação encontrada na internet é confiável o bastante para ser utilizada com fim pedagógico. E a informação confiável, por si mesma, não se presta ao uso pedagógico imediato, pois precisa, antes, passar pelo crivo do professor, que lhe dará a destinação específica a partir da análise das necessidades de seus alunos e do currículo institucional. (Tavares, & Araújo, 2006)

Por essa razão, é necessário um cuidadoso planejamento do uso de qualquer material proveniente desse meio, principalmente quando se trata de aprendizes iniciantes⁷, para os quais o pouco conhecimento lingüístico torna-se um obstáculo até mesmo para a navegação.

Assim como é preciso instrumentalizar o aluno para incluí-lo no mundo digital, é necessário instrumentalizá-lo para ler o mundo, real ou virtual. Tal instrumentalização lingüística implica a formação de uma sólida base sistêmica que lhe propiciará vôos mais altos em direção ao conhecimento da língua e do mundo.

Como parte da construção dessa base sistêmica, o ensino de vocabulário precisa receber a devida atenção logo nos primeiros estágios do aprendizado da língua-alvo, uma vez que a palavra é a base semântica de toda comunicação. Nesse sentido, o ensino de vocabulário de língua inglesa no Ensino Fundamental deve, na minha concepção, perseguir dois propósitos básicos:

1. proporcionar ao aluno a aquisição de um vocabulário básico que funcione como suporte para a compreensão textual e
2. dotar o aluno de estratégias que o auxiliem na ampliação contínua de seu vocabulário, de maneira autônoma e consciente.

Dotados de um vocabulário básico, os aprendizes poderão ter condições de utilizar estratégias de inferência lexical para compreender o texto em sua totalidade. Meara (1995) defende a idéia de que se comece o aprendizado de uma segunda língua pelo vocabulário, pois a maior dificuldade que o indivíduo encontra ao aprender uma nova língua é o fato de não reconhecer nenhuma das palavras que ouve ou lê. O autor questiona a prática pedagógica

⁷ O conceito de aprendizes iniciantes para este trabalho engloba os alunos do 6º e 7º anos do ensino fundamental.

comum de se restringir o vocabulário e o tipo de insumo a que o aluno iniciante terá acesso com o intuito de protegê-lo, criando-se, assim, um ambiente lingüístico artificial e limitado. Sua proposta é a de que uma grande quantidade de vocabulário seja ensinada logo nos primeiros estágios do aprendizado da nova língua. Uma das razões para tal proposta é o fato de que uma pequena mas significativa quantidade de palavras ocorre mais freqüentemente na língua inglesa (*high frequency words*) do que outras (*low frequency words*).

Outra razão citada por Meara (1995) para justificar maior foco no aprendizado do léxico é que aprendizes iniciantes têm grandes expectativas em relação ao domínio de vocabulário, além do fato de que apresentam mais facilidade nessa área do aprendizado do que no entendimento e uso de regras gramaticais. Gairns & Redman (1988:55) também compartilham da opinião de que os alunos perdem interesse no aprendizado de vocabulário à medida que avançam no aprendizado de uma língua estrangeira, o que não ocorre com a gramática.

Nos primeiros estágios do aprendizado de LE, os alunos reconhecem o valor de se construir um vocabulário básico e concentram seus esforços nesse trabalho. Porém, passada essa fase inicial, ou seja, uma vez conquistado o nível de “sobrevivência” na língua, seu foco de interesse em aquisição lexical torna-se mais específico, o que faz o trabalho do professor mais complicado. (Redman & Gairns, 1988, p.55)

O fator motivação também é crucial para qualquer aprendizado. Para Krashen (1981), o fator motivação é mais importante do que a aptidão. O autor afirma que

Os fatores atitudinais produzem dois efeitos: eles encorajam um insumo útil para a aquisição lingüística e também fazem com que o aprendiz esteja ‘aberto’ para esse insumo de modo que ele possa ser utilizado para a aquisição.⁸

De fato, durante a minha experiência com alunos das primeiras séries do segundo segmento do ensino fundamental, tenho observado neles um desejo e uma preocupação com o aprendizado do léxico maior nessas séries iniciais do que em outras com as quais eu tenho trabalhado. A fim de obter dados mais palpáveis sobre tais impressões, decidi pesquisar a opinião dos meus alunos de 7º ano do Ensino Fundamental sobre o papel do conhecimento lexical e gramatical para a leitura de textos em língua inglesa (anexo 8). Foram entrevistados

⁸ Briefly, the "right" attitudinal factors produce two effects: they encourage useful input for language acquisition and they allow the acquirer to be "open" to this input so it can be utilized for acquisition.

120 alunos, dentre os quais 87 (72%) indicaram o vocabulário como o conhecimento mais importante para compreensão textual, corroborando, dessa forma, as opiniões dos autores acima citados.

Diante desse quadro, surgem duas questões, uma de ordem conceitual e outra de ordem prática: 1) O que vem a ser esse vocabulário básico, mencionado por vários autores? 2) quantas e quais palavras devem receber maior atenção nos primeiros estágios de aprendizado de língua inglesa?

Thornbury (2007:21) explica que a resposta para tal questão depende das necessidades dos aprendizes, mas cita a necessidade de o aprendiz focalizar seu aprendizado em um vocabulário básico (*core vocabulary*), o qual poderia ser utilizado na maioria das situações e do qual fariam parte cerca de 2.000 palavras de maior incidência na língua. Outros autores também compartilham da necessidade da introdução dessas palavras logo nos primeiros estágios do aprendizado. No capítulo 2.2, abordaremos essas idéias mais profundamente.

O meu objetivo com o presente trabalho é investigar o processo ensino-aprendizagem de vocabulário na escola regular, por meio de tarefas de interpretação com foco no léxico, com recursos da Internet. Trata-se, na verdade, de uma tentativa de aplicação dos conhecimentos de três tendências atuais do ensino de línguas:

1. ensino explícito de vocabulário através de insumo textual,
2. ensino baseado em tarefas e
3. uso da Internet como fonte para a produção de material didático.

A partir disso, duas questões motivaram a pesquisa:

1. O ensino explícito de vocabulário, através de tarefas de interpretação com foco em itens lexicais distintos, pode promover o aprendizado desses itens lexicais?
2. Que diferenças existem entre o aprendizado de léxico por meio dessas tarefas ao se utilizar recursos da Internet (webtarefas) e o aprendizado por meio das mesmas tarefas, sem a presença desses recursos?

Foram duas as minhas hipóteses para este trabalho.

1. A Internet, por ser um insumo rico, ou seja, por conter vasto material autêntico, no qual as palavras se encontram ricamente ilustradas e contextualizadas contribui para o aprendizado mais efetivo de léxico na língua inglesa.
2. A instrução direta de vocabulário, através de tarefas intensivas de interpretação de textos, promove, com maior eficiência, o aprendizado e a retenção de itens lexicais.

Para investigar tais questões, foram criadas pela professora-pesquisadora três tarefas de interpretação a partir de insumos de *websites* contendo vocabulário de três áreas lexicais selecionadas: vestuário, esportes e alimentação. A primeira área lexical (vestuário) partiu de sugestão dos próprios alunos. As outras duas áreas eram assuntos enfocados no livro didático adotado na escola (série *New Password*, 6ª série). O conceito de tarefa adotado para o presente trabalho é definido no capítulo 2 (seção 2.1.4.2). A configuração das tarefas, bem como o grupo de alunos envolvidos, a metodologia de testagem e a relação da presente pesquisa com outras pesquisas similares se encontram no capítulo 3.

Complementando este capítulo introdutório, faremos, na seção 1.2, uma explanação dos motivos que justificam maior enfoque no ensino de vocabulário nas séries iniciais, visando à construção da competência de leitura do aprendiz e, na seção 1.3, discorreremos sobre a utilização dos recursos da informática na educação de um modo geral.

No capítulo sobre a fundamentação teórica deste trabalho (capítulo 2), começaremos com um breve relato sobre as tendências atuais do ensino de línguas, no que diz respeito ao uso pedagógico da Internet, ao novo papel do professor de línguas e à produção de material didático. Na seqüência, será feito um breve relato de algumas novas tendências em metodologia de ensino de língua inglesa como, por exemplo, o ensino por conteúdo, o ensino por tarefas, e a instrução focada na forma, as quais tiveram alguma influência na elaboração das tarefas selecionadas para o presente estudo. Finalmente, ainda no capítulo 2, serão explicitados alguns conceitos importantes sobre o ensino e aprendizado de vocabulário.

No capítulo 4, os dados da pesquisa serão analisados à luz dos conceitos expostos ao longo do trabalho. O capítulo 5 traz algumas reflexões sobre os resultados da pesquisa e as implicações pedagógicas de tais reflexões. Exemplos das tarefas, assim como as listas dos

itens alvo trabalhados em cada tarefa e os questionários utilizados, encontram-se na seção Anexos.

1.2 A relação entre vocabulário e leitura

Pesquisas sobre aquisição lexical em L1 demonstram que a relação entre leitura e aquisição de vocabulário é bidirecional, ou seja, o conhecimento de vocabulário pode auxiliar na leitura e a leitura pode contribuir para o enriquecimento do léxico de um indivíduo (Nation, 2001:144). Segundo Wren (2003), o vocabulário é a causa e também a consequência da leitura bem sucedida.

O senso comum, baseado na nossa experiência em língua materna, indica que a leitura contribui para a ampliação lexical. Pesquisas mostram que, após o 4º ano de vida escolar, o número de palavras que uma pessoa conhece na sua língua depende principalmente de quanto tempo ela gasta com leitura (Hayes & Ahrens, 1988; Nagy & Anderson, 1984; Nagy & Herman, 1987; Stanovich, 1986; apud Wren, 2003).

Hunt & Beglar (1998) listam várias pesquisas que confirmam a ocorrência de aprendizado incidental através da leitura. Krashen, o principal proponente da leitura extensiva como meio de aquisição de vocabulário, vai mais longe quando afirma que a

leitura é a **única** maneira de nos tornarmos bom leitores, desenvolver um bom estilo de escrita, um vocabulário adequado, uma gramática avançada e é também o único modo de aperfeiçoar a ortografia” [grifo nosso]. (Krashen, 1993 *apud* Nation & Waring 2004, p.20) (grifo nosso)

Para Krashen, a leitura é a melhor forma de insumo compreensível (*comprehensible input*) para o desenvolvimento da língua como um todo e do vocabulário em particular. Quelhas (2000) cita algumas vantagens da leitura como insumo para a aquisição lexical.

O leitor tem a oportunidade de estudar o contexto, estabelecer hipóteses e confirmá-las, e inferir significados, com calma. A palavra está congelada no tempo, no papel, enquanto a fala flui rapidamente. (Quelhas, 2000)

Nation (2001) classifica em dois tipos as atividades pedagógicas envolvendo a leitura e a aquisição lexical: atividades de leitura intensiva, cujo objetivo é o ensino explícito de vocabulário através da leitura, e atividades de leitura extensiva, que visam a promover o aprendizado incidental de vocabulário. Nas atividades de leitura intensiva, o professor faz uso

de textos curtos, geralmente em sala de aula, onde a atenção é direcionada não apenas à compreensão do texto, mas também ao vocabulário, gramática e elementos discursivos. Durante a leitura extensiva, o leitor se concentra no sentido do texto. Em geral, essa atividade é orientada para o aperfeiçoamento da fluência em leitura do aprendiz, sem que dele se exija nada mais do que a compreensão do texto e sua motivação para lê-lo.

De acordo com Paribakht & Wesche (1997), não são muitos os estudos sobre a aquisição lexical através da leitura em L2; porém, os estudos existentes demonstram que os programas de leitura extensiva são mais eficazes para a aquisição lexical do que o ensino sistemático de vocabulário em exercícios descontextualizados. Resultados de alguns dos estudos apontados pelos autores, por exemplo, indicaram ganho lexical maior após o aumento da quantidade de leituras durante as quais o leitor estava mais motivado e concentrado no sentido das palavras. Nation (2001:149) também relata ganho lexical em pesquisas que associaram atividades de leitura extensiva (durante as quais as palavras eram repetidamente expostas aos leitores) a exercícios posteriores de vocabulário.

Nation (2001), entretanto, afirma que, de um modo geral, as pesquisas nessa área evidenciam ganhos lexicais pequenos, que podem se tornar maiores se o aprendiz ler grandes quantidades de textos compreensíveis. Em uma dessas pesquisas, Horst, Cobb & Meara (1998) questionaram a aquisição lexical resultante de leitura extensiva. O resultado da pesquisa mostrou que, após a leitura pedagogicamente descompromissada de um livro de 21.000 palavras (*"A clockwork orange"*), a quantidade de palavras aprendidas foi mínima. Krashen (2003, *apud* Cobb, 2007), ao se referir aos resultados da mesma pesquisa, explica que tais ganhos podem não ter sido assim tão pequenos, pois a metodologia usada nas pesquisas não revela o vocabulário oculto dentro do processo ainda em construção de aquisição lexical.

Qual é a razão para opiniões tão contraditórias acerca do mesmo assunto?

Em primeiro lugar, é imprescindível ressaltar a diferença existente entre a aquisição lexical resultante de leitura em língua materna e em outra língua. O contato com a leitura em L1 é imensamente maior do que em LE, por exemplo. Como afirma Meara (1988, *apud* Cobb, Meara & Horst, 1998), pelo "fato de que a leitura em L2 consome muito tempo, poucos

aprendizes de L2 conseguem ler em volume suficiente para que a experiência lhes seja tão lexicalmente enriquecedora como tem provado ser para os leitores de L1⁹.” [tradução nossa]

O que as pesquisas nessa área têm tentado fazer é trazer a experiência empírica de L1 para L2. Levando-se em conta a realidade de ensino de L2 ou LE, parece haver algumas condições para que a prática de leitura extensiva resulte em aquisição lexical.

A primeira dessas condições é o domínio de uma base sistêmica mínima por parte do leitor. Horst, Cobb & Meara (1998) concluíram que a leitura extensiva só se configura em uma maneira efetiva de aquisição lexical se o leitor-aprendiz possuir um vocabulário básico de cerca de 3.000 palavras. A maioria das pesquisas sugere que é preciso ter um vocabulário de 3.000 a 5.000 famílias de palavras¹⁰ da língua inglesa para estar apto a ler textos não-especializados, escritos para falantes nativos do idioma. Outros autores estabelecem um patamar de 2.000 palavras (Thornbury, 2007). Talvez os autores não estejam levando em conta a existência de livros simplificados (*graded readers*), que podem ser indicados para aprendizes com vocabulário abaixo desse número. Daí a importância de outra condição para uma leitura fértil em termos de aquisição lexical: a adequação do material ao nível do leitor-aprendiz.

Uma condição também importante é a repetição dos itens lexicais durante a leitura. Após análise dos dados de seu estudo, Horst, Cobb & Meara (*op. cit*) concluíram que, para que uma palavra tenha alguma chance de ser aprendida pela leitura, ela tem que ocorrer, pelo menos, oito vezes durante o processo de leitura. Outros pesquisadores sugerem que seja seis o número mínimo de encontros com um item lexical para que a aquisição ocorra. Nation (2001) afirma que a aquisição lexical com a leitura é muito frágil e que se a palavra “aprendida” através do texto não for reforçada por outros encontros, o aprendizado será perdido.

Porém, de nada adianta a palavra ser encontrada várias vezes se durante os encontros não houver um engajamento cognitivo por parte do leitor. Como afirmam Schmitt & McCarthy (2005:3), o “processamento cognitivo das palavras aumenta suas chances de ser

⁹ The findings support Meara's (1988) argument that since reading in a second language takes a great deal of time, few learners are able to read in sufficient volume to make it the vocabulary enriching experience it has proved to be for first language learners.

¹⁰ Ver o conceito de palavra no capítulo 2.2

aprendida: quanto mais energia cognitiva uma pessoa despende ao manipular e refletir sobre uma palavra, mais chances ela terá de se lembrar da palavra mais tarde.” [tradução nossa].¹¹

Tal engajamento cognitivo implica, em primeira instância, que o leitor volte sua atenção à palavra nova (*noticing*) e que a manipule através de atividades focadas no léxico do texto, as quais podem ser implementadas antes, durante ou após a leitura. Nation (2001) diz que a repetição da incidência de uma palavra, uma das condições para seu aprendizado, pode ocorrer de duas maneiras: através de leitura maciça dentro do nível adequado ao aprendiz ou através de exercícios de vocabulário que complementem a leitura. Nation (2001:159) classifica em cinco níveis os exercícios complementares à leitura, baseados nos níveis de aprendizado de Gass (*apud* Nation, 2001):

1. Atenção seletiva ao item lexical que se quer aprender, através de expedientes que aumentem a conscientização do leitor em relação ao item, o que pode ser feito listando os itens antes da leitura, marcando os itens no texto ou através de um glossário.
2. Atenção ao significado dos itens-alvo: atividades de reconhecimento.
3. Manipulação do item, através de sua análise morfológica.
4. Exercícios de interpretação, que envolvem inferência pelo contexto, associações com palavras correlatas ou suas coligações.
5. Exercícios de produção que exijam que o aprendiz extraia a palavra da memória.

Não podemos esquecer de mencionar como condição para a leitura produtiva em termos lexicais, a competência de leitura do aprendiz. A competência de leitura, em L1 ou L2, envolve não apenas o conhecimento lingüístico (lexical e gramatical, por exemplo), mas também outras competências que podem ser desenvolvidas juntamente com o aprendizado da língua. Segundo Kleiman (2002), tais competências incluem o conhecimento das estruturas textuais dos mais variados gêneros; o conhecimento de mundo, que constitui nossa memória sobre assuntos, situações e eventos típicos da nossa cultura (esquemas mentais); a formulação

¹¹ “The more cognitive energy a person expends when manipulating and thinking about a word, the more likely it is that they will be able to recall and use it later.”

de hipóteses; e as estratégias compensatórias que o leitor emprega quando, incapaz de chegar à compreensão através de um nível de informação, ela ativa outros tipos de conhecimento para compensar as falhas momentâneas. (Kleiman, 2002:16)

A mais comum dessas estratégias compensatórias é a estratégia de inferência lexical de palavras desconhecidas. Porém, o objetivo desta estratégia não é o de aprender novas palavras, mas entender o significado das palavras que bloqueiam o entendimento do texto.

Laufer (1997) cita três tipos de palavras que podem bloquear a compreensão textual: palavras que não conhecemos, palavras cujo significado não conseguimos inferir e palavras que pensamos conhecer (*deceptive transparency*).

No primeiro caso, ao deparar-se com uma palavra desconhecida em um texto, o leitor geralmente adota uma das três atitudes a seguir: ele pode simplesmente ignorá-la, consultar um dicionário ou outra pessoa ou tentar descobrir seu significado através das estratégias de inferência lexical. Alguns dos fatores que afetam a inferência do significado de uma palavra desconhecida em um texto são a presença de pistas contextuais (textual e co-textual); a familiaridade com outras palavras do texto que servirão de pistas; os aspectos morfológicos da própria palavra, e a semelhança da palavra com outra já conhecida (cognatos e empréstimos, por exemplo). Dentro desses fatores podemos incluir também a compatibilidade entre os esquemas do leitor e o conteúdo do texto, que afeta o modo como ele interpreta o sentido das palavras (Laufer, 1997). No caso das palavras cujo significado nós não conseguimos inferir, isso ocorre devido à falta dos fatores supracitados. No terceiro caso (*deceptive transparency*) encontram-se as palavras cujas partes nos levam a conclusões equivocadas sobre seu significado (ex: *flammable*); os falsos cognatos; as expressões idiomáticas (quando interpretadas por partes); palavras polissêmicas e palavras cuja forma ou pronúncia causem confusão (ex: *price/prize; industrial/industrious*). Laufer sugere um trabalho de conscientização sobre a existência dessas palavras, a fim de evitar equívocos em leituras posteriores.

A densidade lexical de um texto também é fator relevante para o sucesso do uso das estratégias de inferência lexical. Horst, Cobb & Meara (1998) concluíram que o sucesso dessa estratégia está relacionado ao tamanho do vocabulário do leitor, ou seja, quanto mais palavras o leitor conhecer, mais facilidade ele terá para inferir as palavras desconhecidas. A proporção ideal de palavras desconhecidas em um texto, segundo Liu & Nation (1985, *apud* Nation,

2001: 254), é de uma palavra desconhecida para 24 conhecidas, o que corresponde a conhecer 95% das palavras do texto.

Contudo, como já exposto anteriormente, o uso dessas estratégias não significa, necessariamente, que, após a inferência do significado de uma palavra nova, ela já estará incorporada no nosso léxico mental. Dentro da aquisição lexical pela leitura, esse é um segundo processo, que depende de outros fatores já mencionados, como, por exemplo, o contato reiterado com a palavra, através do próprio texto ou de outros textos, que ilustrem bem seu uso e sentido, ou através de atividades pedagógicas que conduzam ao processamento cognitivo da palavra.

Laufer (1997) afirma que o conhecimento de um vocabulário básico, que denomina de vocabulário de reconhecimento (*sight vocabular*), reduz em muito o esforço cognitivo que a tarefa de inferência demanda e estima que o conhecimento das 3.000 palavras mais frequentes seria o patamar inicial para a aplicação das estratégias de leitura. Para a autora, esse vocabulário de reconhecimento é composto das palavras cujo sentido e forma são automaticamente reconhecidos, independentemente do contexto. O conhecimento de tais palavras em um texto tem o poder de liberar o leitor para processos cognitivos mais complexos como inferir o significado de palavras desconhecidas e interpretar o sentido global do texto. Eskey (1988) inclui o conhecimento desse vocabulário dentro dos conhecimentos automáticos que o leitor usa quando decodifica rápida e precisamente as palavras e as estruturas sintáticas de um texto, sem muito esforço cognitivo. De acordo com Reyes *et al.* (1997), os leitores proficientes, ao reconhecerem automaticamente o vocabulário e a estrutura sintática do texto, estão fazendo uso de sua habilidade decodificadora, ou seja, eles interpretam o código lingüístico. O problema é que os alunos iniciantes ainda não possuem as habilidades decodificadoras, pelo menos, no nível operacional. (Reyes *et al.*, 1997:54)

Eskey (1988) recomenda que os leitores em formação trabalhem suas habilidades nos dois níveis de leitura: ascendente, quando decodificam o texto para extrair dele seu significado, e descendente, quando usam as estratégias de leitura acima mencionadas. Reyes *et al.* (*op. cit.*) também compartilham dessa opinião e sugerem que deve haver um equilíbrio entre o conhecimento pressuposto pelo texto e o conhecimento que o leitor traz para o texto, corroborando com a idéia de que o ato de ler é interativo. Eskey (1988:97) denuncia a existência de uma suposta supervalorização das estratégias de leitura, quando diz que ensinar a ler textos em L2 não é só uma questão de ensinar o aprendiz a usar as estratégias

descendentes. Segundo o autor, “não podemos perder de vista o fato de que a língua é o maior problema para a leitura em L2 e que, mesmo as mais refinadas estratégias de inferência, não substituem a decodificação precisa”.

No início deste capítulo, citamos a relação bidirecional entre leitura e aquisição lexical. Por um lado, a leitura extensiva pode auxiliar na ampliação do vocabulário do leitor e, por outro, o conhecimento lexical pode impulsionar a leitura, contribuindo para o aperfeiçoamento dessa competência. Nation (2001) afirma que os benefícios da leitura extensiva, ou seja, os ganhos lexicais, só são observados em longo prazo. Porém, a associação dessa prática com o ensino mais direto do léxico pode impulsionar tais ganhos.

No que diz respeito ao aprendiz iniciante, todas as considerações acima nos levam a concordar com a necessidade de maior atenção ao aprendizado das palavras mais frequentes da língua, que, juntamente com o conhecimento das estratégias de leitura descendentes, poderá lhe trazer mais segurança para ampliar seus horizontes lingüísticos através da leitura.

1.3 O uso da informática na educação

Na seção 1.1, afirmamos que o uso da informática nos meios educacionais brasileiros tende a se multiplicar com os investimentos governamentais. A iniciativa mais recente do governo federal no sentido de promover a inclusão digital e preparar os cidadãos para o futuro é a adoção do projeto “UCA — um computador por aluno”, que visa a distribuir a cada estudante da rede pública do ensino básico brasileiro um *laptop* voltado à educação. O projeto, já em andamento em algumas escolas públicas de diferentes estados do Brasil, está sendo avaliado por autoridades educacionais, mas o investimento financeiro continua com a compra de 150 mil *laptops*, os quais serão distribuídos, a partir do primeiro semestre de 2008, em 300 escolas do país.¹²

Seria interessante que tais iniciativas suscitasse algumas reflexões por parte da comunidade de educadores, especialmente diante de notícias que nos chegam sobre projetos

¹² Fonte: <http://www.inclusaodigital.gov.br/inclusao/noticias>

similares em outros países. Nos EUA, por exemplo, algumas escolas que haviam adotado o sistema de oferecer *laptops* para os alunos estão agora abandonando seu uso. Em entrevista publicada em jornal daquele país, o secretário de educação do estado de Nova York ilustrou bem o sentimento da comunidade educacional em relação à decisão de usar *laptops* para promover a inclusão digital e melhorar a educação: “Sete anos após a adoção dos *laptops* não houve evidência sobre algum impacto no desempenho escolar dos alunos.” Mark Warschauer, professor do Departamento de Educação e Informática da Universidade da Califórnia e autor de vários livros sobre o tema, afirmou que talvez as escolas estejam desistindo muito cedo, pois é necessário tempo para o treinamento de professores para usar a nova tecnologia e integrá-la à sua prática pedagógica.¹³

Não pretendemos aqui vaticinar sobre os caminhos do projeto do governo brasileiro. No entanto, algumas inquietações voltam a povoar as mentes dos educadores. Parece que o uso da tecnologia é visto pelas autoridades educacionais em geral como a solução para os problemas escolares sem, contudo, oferecer as condições para que tais projetos se tornem eficazes. Faltam-lhes as bases que irão alavancar uma efetiva melhora na educação, sobretudo o envolvimento de todos os profissionais de educação, principalmente os professores. Daí a importância da reflexão por parte dos professores sobre as várias questões relativas à inserção da informática em cada uma das áreas da educação, incluindo o ensino de línguas estrangeiras.

Schrum (2005) chama a atenção para a necessidade de os professores terem papel ativo nas decisões de como essa nova tecnologia deve ser usada para atingir os objetivos educacionais. Segundo Bax (2006), continuamos a ver a tecnologia como algo separado da prática escolar, algo que requer espaço adequado, materiais específicos, professores específicos e até uma ‘nova’ área, separada da pedagogia do ensino de línguas (CALL – *Computer-Assisted Language Learning*). Em outras palavras, a tecnologia parece ainda não fazer parte da vida pedagógica.

Uma explicação para essa situação (mas não uma justificativa) é o fato de que a introdução da informática na vida das pessoas tem promovido mudanças profundas em nosso modo de agir e pensar, e tudo isso tem acontecido de forma muito rápida, sem nos dar tempo para refletir e assimilar tais mudanças. No meio educacional não é diferente. Sobre isso, Bertocchi (2002) afirma que

¹³ Fonte: www.nytimes.com, publicado em 4 maio 2007.

ainda estamos vivendo um estágio de absorção dessa tecnologia, o que nos leva a crer que, independentemente dessa rápida disseminação, a Internet está hoje, sob uma perspectiva histórica, em uma fase de desenvolvimento embrionário. (Bertocchi, 2002)

Bertocchi (*op. cit.*) parece concordar com Warschauer sobre a questão do tempo que os professores precisam para se adaptar não apenas às máquinas e suas possibilidades mas, principalmente, às mudanças que elas demandarão na nossa maneira de pensar a educação. Segundo Bertocchi (*op.cit.*), precisamos de tempo para “tentar ‘ajustar’ nossas convicções prévias às condições concretas e objetivas com que nos deparamos na execução de um projeto que utiliza a Internet, por exemplo.”.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Tendências atuais do ensino de língua inglesa

As tendências atuais no ensino de língua inglesa, apontadas por vários autores (Crystal, 2001; Richards, 2001; Davies, 2003; Lynch, 2006; Rogers, 2000; Underhill, 2004; Nation, 2006), são frutos de mudanças impulsionadas por três fatores.

1. As mudanças promovidas pela introdução das novas tecnologias, como, por exemplo,

a. o aumento de cursos *online* e cursos híbridos, que trouxeram como conseqüências a redução do contato professor-aluno, a construção da autonomia do aluno e o estímulo ao aprendizado colaborativo;

b. o aumento do uso pedagógico de ferramentas da Internet (*blogs, vlogs, e-mail*) e o uso de projetos como *webquests*, assim como a possibilidade de acesso a material autêntico durante as aulas devido à presença do computador com acesso a Internet nas escolas;

c. a construção de corpora eletrônicos usados na produção de dicionários e na criação de *softwares* do tipo *concordancers*.

2. As mudanças causadas pelo próprio momento histórico da língua inglesa e a influência que as pesquisas na área de aquisição lingüística e de educação têm exercido na metodologia de ensino, como

a. a globalização da língua inglesa e as conseqüentes mudanças que acarreta ao processo ensino-aprendizagem;

b. a valorização da participação e construção conjunta do conhecimento entre os profissionais da área, que, interligados através de fóruns promovidos por entidades associativas ou por universidades, trocam idéias a respeito de suas práticas;

c. novo papel do professor, sobretudo, em consequência das mudanças introduzidas pela introdução das novas tecnologias.

d. o ensino centrado no aprendiz e suas necessidades;

e. a produção local de material didático para atender às necessidades específicas de cada comunidade de aprendizes;

f. a produção de material didático eletrônico: *softwares* e *coursewares*.

3. A mudança de postura dos professores em relação ao papel das metodologias de ensino de L2 e LE (“era pós-método”) e o advento de novas abordagens como, por exemplo, a abordagem lexical, o aprendizado colaborativo, o ensino por conteúdo e o ensino por tarefas.

Ao se pronunciar sobre as tendências atuais em pesquisas sobre aquisição de segunda língua, Nation (2006) menciona o ressurgimento do interesse em duas áreas: a instrução focada na forma e o processo de ensino e aprendizagem de vocabulário. Sobre essa última, Nation (*op. cit.*) menciona a introdução de novas concepções de palavra — onde se incluem as unidades multivocabulares —, o ensino deliberado de vocabulário e a contribuição da tecnologia nas pesquisas e no ensino de vocabulário. Nation cita, ainda, cinco exemplos de como a informática tem auxiliado o aprendizado de vocabulário. Segundo o autor, a informática possibilitou

- a criação de *corpus* eletrônico, muito útil na elaboração de listas de palavras mais freqüentes;
- a criação de programas de computador que analisam textos para determinar sua adequação ao contexto instrucional, ou indicar como esses textos podem ser adaptados (<http://www.lextutor.ca/vp/>);

- a criação de programas para o ensino direto de vocabulário;
- o uso de suportes hipertextuais, como glossários e dicionários eletrônicos, narrativas orais e *concordancers*;
- o uso de recursos dos processadores de texto, como a inclusão de *links* hipertextuais, comentários e recursos de realce.

O presente trabalho tem como inspiração e base teórica as idéias introduzidas por essas tendências, como o uso pedagógico da Internet, o novo papel do professor, a produção de material didático com insumo da Internet e o ensino explícito de vocabulário. O trabalho segue também três abordagens de ensino de línguas: o ensino por conteúdos, o ensino por tarefas e a instrução focada na forma.

A seguir faremos uma explanação da importância de cada uma destas áreas para a presente pesquisa.

2.1.1 O uso pedagógico da Internet

Muito se tem comentado a respeito da suposta revolução que o advento da Internet pode causar, não apenas no ensino de línguas, como também na educação de um modo geral. No entanto, a tecnologia sempre fez parte do ensino de línguas estrangeiras, especialmente a partir da segunda metade do século XX, com a introdução dos métodos audiolingual e audiovisual, que romperam com a tradição de ensino de línguas através da gramática e da tradução. O material didático passou a incluir, então, as tecnologias de cada época, como projetores de *slides*, laboratório de áudio, equipamentos de som, televisão e videocassete. Mais recentemente, com o uso do computador, várias mídias podem ser integradas e servir como insumo lingüístico para aprendizes e professores: textos, áudio, vídeo, animação e programas interativos. Warschauer (1996, *apud* Davies, 2003) considera a existência, a partir

da década de 1960, de três fases do ensino de línguas mediado por computador: fase behaviorista, fase comunicativa e fase integrativa, cada uma delas refletindo as abordagens e princípios pedagógicos vigentes em cada época. A fase atual — integrativa — inclui duas inovações: o uso de recursos multimídias e a Internet.

A respeito das tendências sobre o uso do computador no ensino de línguas, apontadas nas conferências World CALL e EUROCALL, Felix (1999) afirma que a tecnologia está deixando de ocupar uma posição central nas discussões pedagógicas para se tornar o pano de fundo. A autora acrescenta, ainda, que o fascínio inicial pelos recursos tecnológicos está dando lugar a uma pedagogia focada no aluno, não no que a tecnologia pode fazer por ele, mas no que ele pode fazer com a tecnologia. Em relação ao ensino de línguas, Felix (*op. cit.*) afirma que

parece estar ocorrendo uma mudança gradual das abordagens centradas no professor, amplamente refletida no ensino de gramática e no uso do potencial técnico da Web, para uma abordagem mais centrada no aprendiz, evidenciada pelas atividades baseadas em tarefas que exploram o potencial único do novo meio, com vistas a propiciar experiências de aprendizado autênticas.

O aprendizado de línguas mediado pelo computador (*CALL – Computer-Assisted Language Learning*) veio juntar todas as tecnologias antes empregadas separadamente nos ambientes de ensino de LE ou L2, através da multimodalidade e do hipertexto. Segundo Souza (2004:94) é essa “capacidade de integrar formas diferentes de representação da informação, portanto, que faz do computador, a nosso entender, um recurso valioso para o aprendizado.” A integração do computador na sala de aula é apontada nos trabalhos de Pierre Lévy (2001), nos quais o autor discute duas possibilidades para CALL:

a) quando o computador é percebido como uma máquina que propicia um aprendizado de línguas interativo, oferecendo utilitários práticos, isto é, de aplicação ou de uso fácil, que podem ser utilizados em sala de aula tradicional;

b) quando o computador é visto como meio para os aprendizes terem contato com a língua em estudo, além de oferecer oportunidades de interação direta com nativos e propiciar uma otimização pedagógica proveniente do computador como ferramenta de ensino.

Outra tendência atual do ensino de línguas apontada por Underhill (2004) é o fato de cada vez mais estarmos usando textos e situações reais de uso de língua na busca pela

comunicação em um mundo cada vez mais globalizado. Dessa forma, segundo o autor, os professores estarão cada vez mais trabalhando com o que os alunos produzem na vida real, ao invés de precisar criar situações que provoquem o uso da língua-alvo. Muitas dessas situações da vida real incluem a pesquisa de informação na Internet. Assim como Felix (*op. cit.*), o autor prenuncia que a metodologia de ensino de línguas será mais centrada na participação do aprendiz, o qual estará mais envolvido com a própria construção do conhecimento do que com a reprodução do mesmo e o fará através de redes. Brandl (2002) também menciona um número cada vez maior de aprendizes de língua estrangeira que vêm a Internet não apenas como fonte de informação de sua área de interesse mas também como fonte de aprendizado da língua-alvo.

Além de contribuir com o aprendizado de língua estrangeira, as novas tecnologias da comunicação e da informação (NTCIs), com destaque para a Internet, podem ser grandes aliadas do processo educacional como um todo, não apenas dentro do ambiente escolar, mas como parte da formação da autonomia do educando, que, ao se capacitar no manejo das ferramentas tecnológicas, saberá buscar informação e subsídios para sua própria formação continuada.

No que diz respeito ao aprendizado de vocabulário, objeto de nossa pesquisa, tal autonomia possivelmente se refletirá no desenvolvimento do seu processo individual de aprendizagem de língua estrangeira, pois, dotado de estratégias sobre aquisição lexical e conhecedor das ferramentas tecnológicas, o aprendiz pode continuar esse processo de modo independente.

Pesquisadores de várias áreas da educação concordam com os benefícios pedagógicos da tecnologia. Na área de ensino de línguas, destacamos os trabalhos de Uschi Felix (Austrália), Mark Warschauer (EUA), Klaus Brandl (EUA) e Graham Davies (Reino Unido). No Brasil, muitos pesquisadores dedicam-se a questões relativas ao ensino à distância e à preparação de material didático para esse meio digital, como, por exemplo, os pesquisadores do Edulang (PUC-SP), Kátia Tavares (UFRJ), Denise Bertoli Braga (UNICAMP); Vilson Leffa (UCPEL) e Vera Menezes Paiva (UFMG). Na área de pesquisas sobre aquisição lexical, destacamos Tom Cobb (Canadá), que criou programas como o *vocabprofile* e *concordancers*, disponíveis em <http://www.lextutor.ca/>.

Warschauer *et al* (2000) citam cinco razões para o uso da Internet no ensino da língua inglesa:

1. *Autenticidade*: a Internet é fonte abundante de material autêntico, facilmente disponível e de baixo custo.
2. *Vitalidade*: essa nova tecnologia certamente injeta um elemento de vitalidade à sala de aula ao motivar os alunos a se comunicar em um meio que, além de ser flexível e multimodal, reflete necessidades reais de comunicação.
3. *Letramento*: a Internet propicia o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, pesquisa e publicação, tão necessárias no mundo atual.
4. *Interação*: através da Internet os indivíduos de determinada comunidade têm a oportunidade de se comunicar com outros de cultura e língua diferentes, usando a língua inglesa como meio.
5. *Apoderamento (empowerment)*: os alunos constroem sua autonomia na busca do seu próprio saber; porém, o uso dessa tecnologia outorga poder não apenas aos alunos, mas também aos professores.

Brandl (2002) também enumera quatro argumentos que justificam o uso da Internet no ensino de línguas: presença de material autêntico, capacidade de comunicação em rede, seu aspecto multimídia e a estrutura não-linear da informação (hipertexto). Segundo o autor, a Internet trouxe o mundo a um clique do *mouse*. Porém, para ambos os autores, a Internet, por sua complexidade, precisa ser utilizada dentro de princípios pedagógicos coerentes, que orientem professores e alunos na otimização de seus recursos. Devido à abundância de informação e à característica hipertextual de sua organização, por exemplo, o indivíduo inexperiente pode não tirar proveito de seus benefícios se não estiver orientado para usar tal meio para fins pedagógicos.

Paiva (2001) também cita a Internet como fonte de insumo lingüístico: “[...] houve um aumento substancial na quantidade e qualidade de *input* na língua alvo, em forma de texto e

áudio”. Além dessa característica, a Internet também pode, segundo a autora, ser “uma verdadeira oportunidade de educação continuada” para professores e alunos.

O termo ‘material autêntico’ inclui tudo o que estiver escrito ou falado na língua-alvo, e que pode ser usado no ambiente instrucional. A vantagem do uso de material autêntico nesse meio é o aprendiz ter contato com amostras reais da língua. Nagy (1988, *apud* Quelhas, 2000), ao discorrer em favor do aprendizado incidental, menciona como benefício da leitura de textos autênticos o fato de que as palavras são encontradas em uma grande variedade de contextos, o que permite ao aluno assimilar suas propriedades semânticas e sintáticas mais profundamente.

Para que seus efeitos sejam duradouros, a vitalidade que a tecnologia da Internet (citada por Warschauer acima) traz à sala de aula deve estar relacionada à motivação intrínseca do aluno com seu projeto de aprender uma língua e não apenas pelo fascínio que o meio pode lhe causar, pois esse torna-se efêmero, na medida em que o acesso ao computador se populariza. Fox (1998) menciona como resultado do uso freqüente da Internet no ensino de língua inglesa o fato de que os alunos começam a se dar conta que o mundo está conectado por meio de um único idioma e começam a ver o aprendizado desse idioma como algo concreto e útil. Outro fator de motivação, ainda segundo Fox (*op. cit.*), advém da possibilidade de contato com outras culturas e diferentes pontos de vista.

A nossa hipótese, portanto, é a de que o uso pedagógico desse recurso tecnológico, por meio de atividades focadas no léxico, pode facilitar a aquisição e retenção de vocabulário, pois possibilita um aprendizado mais significativo do léxico, uma vez que o aprendiz tem a possibilidade de encontrar nesse ambiente exemplos de itens lexicais em contextos reais de uso. Entretanto, tais atividades devem ser significativas para o aluno e não apenas meros exercícios de apresentação ou reciclagem de vocabulário. Entende-se por atividade significativa aquela que engaje os aprendizes em um processo semântico, ou seja, que tenha alguma relação com sua vivência, seus interesses ou suas necessidades. De acordo com Gairns e Redman (1988), os aprendizes retêm mais vocabulário quando estão ativamente engajados em tarefas significativas, que envolvam algum tipo de processamento semântico e que facilitem a organização das palavras dentro de alguma temática.

2.1.2 O professor e a tecnologia

As novas tecnologias e suas possibilidades pedagógicas têm suscitado algumas reflexões sobre o papel do professor. Torna-se necessário que o professor se conscientize das implicações que essas tecnologias podem trazer para o seu trabalho, sobretudo no que diz respeito à sua relação com o conhecimento e com seus alunos. Também faz parte dessa conscientização docente a apropriação da tecnologia, não apenas no seu aspecto técnico, mas também — e principalmente — no que diz respeito ao entendimento do papel das novas tecnologias dentro da história da educação. O processo de apropriação envolve não apenas o aprendizado de novas habilidades como também a adoção de uma postura mais aberta em relação à integração das novas ferramentas à sua prática profissional. Almeida (1988, *apud* Souza, 2000) afirma que o uso da informática na educação promove uma oxigenação pedagógica, ou seja, traz à tona muitas “questões que estavam adormecidas”, fazendo-nos rever nossa prática e os princípios ou crenças que a embasam.

Entretanto, alguns professores parecem temer a tecnologia, possivelmente porque ainda não tenham entendido sua verdadeira função dentro do processo ensino-aprendizagem. Talvez, quando se conscientizarem de que a tecnologia nada mais é que um instrumento a serviço dos seus objetivos pedagógicos, seus medos poderão dar lugar a uma atitude mais madura em relação ao seu próprio papel de educador. Essa postura madura implica, por exemplo, ter um papel ativo na questão da introdução da informática nesta área, desde a escolha e planejamento do uso dos recursos tecnológicos já prontos até a criação dos seus próprios materiais com o uso da tecnologia.

Parece haver duas posturas docentes extremistas em relação à introdução da tecnologia na educação: a dos entusiastas e a dos catastróficos. Num extremo estão os entusiastas, são aqueles que acreditam que a tecnologia irá resolver todos os problemas da educação, tornar nossos alunos mais inteligentes e motivados, além de facilitar e agilizar o aprendizado. No outro extremo, está o grupo dos catastróficos, aqueles que vêem a tecnologia como uma interferência maligna na educação, que nos desvia dos nossos reais desígnios. Parece haver também um terceiro grupo, composto por aqueles que ainda não estão convencidos do poder

da tecnologia dentro da educação, assumindo uma posição talvez originária de um temor pelo desconhecido ou de pura acomodação.

Sem dúvida, o advento do computador e, principalmente, da Internet tem se mostrado um grande desafio para os professores. As aulas com computador, por exemplo, têm características diferentes das aulas tradicionais, pois, como não são centralizadas na figura do professor, tem-se a impressão de descontrole e falta de objetivos. Pode-se pensar também que o computador tira a autoridade do professor naquele momento. Contudo, o que o uso dessa ferramenta pode tirar-lhe é um possível autoritarismo, decorrente da crença de achar-se a única fonte de acesso ao saber ou o seu único detentor. O grande desafio para o professor nesses novos tempos é, portanto, repensar sua posição no processo ensino-aprendizagem. Se alguma autoridade deve existir na figura do professor, ela deverá estar associada ao seu exemplo de busca constante do saber.

Devido às próprias características do seu objeto de ensino, o professor de língua estrangeira sempre teve a necessidade de buscar constantemente o conhecimento, de estar sempre se atualizando. Nos últimos anos, tal necessidade tem sido acentuada pelas novas tecnologias, em especial a Internet, que reduziu as distâncias, aproximou os povos e acelerou a troca de informações e conhecimento.

2.1.3 A produção de material didático com insumo da Internet (as webtarefas)

De acordo com Brandl (2002), a literatura sobre ensino de L2 ou LE com recursos da Internet revela que os estudos realizados nesse campo incluem apenas relatos de experiências pessoais, pesquisas informais feitas junto a alunos ou ocasionais estudos piloto acerca de experiências de alunos. Segundo o autor, há pouca pesquisa teórica e empírica que oriente o professor na criação de materiais com base na Internet, que permitam que os alunos explorem esse meio tecnológico com vistas a resultados pedagógicos eficazes. Também não parece haver muitas pesquisas sobre a atitude dos aprendizes em relação ao uso dessa tecnologia no aprendizado de línguas.

De acordo com Lynch (2006), a globalização tem estimulado a produção de material didático a se tornar menos etnocêntrica, mais crítica e intercultural. Por outro lado, tem havido também um aumento na produção local de materiais que ofereçam conteúdo mais adequado à sua comunidade de aprendizes. Tal tendência pode estar sendo estimulada pelo desejo de autonomia e independência em relação aos materiais já existentes no mercado editorial, os quais, muitas vezes, são inadequados aos objetivos pedagógicos de cada contexto.

De acordo com Tomlinson (1998), pode ser considerado material didático qualquer recurso que seja criado ou usado por autores, professores ou mesmo alunos e que forneça informação e/ou experiência lingüística necessária para o aprendizado de uma língua. Portanto, a produção de material didático compreende desde a criação de exercícios de fixação gramatical ou lexical até a produção de livros didáticos e *softwares* educativos. Pode-se incluir nessa lista todo tipo de atividades e/ou exercícios (jogos, dramatizações, debates, questões de interpretação textual) desenvolvidos a partir de textos, mesmo que estes, a princípio, não tenham fins pedagógicos (Salas, 2004: 2). Diante dessa amplitude conceitual, pode-se dizer que todo professor é também produtor de material didático. É óbvio que o tipo e a complexidade do material a ser criado dependerão de vários fatores, como necessidade, nível de proficiência e idade dos alunos, tipo de recursos disponíveis, habilidades do professor e objetivos do programa.

A Internet, como afirmado anteriormente, é fonte inesgotável de amostras lingüísticas e, como tal, pode ser usada como excelente insumo para produção customizada personalizada de material didático. Não é objeto deste trabalho a análise dos exercícios e atividades disponibilizados por *websites* de editoras e cursos *online*. O foco da nossa abordagem está na utilização de conteúdos da Internet em sua forma bruta, ou seja, como matéria-prima que pode ser usada para a criação de atividades pedagógicas. É evidente que o professor pode fazer uso do material didático já pronto e disponível na Internet, o problema é que nem sempre ele é adequado ao nível dos seus alunos ou ao contexto educacional. Por outro lado, ser autor de seu próprio material dá ao professor poder e motivação para o seu autodesenvolvimento, elementos fundamentais para a revitalização de sua prática.

Entretanto, para alguns professores criar materiais com recursos tecnológicos pode parecer uma tarefa desafiadora demais, a ponto de abandonarem qualquer projeto que envolva o mínimo uso desses recursos. Leffa (2005) enfoca o advento da Internet em uma perspectiva histórica, mostrando que ela, como uma tecnologia relativamente recente, pode produzir uma

rejeição natural por parte de muitas pessoas, como sempre acontece quando uma nova tecnologia é introduzida.

Warschauer (1997) oferece um conselho básico para os professores que pretendem planejar atividades que envolvam a elaboração de materiais com recursos da Internet: começar com atividades simples e objetivas. O autor oferece algumas orientações básicas para a elaboração dos materiais e a implementação das atividades dele decorrentes:

- A produção de material didático deve ser guiada pelos objetivos pedagógicos e não pelos recursos tecnológicos que se quer usar.
- As atividades devem ser coerentes com a abordagem adotada e estar inseridas no programa de ensino.
- As atividades e os recursos tecnológicos podem ser muito complexos para alguns alunos. Por isso é importante estar sempre pronto para apoiá-los.
- Também é possível buscar o envolvimento dos alunos na preparação ou na implementação da atividade, pois isso pode motivá-los e levar a melhores resultados pedagógicos.

Além dessas orientações, é importante refletir sobre outros aspectos relacionados a esse tópico. Como todo material didático, as atividades com base na Internet devem ter boa qualidade e se adequar ao contexto pedagógico. Para tal, é importante que o insumo (conteúdo da Internet) seja criteriosamente selecionado e o produto (atividade baseada nesse conteúdo) seja bem planejado.

Pela sua organização hipertextual, a Internet oferece ao indivíduo uma possibilidade de exploração que pode ser pedagogicamente produtiva, se for bem utilizada, através de atividades que demandem processos cognitivos, como buscar informações, tomar decisões e interpretar os conteúdos. Contudo, essa mesma característica pode levar os alunos a se perder no emaranhado de informações ou distrações comuns a esse meio. Portanto, é preciso que as atividades tenham instruções claras em relação aos objetivos a serem alcançados. Também podem surgir questões de ordem técnica, tanto pela inexperiência dos alunos quanto por

problemas com as próprias máquinas. Nesses casos, professores e alunos podem trabalhar juntos na busca de soluções.

Por essas razões, as aulas com computador são, na maioria das vezes, imprevisíveis, o que requer do professor flexibilidade para solucionar possíveis problemas ou até mesmo para efetuar mudanças de rumo durante as aulas. A naturalidade com que o professor se coloca diante das situações inesperadas é o exemplo de segurança que os alunos precisam para que eles continuem a encarar a tecnologia como aliada do processo educacional. Tal naturalidade e segurança não surgem, no entanto, espontaneamente, são construídas durante de apropriação da tecnologia pelo professor em momentos quando, por exemplo, o professor planeja suas atividades e antecipa possíveis problemas e soluções. Vale ressaltar também que essa construção pode ser conjunta, através da troca de experiências e da ajuda mútua entre professores.

As atividades que propomos neste trabalho – as webtarefas - seguem a linha de simplicidade proposta por Warschauer (*ibid.*). A única habilidade que ela requer é a busca e navegação em *websites*. São tarefas planejadas para fins pedagógicos variados (leitura, produção escrita, aquisição lexical ou compreensão oral) e que utilizam como insumo lingüístico os conteúdos da Internet.

Acredito que o uso das webtarefas pode contribuir para a ampliação do vocabulário do aluno. A nossa proposta é a de que essas tarefas envolvam a utilização de *websites* variados para a simulação de situações reais de uso da língua. Tais *websites* são selecionados de acordo com a temática a ser trabalhada na tarefa, e os alunos precisam manipular seu conteúdo lexical para a execução da tarefa, o que os envolve em processos semânticos e organizacionais do léxico, fatores essenciais para a retenção lexical. Os conceitos nos quais se basearam esse tipo de tarefa, bem como os seus objetivos e procedimentos, são explanados mais detalhadamente na seção 3.4.1.

2.1.4 Novos caminhos metodológicos

Richards (2001) faz distinção entre abordagem e método. Para ele, abordagens são modelos pedagógicos gerais, baseados em um conjunto de princípios, enquanto métodos são modelos pedagógicos que envolvem o uso de técnicas muito específicas. Durante quase todo o século XX, os profissionais envolvidos com o ensino de língua estrangeira procuraram por um método que tornasse fácil e eficaz o aprendizado para todo tipo de aprendizes. Diferentes métodos e abordagens proliferaram durante esse período, alguns mais populares, outros nem tanto, mas, sem dúvida, a abordagem que mais se popularizou foi a do ensino comunicativo, adotada por profissionais no mundo todo desde a década de 1970.

A abordagem comunicativa, por sua própria característica de abordagem, ou seja, ser um conjunto de princípios pedagógicos e não um método, tem proporcionado alguma flexibilidade dentro da prática pedagógica. Entretanto, na sua primeira versão, mais ortodoxa, tais princípios eram, muitas vezes, seguidos como normas. Há algum tempo, os princípios dessa abordagem têm se manifestado na sala de aula sob a forma de procedimentos mais ecléticos. Tais procedimentos são, muitas vezes, baseados em outras abordagens, cujos objetivos são também o uso comunicativo da língua, ou são inspirados por metodologias sem muita relação com a abordagem comunicativa. As evidências desses fatos constam em uma pesquisa realizada, em 1999, com 17.800 professores do mundo todo, que investigava a sua opinião sobre o papel dos métodos de ensino de línguas¹⁴. A maioria dos professores entrevistados elegeu a abordagem comunicativa e o ecletismo metodológico como suas práticas favoritas e também as mais adotadas por eles. Porém, devido a sua amplitude e a variedade dos sujeitos investigados, a pesquisa também evidenciou práticas diversas, inspiradas em metodologias também diversas, como a adoção do método Gramática e Tradução, ainda presente nas classes numerosas e com alunos iniciantes.

Essa tendência em não seguir um método ou abordagem específica tem sido denominada de 'era pós-método'. Estamos, pois, em um momento da pedagogia de ensino de línguas em que a variedade de contextos de aprendizagem é tão grande que torna problemática a adoção de uma metodologia predeterminada. Parece, portanto, que a busca do

¹⁴ Fonte: <http://www.um.es/jjes/vol4n1/07-JunLiu.pdf>

método ideal está chegando ao fim, não porque nós o encontramos, mas pela constatação, cada vez mais presente, de que tal método não existe. Nation (2006) demonstra satisfação com tal tendência e declara que os professores e aprendizes deveriam se preocupar menos com metodologias e mais com a elaboração de programas de cursos que seguissem princípios de ensino e aprendizagem.

Além da tendência ao ecletismo da era pós-método, Richards (2001) menciona o aparecimento de novas tendências dentro do ensino comunicativo. Pela sua abrangência e também pelas necessidades de cada contexto onde a abordagem é adotada, o ensino comunicativo tem dado origem a novas correntes e novas práticas instrucionais. Algumas dessas correntes são consideradas como evoluções do próprio ensino comunicativo, como o ensino por conteúdo e o ensino por tarefas e outras inspiradas na teoria sócio-interacionista de Vygostky, como a instrução focada na forma e o aprendizado colaborativo através das interações e da construção colaborativa do conhecimento lingüístico. O presente estudo foi inspirado, em maior ou menor grau, por algumas dessas idéias e abordagens, brevemente descritas a seguir.

2.1.4.1 *O ensino baseado em conteúdo (content-based instruction)*

Como mencionado anteriormente, tanto o ensino por tarefas quanto o ensino por conteúdos podem ser vistos como evoluções da abordagem comunicativa. Na verdade, tais abordagens são modelos de aplicações práticas dos princípios do ensino comunicativo.

Baseado no conceito de que a língua é um instrumento mediador do conhecimento, o ensino baseado em conteúdos enfatiza o aprendizado da língua através do aprendizado de um tópico e não da própria língua. Subjacente a essa abordagem está o conceito de que aprendemos melhor quando há uma ênfase em algum conteúdo significativo e não apenas no código lingüístico. Rogers (2000) ilustra bem a evolução que resultou em tal abordagem, quando diz que,

no final do século XX, a máxima era: “Não ensine sobre a língua, ensine a língua.” Agora, os proponentes do ensino por conteúdos aconselham: “Não ensine uma segunda língua, ensine um conteúdo em uma segunda língua.” (Rogers, 2000) [tradução nossa]¹⁵

Os princípios desse tipo de abordagem podem ser aplicados em qualquer contexto de ensino de línguas. Porém, os exemplos mais evidentes são as escolas bilíngües e os cursos de L2 para estudantes universitários estrangeiros, principalmente em países da Europa, EUA e Canadá. Por causa da globalização, que também atinge a educação, sobretudo no nível universitário e pós-universitário, mais e mais alunos procuram instituições fora de seu país para dar continuidade aos seus estudos. Esses alunos precisam, portanto, se instrumentalizar linguisticamente para acompanhar as aulas e palestras ministradas na língua do país onde decidiu estudar.

Entretanto, tal abordagem pode também ser adotada em contextos de ensino de LE. No Brasil, algumas escolas particulares já oferecem “ensino bilíngüe” a partir do ensino fundamental, ou seja, as aulas de disciplinas variadas seriam ministradas em língua inglesa, com o propósito de “preparar o aluno para o mundo globalizado”.

Como parte integrante do currículo escolar no Brasil, o ensino de língua inglesa no ensino fundamental deve estar afinado com os objetivos educacionais propostos para o segmento. Desse modo, o ensino por conteúdo pode ser implementado, ainda que de modo muito limitado, dentro de projetos interdisciplinares ou mesmo dentro do ensino da própria disciplina, através da leitura de textos com conteúdo significativo para o aluno, dentro do seu contexto escolar. Segundo os PCN para o Ensino Fundamental, uma das funções importantes do ensino de LE na escola regular é a possibilidade de integração com o ensino de outras disciplinas, pois

O benefício resultante é mútuo. O estudo das outras disciplinas, notadamente de História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Língua Estrangeira, levando-se em consideração, é claro, o projeto educacional da escola. Essa é uma maneira de viabilizar na prática de sala de aula a relação entre língua estrangeira e o mundo social, isto é, como fazer uso da linguagem para agir no mundo social. (PCN – Terceiro e Quarto ciclos:37, 1998)

¹⁵ “Don’t teach about language, teach language.” Content-based instruction proponents say, “Don’t teach a second language, teach content in a second language.”

Exemplos da aplicação dos princípios dessa abordagem são os projetos interdisciplinares e a execução de tarefas de compreensão escrita que têm como foco algum conteúdo que não seja apenas lingüístico.

2.1.4.2 *O ensino baseado em tarefas (task-based instruction)*

Para Ellis (2003) o ensino de línguas por tarefas é uma forma de ensinar que trata a língua como uma ferramenta da comunicação e não apenas como objeto de estudo ou de manipulação. O autor acredita que os indivíduos precisam desenvolver sua competência para usar uma segunda língua nas situações fora do ambiente instrucional. Para isso, é essencial que experimentem o uso dessa língua dentro do ambiente da sala de aula.

Prabhu (1987, *apud* Ellis, 2003) define tarefa como “uma atividade regulada e controlada pelo professor, a qual induz os alunos a chegar a uma conclusão a partir de uma determinada informação e através de algum processo cognitivo.” Para Nunan, citado em Ellis (2003), tarefas são trabalhos em sala de aula que envolvem os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo enquanto sua atenção está focada no significado, muito mais do que na forma. Ellis afirma que as tarefas podem funcionar como um elemento útil dentro da abordagem comunicativa, sobretudo em contextos onde há poucas oportunidades de experiências comunicativas autênticas, como é o caso de contextos de ensino de língua estrangeira.

Ellis (2003) estabelece alguns critérios para identificar algumas atividades pedagógicas como tarefas. Segundo o autor, tarefas são planos de trabalho que podem envolver qualquer uma das quatro habilidades e que devem refletir situações do mundo real, promover processos cognitivos, ter propósitos comunicativos e ter como ênfase o significado e a negociação de sentido.

Ellis (*op. cit.*) distingue dois tipos de tarefas: focadas e não focadas na forma (*focused and unfocused tasks*). As tarefas não-focadas na forma são geralmente criadas para encorajar a compreensão e a produção lingüísticas para propósitos comunicativos e não para direcionar

a atenção em aspectos específicos da língua. Nesse tipo de tarefa, os participantes são mais livres para escolher as formas lingüísticas que usarão para implementá-la. Nas tarefas não-focadas na forma, o processo sintático não é essencial, ou seja, o aprendiz focaliza apenas no processo semântico da comunicação (Swain, 1985).

Já nas tarefas focadas na forma, o processo sintático é essencial, pois elas têm como objetivo induzir os aprendizes a processar, receptiva ou produtivamente algum aspecto lingüístico específico, como, por exemplo, uma estrutura gramatical ou determinados itens lexicais. Para Ellis, esse modelo de tarefa tem dois propósitos: estimular o uso comunicativo da língua e ressaltar o uso de um aspecto lingüístico predeterminado (Ellis, 2003:16). Poder-se-ia argumentar que não há diferença entre essa modalidade de tarefa e os exercícios gramaticais situacionais, ou seja, exercícios que tenham sido criados para a prática contextualizada de um aspecto lingüístico específico. Para Ellis (*op.cit.*), a diferença é que, na tarefa focada, o aluno não é informado a respeito do foco lingüístico da tarefa, para que, dessa forma, ele se concentre no seu conteúdo e no objetivo comunicativo da mesma. Assim, a atenção à forma se daria, portanto, de forma incidental, enquanto, no caso dos exercícios gramaticais, a atenção à forma ocorre de maneira intencional.

Ellis classifica as tarefas focadas na forma em três tipos: tarefas de produção com base em estruturas (*structured-based production tasks*), tarefas de conscientização (*consciousness-raising tasks*) e tarefas de compreensão (*comprehension tasks*).

Nas tarefas de produção com base em estruturas, o professor planeja a tarefa de modo que, para desempenhá-la, o aprendiz tenha a necessidade de que usar determinadas estruturas lingüísticas. O aprendiz percebe, dessa forma, uma lacuna na sua competência lingüística que precisa ser preenchida. As tarefas de conscientização são atividades cujo conteúdo é o estudo da própria língua e, compatíveis com a instrução focada na forma, envolvem o trabalho colaborativo dos aprendizes durante sua conscientização sobre as regras da língua. Ellis (*op.cit.*) defende que tal atividade não consiste em meros exercícios gramaticais, mas sim em uma tarefa, pois envolve processos cognitivos realizados colaborativamente.

As tarefas de compreensão se baseiam no princípio de que a aquisição lingüística ocorre como resultado de processamento de insumos através do que Schmidt (1990) denomina de *noticing*, ou seja, a atenção consciente que o aprendiz dedica a aspectos formais do insumo quando percebe uma lacuna (*gap*) no seu conhecimento do idioma que o impede de

entender a mensagem. Nessa modalidade de tarefa, o insumo é planejado para induzir a observação de formas predeterminadas (Ellis, 2003:158). Ellis estabelece duas maneiras para se planejar esse tipo de tarefa: pelo enriquecimento do insumo (*input enrichment*) ou pelo processamento do insumo (*input processing*). O enriquecimento do insumo é feito quando se elabora uma tarefa em que o elemento lingüístico a ser focado é freqüente ou salientado no insumo. Tal destaque pode ser feito através de marcações gráficas (negrito, sublinhado, etc.) ou por meio de atividades de interpretação cuja resposta requeira o uso de tais elementos. Ellis relata pesquisas que demonstraram que esse tipo de insumo enriquecido pode ajudar o aprendiz na aquisição de alguns aspectos lingüísticos. Porém, vale ressaltar que tais pesquisas envolveram a presença de insumo abundante. Ellis relata que pesquisas com insumo mais limitado não demonstraram os mesmos resultados positivos.

O objetivo do processamento do insumo é levar o aprendiz a aprimorar suas estratégias de compreensão, encorajando-o a fazer melhores conexões entre forma e sentido. Quando esse tipo de processamento é estimulado na tarefa, Ellis (2003:160) a classifica de tarefa de interpretação (e não apenas tarefa de compreensão) e estabelece alguns princípios para a sua elaboração:

1. a tarefa deve consistir de um estímulo para o qual os alunos devem dar uma resposta;
2. o estímulo pode vir sob a forma de insumo oral ou escrito;
3. a resposta pode vir sobre várias formas: questões do tipo para marcar “Verdadeiro ou Falso”, a resposta correta, a figura correspondente, além de preenchimento de diagramas ou mesmo o desempenho de uma ação;
4. a tarefa pode ser seqüenciada, ou seja, enfocando primeiramente o significado, para depois serem enfocadas a forma e a função do aspecto a ser evidenciado e
5. o aluno deve ter a oportunidade de dar uma resposta pessoal, isto é, relacionar o insumo a sua experiência pessoal.

Apesar de ter algumas características em comum com as tarefas de produção, vale lembrar que as tarefas de interpretação têm como foco o processamento do insumo e não a produção lingüística.

Para a observação do processo de aquisição lexical em aprendizes iniciantes, o presente estudo se baseou em tarefas de interpretação por serem tarefas que forçam o processamento de um aspecto específico dentro de um insumo oral ou escrito. No caso da presente pesquisa, o foco da tarefa é a aquisição lexical através da leitura de textos oriundos de *websites*. Em outras palavras, as tarefas propostas neste trabalho almejam induzir os alunos ao aprendizado de palavras de um determinado campo semântico, por meio de processos cognitivos instigados pelas atividades que compõem a tarefa.

2.1.4.3 A instrução focada na forma

Para Spada (1997), a instrução focada na forma (*form-focused instruction – FFI*) engloba todo e qualquer esforço pedagógico que leve o aluno a estar atento à forma lingüística, seja esse esforço realizado de modo implícito ou explícito. O atual interesse nesse modelo instrucional foi motivado por resultados de várias pesquisas realizadas, especialmente no Canadá, em ambientes de imersão em L2. Nesses ambientes, os aprendizes recebiam farto insumo da língua-alvo, dentro da abordagem de ensino por conteúdo. Apesar de terem desenvolvido bem sua compreensão, demonstrada em testes sobre os conteúdos estudados, os mesmos aprendizes não demonstraram ter adquirido proficiência lingüística no que se refere aos aspectos formais da língua-alvo, mesmo após anos de insumo constante.

Swain (1985) percebeu, então, que o que faltava a esses aprendizes eram oportunidades para a produção lingüística na língua-alvo, através da qual eles pudessem dedicar mais atenção à forma. Para Swain, assim como é importante o insumo compreensível (*the comprehensible input hypothesis*), a produção compreensível (*the comprehensible output hypothesis*) também tem seu papel no aprendizado pleno de uma segunda língua. Assim, a produção compreensível é aquela em que o aprendiz, ao tentar se comunicar de forma mais precisa, faz um trabalho de elaboração do seu repertório lingüístico a partir da reflexão sobre a forma (Swain, 1985). De acordo com Swain (1995), uma das funções mais importantes da produção lingüística (escrita ou oral) é promover a observação da lacuna existente entre o que se deseja comunicar e o que se consegue comunicar (*noticing the gap*). Essa observação leva

o indivíduo a buscar o conhecimento da forma lingüisticamente mais precisa, em termos lexicais, sintáticos e fonológicos. Em termos de aprendizado de vocabulário, é importante que o aprendiz tenha a oportunidade de observar suas lacunas lexicais ao se comunicar para que sua atenção se volte para o aprendizado de tais itens.

Por ter nascido dentro da abordagem comunicativa e por ter recebido a influência da teoria sócio-interacionista, esse retorno ao cuidado com a forma não significa, em absoluto, uma volta ao ensino estruturalista de gramática e vocabulário. O foco na forma pode e deve ocorrer dentro das interações, ou por causa delas, através da negociação de sentido entre os indivíduos (negocia-se a forma para obter-se o sentido). Pesquisas demonstram que as duas abordagens não são incompatíveis e que o enfoque na forma, sobretudo aquele que ocorre por meio de atividades de produção oral ou escrita, traz benefícios ao ensino comunicativo (Spada, 1997).

2.2 Ensino e aprendizagem de vocabulário

O interesse pela aquisição lexical pode ser observado na farta literatura recente sobre o tema (Nation, 2001; Read, 2001; Meara, 2002; Schmitt & McCarthy, 2005; Sökmen, 2005; Thornbury, 2007). No entanto, o léxico parece sempre ter tido seu lugar no ensino de L2. Thornbury (2007) recorda que, em 1984, Swan e Walter declaravam na introdução do livro *Cambridge English Course* que “a aquisição lexical é a maior e mais importante tarefa para o estudante de línguas” [tradução nossa]. Thornbury ressalta, no entanto, que os conhecimentos produzidos pelas recentes pesquisas têm demorado a atingir os professores de língua sob a forma de procedimentos pedagógicos mais coerentes com as novas descobertas.

A nossa perspectiva sobre o ensino de vocabulário tem sido muito influenciada pela abordagem comunicativa, que enfatizava o aprendizado de léxico de maneira implícita e incidental, através da inferência do léxico pelo contexto da comunicação, seja pela prática de leitura extensiva, pelas próprias atividades comunicativas adotadas em sala de aula ou, ainda, pela necessidade de comunicação em situações reais. Sabe-se, hoje, que tal abordagem, por si

só, não garante a aquisição lexical de que o aprendiz iniciante precisa, especialmente em contextos de ensino de língua estrangeira. Além disso, a inferência lexical pode levar aprendizes iniciantes, ainda incipientes no uso da estratégia, a conclusões equivocadas, não contribuindo, portanto, para o aprendizado de léxico.

Segundo Sökmen (2005), a prática isolada dessa estratégia não garante a retenção de uma palavra em longo prazo. A inferência lexical parece, então, estar mais associada à prática de estratégias de leitura e da formação da autonomia do aprendiz do que com o efetivo aprendizado de vocabulário. A aquisição lexical requer muito mais do que apenas entender o significado de uma palavra em um dado contexto. Muitos autores (Nation, 2001: 81; Cobb, 1997; Nation & Waring, 2004) sugerem, por exemplo, que o aprendiz tenha contato com o item lexical em um maior número de vezes — de seis a sete encontros pelo menos e em contextos diferentes — e que tais encontros envolvam processos cognitivos, sobretudo no que diz respeito à memorização e à retenção. Segundo Sökmen (2005:238),

aquilo de “que precisamos para inferir o significado de palavras desconhecidas não é necessariamente aquilo de que precisamos para retê-las na memória, talvez porque a necessidade mais imediata — a compreensão do texto — já tenha sido resolvida.” (Sökmen, 2005: 238) ([tradução nossa])

Algumas pesquisas (Sökmen, 2005) têm revelado os benefícios de se acrescentar à prática da aquisição incidental algum tipo de instrução explícita, que incluiria, por exemplo, a promoção deliberada de situações de ocorrência do item lexical a ser ensinado e o uso de técnicas variadas para a sua fixação e reciclagem. Alguns autores (Schmitt, 1997; Nation, 2001; Waring, 2002) já vêm, inclusive, defendendo a inclusão de práticas mais tradicionais no ensino de vocabulário. Meara (1995), por exemplo, sustenta que o ensino explícito de vocabulário através de técnicas tradicionais, como o uso de listas de palavras, pode ser de grande valia para aprendizes iniciantes de uma nova língua. Para o autor, isso acontece porque nesse estágio o aprendiz não tem competência lingüística para adquirir vocabulário através de um contexto, pois seu conhecimento lexical e gramatical do idioma é ainda muito incipiente.

Quando se trata de investigar mais profundamente a questão da aquisição lexical e do seu processo de ensino e aprendizagem, surgem alguns questionamentos cruciais, que podem ser de caráter lingüístico:

1. Como ocorre a aquisição de vocabulário em língua materna?

2. A aquisição lexical em L2 ou LE ocorre da mesma forma que em L1?

Podem surgir, ainda, questões de caráter pedagógico:

3. Qual é o papel do vocabulário no aprendizado de língua estrangeira ou segunda língua?
4. Quantas palavras o indivíduo precisa conhecer para se comunicar em L2 ou LE?
5. Como selecionar as palavras a serem introduzidas nos primeiros estágios do aprendizado?
6. O que significa conhecer uma palavra?
7. Qual é a abordagem mais eficaz para o ensino de vocabulário?
8. O que faz com que o aluno retenha o item lexical apresentado?
9. Como promover a autonomia do aluno em relação a sua aquisição lexical?

O presente estudo não se propõe à revisão aprofundada dos conceitos que envolvem a aquisição lexical de um modo geral, visando apenas à investigação dos aspectos pedagógicos envolvidos na aquisição de léxico em língua inglesa como língua estrangeira no contexto da escola regular brasileira. No entanto, vale ressaltar que qualquer conhecimento sobre as questões lingüísticas de como se forma o léxico mental dos indivíduos, seja na sua língua materna, em uma segunda língua ou em língua estrangeira, contribui para reflexões sobre a prática do ensino de línguas como um todo. Refletiremos, a seguir, sobre cada uma das questões propostas acima.

1 Como ocorre a aquisição de vocabulário em língua materna?

Vygostky define a palavra como “um microcosmo da consciência humana” (*apud* Thornbury, 2007). Para Vygostky, a linguagem é uma ferramenta mediadora de toda atividade

cognitiva e, portanto, elemento central de construção conjunta de qualquer conhecimento. A aquisição de uma língua ocorre primeiramente através de palavras. Quando começamos a aprender nossa língua materna, o fazemos através de palavras, especialmente aquelas com forte carga semântica. Nossas primeiras palavras são proferidas de maneira isolada, pois o seu uso em estruturas sintáticas mais complexas ocorrerá à medida que sistematizamos o código lingüístico. Meara (1995) afirma que as crianças não começam a usar duas palavras juntas antes que seu vocabulário básico atinja a marca de 100 palavras. Longas frases só são pronunciadas após a construção de um vocabulário muito maior e, mesmo assim, sua sintaxe ainda é bem peculiar. O autor então conclui que, se o aprendizado de uma simples palavra na sua língua materna é tão importante para a criança, possivelmente o mesmo deve ocorrer com a aquisição de léxico em L2.¹⁶

O aprendizado de vocabulário é um processo longo, complexo e individual. Ao aprender sua língua materna, o indivíduo constrói gradativamente uma rede de associações de significados, compondo, assim, o seu léxico mental. Segundo Thornbury (2007:16 e 17), as palavras são estocadas na mente humana por categorias, que muitas vezes se interpõem. Na maior parte das vezes, as palavras são agrupadas semanticamente, porém elas também são, ao mesmo tempo, classificadas e armazenadas de acordo com seus aspectos morfológicos, sintáticos ou ortográficos. Ao tentar recuperar uma palavra do nosso léxico mental, ativamos o grupo semântico ao qual a palavra pertence como, por exemplo, palavras relacionadas a cinema ou nomes de animais.

2 A aquisição lexical em L2 ou LE ocorre da mesma forma que em L1?

A aquisição lexical em língua materna ocorre principalmente na infância, porém tal processo continua em ritmo menos acelerado, na medida em que ampliamos nossas experiências ao longo da vida. Para os aprendizes de segunda língua, entretanto, essa tarefa demanda mais esforço e dedicação e muitos vêem o aprendizado de L2 essencialmente como o aprendizado de vocabulário nesta língua (Read, 2001:1). Para Thornbury (2007), a mais

¹⁶ “Children don't start using two word utterances until they have a basic vocabulary of about 100 words. Longer utterances only come with a much bigger vocabulary, and even then, the syntax of these utterances is pretty peculiar. It takes several years before children start to use a sentence structure that clearly resembles that of a normal adult. If a single word stage is important for children learning their L1, then quite possibly a similar stage might be natural for L2 learners as well.” (Meara, 1995)

importante diferença é o fato de o aprendiz de L2 já dominar uma primeira língua, o que significa que ele já tem formados um sistema conceitual de palavras e uma rede de associações, através da qual as palavras estão interligadas. Aprender uma segunda língua envolve, portanto, construir um novo sistema conceitual e novas associações. É óbvio que, quanto mais culturalmente distante da sua língua materna estiver a língua-alvo, mais dificuldades o aprendiz terá para construir o seu léxico mental em L2. Para Schmitt & McCarthy (2005), dois outros fatores que tornam os dois processos diferentes é a maturidade cognitiva e a idade do aprendiz de L2.

3 Qual é o papel do vocabulário no aprendizado da LE ou da L2?

Como dito anteriormente, a questão do ensino de vocabulário volta a figurar no cenário das pesquisas sobre aquisição de segunda língua. Entretanto, a importância do vocabulário no aprendizado de uma língua sempre foi ressaltada por vários autores, que defendem que o conhecimento de vocabulário é elemento básico para a comunicação. Krashen, citado em Lewis (1993) afirma que “Quando os alunos viajam, eles não levam consigo livros de gramática, eles levam dicionários.” Vários autores têm demonstrado a importância do vocabulário para a leitura (Reyes *et al.*, 1997; Quellhas, 2000; Nation, 2001; Wren, 2003; Thornbury, 2007). Outro autor, David Wilkins, também citado em Lewis (*op. cit.*), declara sua predileção pelo ensino de vocabulário em relação à gramática, ao afirmar que “Sem gramática, pouco significado pode ser transmitido; sem vocabulário, nada pode ser transmitido”. A tendência à valorização do aprendizado de vocabulário é também evidenciada em alguns materiais didáticos. Na introdução do livro didático *Innovations* (Dellar & Hocking, 2000), os autores reforçam essa visão e oferecem aos aprendizes o seguinte conselho: “... se você passar a maior parte do seu tempo estudando gramática, a sua habilidade na língua inglesa não irá melhorar muito. Você verá mais progresso se dedicar mais tempo a aprender palavras e expressões.” (2000 *apud* Thornbury, 2007:13) [tradução nossa]

4 Quantas palavras o indivíduo precisa conhecer para se comunicar em L2 ou LE?

Waring (1995) defende a necessidade da construção daquilo que chama de “vocabulário de partida” (*start up vocabulary*), que seria a base vocabular a partir da qual

seria possível desenvolver estratégias de inferência lexical que possibilitariam o aumento de seu léxico de maneira mais incidental. Para Meara (1995), o vocabulário deve ser ensinado de maneira intensiva e abundante, pois, por ser um aspecto relativamente fácil para o aprendiz iniciante, a aquisição de vocabulário dá ao aluno a sensação de conquista pessoal. Tal posição suscita uma pergunta: Quantas palavras fariam parte desse “vocabulário de partida”?

De acordo como a *General Service List of English Words*, de Michael West, compilada em 1953, há 2.000 palavras-base¹⁷, ou famílias de palavras, de alta ocorrência na língua inglesa (*high frequency words*), que correspondem a aproximadamente 80% do vocabulário de qualquer texto não especializado (Nation, 2001:11). Por família de palavras entende-se a palavra-base, suas inflexões e derivações (Nation, 2001: 8). Dessa forma, por exemplo, fazem parte da família da palavra *play* as palavras *plays, played, playing, player* e *replay*.¹⁸ Vale lembrar que das 2.000 palavras iniciais, 165 delas são palavras funcionais ou gramaticais, isto é, artigos, pronomes, conjunções. O restante é composto de palavras de conteúdo semântico (*content words*), ou seja, verbos, substantivos, adjetivos e advérbios. Outras fontes, como o *Longman Lancaster Corpus*, indicam que o conhecimento de 3.000 palavras seria suficiente para entender 80% de um texto escrito.

Na década de 1960, Kucera & Francis compilaram um banco de dados de cerca de um milhão de palavras em língua inglesa, retiradas de uma variedade de textos produzidos nos EUA. Tal projeto, conhecido como *The Brown Corpus*, por ter sido elaborado sob o patrocínio da Brown University, é usado até os dias atuais por pesquisadores da área de aquisição lexical¹⁹.

Estima-se que, das 54.000 famílias de palavras de um grande dicionário da língua inglesa, menos de 20.000 são conhecidas pelos falantes nativos e representam o número médio de palavras que compõem o vocabulário de um adulto com educação de nível superior. Dessas 54.000 famílias de palavras, apenas 3.000 delas cobrem 95% a 98% dos textos não especializados. Portanto, restam 51.000 famílias de palavras cuja frequência na língua é muito baixa e, portanto, não merecem tanta atenção do aprendiz iniciante (Waring, 1995). Waring (*op.cit.*) relata que as pesquisas sugerem que as primeiras 100 **palavras de maior ocorrência**

¹⁷ As listas das 2.000 palavras mais frequentes da língua inglesa podem ser encontradas para *download* no endereço http://www.lexutor.ca/lists_download/

¹⁸ O conceito de palavra utilizado neste trabalho será sempre o conceito de família de palavras.

¹⁹ O *Brown corpus* encontra-se acessível em <http://icame.uib.no/brown/bcm.html#bc9>.

formam o conjunto aproximado de 50% de todas as palavras que alguém irá conhecer, enquanto as primeiras 1.000 palavras de maior ocorrência formam cerca de 70% e as primeiras 2.000 formam cerca de 80%.

Nation (2001:15) elaborou uma tabela (reproduzida abaixo) que mostra o número de palavras da língua inglesa (incluindo suas inflexões e formas reduzidas) que são necessárias para se entender um texto não especializado. A estimativa foi realizada com base em uma coletânea de textos em inglês americano (retirada do *Brown Corpus*), totalizando um universo de mais de um milhão de itens lexicais.

Número de palavras conhecidas do Brown <i>Corpus</i>	Porcentagem de cobertura de um texto não-especializado
1.000	72 %
2.000	79.7 %
3.000	84 %
4.000	86,7 %
5.000	88.6 %
6.000	89.9 %

Tabela 1: porcentagem de cobertura textual de acordo com o número de palavras conhecidas.

A referência de 2.000 palavras é o número usado como base de muitos dicionários para suas definições. Thornbury (2007) sugere que o conhecimento passivo dessas 2.000 palavras seria suficiente para que o leitor entender 9 de cada 10 palavras em um texto. Assim, para compreender os 10% restantes, o leitor poderia usar estratégias de inferência lexical. Dentro dessas 2.000 palavras estão as 100 palavras mais frequentes da língua, todas funcionais (gramaticais) e não de conteúdo semântico. Meara (*apud* Thornbury, 2007:21) argumenta em favor de equipar o aprendiz, no início do aprendizado de L2, com um vocabulário básico das 2.000 palavras mais frequentes. O autor estima que, se o aprendiz adquirir 50 palavras por semana, esse objetivo poderia ser atingido em 40 semanas. Outros pesquisadores recomendam um número maior para tal vocabulário: cerca de 3.000 famílias de palavras.

Esses números nos fazem refletir sobre a importância para o aprendiz de se concentrar esforços no aprendizado das palavras mais frequentes da língua-alvo. Cobb (1997) reforça a idéia do aprendizado das palavras mais frequentes,

pela simples razão de que a língua inglesa, como qualquer outra língua, tem o hábito de reciclar um número relativamente pequeno de palavras repetidamente, e, se você souber essas palavras, o seu poder de leitura pode ser incrementado dramaticamente com um investimento pedagógico relativamente modesto. (Cobb,1997) [tradução nossa]

Cobb (1997) afirma que, por meio de uma abordagem aleatória de crescimento lexical, o aluno irá aprender palavras não tão frequentes e talvez irrelevantes para seus propósitos. Portanto, o planejamento do ensino de vocabulário que considere a inclusão dessas palavras de maior frequência pode ser a condição essencial para auxiliar os aprendizes na construção de seu léxico inicial. Porém, como pode o professor ou autor de material didático ter acesso à lista de palavras mais frequentes? Como decidir quais palavras ensinar?

Com o aparecimento de métodos computacionais de coleta de dados, a idéia de se utilizar *corpora* com fins pedagógicos tem sido revivida com muito entusiasmo. O computador trouxe rapidez e credibilidade à análise de um *corpus* lingüístico. Um *corpus* consiste em uma vasta coletânea de textos compilados de material escrito ou de transcrição de produção oral da língua, de onde são retirados exemplos de como a língua é usada naturalmente em seus variados gêneros e registros.

Uma das possíveis funções pedagógicas desses *corpora* eletrônicos é a identificação das palavras de uso mais frequente de uma língua. Também possível estabelecer padrões de uso real dessas palavras através da análise das amostras de situações em que tais palavras são empregadas (*collocation*). Tais recursos podem ser extremamente valiosos na produção de materiais didáticos e na criação de programas de curso, evitando, assim, expor os aprendizes a exemplos não autênticos da língua, muitas vezes inventados pelos próprios autores (McEnery & Wilson, 2001), os quais podem, dada sua artificialidade, induzir os alunos a usos inadequados de determinados aspectos da língua. McEnery & Wilson (*op. cit.*) relatam alguns estudos em que foram comparados exemplos de aspectos gramaticais e funcionais presentes em livros didáticos com exemplos retirados de alguns *corpora* da língua inglesa. A maioria dos estudos mostrou diferenças consideráveis entre aquilo que os livros ensinavam e o modo como falantes natos da língua realmente usavam tais estruturas. Sobre usos práticos da

lingüística de *corpus*, Krieger (2003) afirma que, “com o auxílio de um *corpus*, autores podem criar atividades com base em exemplos reais da língua, que dêem aos alunos a oportunidade de descobrir aspectos característicos do uso da língua”. [tradução nossa]

Para Krieger (*op. cit.*) a análise de *corpus* pode ajudar professores e aprendizes a descobrir regras de uso de determinadas estruturas ou de itens lexicais. Segundo Schmidt (1990, *apud* Krieger, 2003), o aluno aprende mais efetivamente quando presta atenção a algum aspecto lingüístico (*noticing*). Desse modo, ao fazer ele mesmo suas descobertas lingüísticas, exercita sua autonomia. Atualmente essa análise pode ser feita através do uso de ferramentas como *concordancers*, programas de busca por computador que listam exemplos de palavras ou de seqüência de palavras nos seus contextos de uso. Através da análise dos exemplos, pode-se verificar sua freqüência, assim como suas possíveis coligações (*collocation*). Outros empregos da análise de *corpus* através desses tipos de programa são citados por Barlow (1992, *apud* Krieger, 2003), como diferenças semânticas, a comparação entre os vários registros e gêneros lingüísticos e a ordem em que as palavras são normalmente usadas. Segundo o mesmo autor, programas como os *concordancers* podem ser muito úteis para os professores na elaboração de atividades pedagógicas. São exemplos desses programas

- WORDNET 2.1 (<http://wordnet.princeton.edu/>)
- LEXTUTOR (http://www.lex tutor.ca/concordancers/concord_e.html)
- JUST THE WORD (<http://193.133.140.102/JustTheWord/>)

O uso desses programas oferece ao professor, ou mesmo ao aluno, contextos variados do uso da palavra-alvo. Pesquisas (Cobb, 1997) sugerem que o uso de *concordancers* pode ser um bom começo no processo de aprendizado de vocabulário.

No caso do ensino de língua inglesa como língua estrangeira no Brasil, o professor pode acrescentar a essas palavras de alta ocorrência as palavras cognatas. No nosso contexto, tais palavras, juntamente com seus derivados, poderiam fazer parte do “vocabulário de partida” do aluno, o que facilitaria a sua compreensão de textos acadêmicos, objeto maior do ensino de língua estrangeira na escola regular brasileira.

5 Como selecionar as palavras a serem introduzidas nos primeiros estágios do aprendizado?

A inclusão das palavras de maior frequência de ocorrência e das palavras cognatas são dois critérios essenciais para a seleção de palavras a serem introduzidas nos primeiros níveis de aprendizado; porém, há outros critérios para essa seleção. Segundo Gairns & Redman (1988), a seleção de vocabulário deve seguir o conceito de utilidade. Para tal, é preciso ter em mente o contexto instrucional em questão. No nosso caso, o ensino de língua inglesa como língua estrangeira no Brasil demanda decisões pedagógicas importantes.

Os mesmos autores classificam quatro critérios para a seleção de léxico. O primeiro critério, defendido amplamente por vários autores, é a frequência de ocorrência das palavras. Quanto mais frequente, mais cedo a palavra deve ser introduzida. O segundo fator a ser levado em conta é cultural, ou seja, algumas palavras são mais culturalmente relevantes para determinadas nacionalidades. Como terceiro fator os autores citam a necessidade e o nível de proficiência dos alunos. O quarto fator, denominado pelos autores de “expediente”, trata da linguagem específica utilizada no contexto instrucional, como, por exemplo, a terminologia gramatical e a linguagem comumente utilizada em sala de aula, o que contribuiria para a redução da ansiedade característica dos estágios iniciais de aprendizagem. Tais critérios são importantes na medida em que se caracterizam como uma orientação para o ensino formal de vocabulário.

Porém, como saber se uma palavra deve ou não fazer parte do vocabulário básico de um curso para iniciantes? Thornbury (2007:34) oferece algumas orientações. Segundo o autor, um dos critérios para essa seleção é a inclusão de palavras que geralmente são usadas para descrever outras. Por exemplo, a palavra inglesa *laugh*, é usada para descrever outras como *giggle* e *guffaw*. Portanto, a palavra *laugh*, e não as suas correlatas, é que deve fazer parte do vocabulário básico. Outro critério para saber se a palavra deve ou não ser incluída nessa lista é sua co-colocação com outras. Por exemplo, quanto mais possibilidades de associações um adjetivo tiver com vários substantivos, mais importante para o aprendizado inicial esse adjetivo será (por exemplo: o adjetivo *bright*, ao invés de *radiant*, tem uma possibilidade maior de co-colocações). Entram também nessa lista palavras superordinadas (*flower*, ao invés de *rose*) e as palavras de registro mais geral (por exemplo, *doctor* ao invés de *medical practitioner*).

Hall (2000), entretanto, critica os critérios de frequência e cobertura do item lexical para incluí-lo no vocabulário a ser ensinado. Segundo a autora, essa seleção pode criar anomalias no aprendizado, pois os falantes nativos da língua sempre preferem o item lexical mais específico ao mais geral. A autora também sugere o ensino de expressões pré-fabricadas (*pre-fabricated chunks*) como itens lexicais, ou seja, conjunto de palavras com sentido próprio. Nesse grupo seriam incluídas as expressões idiomáticas e frases feitas.

6 O que significa conhecer uma palavra?

De acordo com Read (2001), para um aprendiz iniciante, conhecer uma palavra pode significar apenas que ele a entende, em associação com uma outra da sua língua materna ou com um sinônimo dentro da própria língua-alvo. Entretanto, ao progredir nos estudos, surge a necessidade de saber mais sobre a palavra, sobretudo se ele quer servir-se dela na sua produção oral e escrita.

De um modo geral, conhecer uma palavra significa conhecer seus aspectos formais (ortografia, pronúncia e as partes que a compõem), aspectos semânticos (sentido, conotação e valor cultural) e seu uso dentro da língua (função gramatical, co-colocação e registro). (Thornbury, 2007:15). O conhecimento de uma palavra se dá em dois níveis: conhecimento receptivo e conhecimento produtivo. O conhecimento receptivo precede o produtivo e o supera em quantidade. De fato, o número de palavras que conhecemos receptivamente é bem maior do que o número de palavras que conseguimos efetivamente usar. Conhecimento receptivo (ou passivo, para alguns autores) implica entender o item lexical dentro de um contexto de insumo (*input*), o que ocorre quando ouvimos ou lemos algo. Já o conhecimento produtivo demonstra que o indivíduo sabe usar esse item em sua produção oral e escrita.

Melka (2005) considera esses dois tipos de conhecimento como um só conhecimento, em graus diferentes, em uma escala contínua de familiaridade, que começa com o simples reconhecimento visual da palavra até o ponto em que o indivíduo já consegue produzi-la naturalmente. Nesse nível, o indivíduo demonstra ter se apropriado plenamente da palavra, pois conhece todos os seus aspectos formais, semânticos e sintáticos. Melka (2005) sugere quatro fases por que passa o conhecimento de uma palavra: imitação, compreensão, reprodução e produção.

Entretanto, apesar de algumas divergências, há um consenso geral de que o conhecimento receptivo é mais fácil do que o conhecimento produtivo. Nation (2001) enumera algumas possíveis explicações para tal: produzir uma palavra demanda um conhecimento mais apurado da pronúncia e da ortografia da mesma; em condições normais de aprendizado, há mais prática receptiva de vocabulário do que a prática de produção; muitos alunos não têm motivação para o uso produtivo da língua, sobretudo em contextos de ensino de língua estrangeira.

Corson (1995 *apud* Nation, 2001:25) emprega os termos “vocabulário ativo” e “vocabulário passivo”, no qual inclui três outras categorias de palavras: aquelas que conhecemos parcialmente, as palavras de baixa frequência e as palavras que evitamos usar. Desse modo, a classificação proposta por Corson baseia-se no uso e na motivação do uso das palavras e não em estágios de conhecimento.

O conhecimento de uma palavra também pode ser medido em graus, indo do total desconhecimento até a apropriação completa da mesma. Paribakht e Wesche (1993 *apud* Nation, 2001:27) elaboraram uma escala desses graus:

1. Eu nunca vi esta palavra.
2. Já vi esta palavra antes, mas não sei o que significa.
3. Já vi esta palavra antes e acho que significa _____ (sinônimo ou tradução).
4. Eu conheço esta palavra. Significa _____ (sinônimo ou tradução).
5. Eu sei usar esta palavra em uma oração.

Refletindo sobre esses conceitos, podemos chegar à conclusão de que o conhecimento de uma palavra é, na verdade, um processo contínuo de construção do seu significado.

Para o presente trabalho será operacionalizado como conhecimento lexical o conhecimento receptivo dos vocábulos apresentados durante as tarefas.

7 Qual é a abordagem mais eficaz para o ensino de vocabulário?

Segundo Thornbury (2007:2), para vencer o desafio da aquisição lexical, o aprendiz precisa adquirir um volume maciço de palavras para entender e se comunicar na língua-alvo, reter as palavras na memória para conseguir resgatá-las quando for preciso e desenvolver estratégias para lidar com as palavras novas que encontrar. Tal desafio tem levado pesquisadores e profissionais do ensino de línguas a investigar a aquisição lexical. Os resultados de algumas dessas pesquisas podem nos trazer senão as respostas sobre a melhor maneira de ensinar ou aprender vocabulário ao menos algumas reflexões sobre o tema.

Hunt & Beglar (1998) classificam três abordagens para o ensino e aprendizagem de vocabulário: a aquisição incidental, a instrução explícita e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. A aquisição incidental de vocabulário ocorre como resultado de atividades comunicativas como as interações, a leitura e as atividades de compreensão oral. Já a instrução explícita requer estratégias didáticas bem mais definidas, como a seleção dos itens a ser apresentados, a sua forma de apresentação e as práticas pedagógicas que propiciarão o aluno o aprendizado dos mesmos. Como o contexto instrucional não pode se encarregar de todo o vocabulário de que o aprendiz precisa, torna-se importante capacitá-lo para que o desenvolvimento da sua aquisição lexical tenha continuidade fora desse ambiente. Para tanto, o ensino de estratégias de inferência lexical e de uso de dicionários se faz necessário.

Vale ressaltar que as três abordagens descritas acima não são excludentes e nem sequenciais. A decisão de seguir uma ou outra dependerá do contexto e do momento do aprendizado, bem como da necessidade e do nível de proficiência dos aprendizes, e envolverá a adoção de práticas pedagógicas coerentes com os objetivos que se quer atingir com as mesmas. Por exemplo, o ensino do uso do dicionário traz benefícios imediatos aos aprendizes de todos os níveis de proficiência, enquanto a instrução direta tem maior repercussão nos níveis iniciais, não apenas porque os alunos geralmente estão mais motivados para o aprendizado de vocabulário, mas também porque não conseguem fazê-lo de outra maneira devido à própria limitação em sua proficiência lingüística. A aquisição incidental, por sua vez, requer do aprendiz o domínio de algum vocabulário e algumas estruturas básicas da língua para que ele possa compreender o insumo a que está sendo exposto e inferir o significado de palavras novas nele contidas. Passaremos, a seguir, à descrição de cada uma dessas abordagens.

A aquisição incidental

A aquisição incidental é um processo cumulativo de construção e ampliação do vocabulário pela exposição recorrente a palavras novas, o qual geralmente ocorre de maneira não controlada pelo ambiente instrucional. É um processo longo e nem sempre seus resultados são visíveis ou mensuráveis. Não trataremos aqui da aquisição natural que ocorre em contextos de segunda língua. Na nossa conjuntura, ou seja, aprendizado de língua inglesa como língua estrangeira, a aquisição incidental pode ocorrer nas situações em que o aluno está exposto a insumo escrito (leitura de textos e hipertextos variados) ou oral (músicas, filmes, jogos) fora do ambiente escolar. Essas ocasiões podem ser pedagogicamente proveitosas se o aprendiz tiver alguma orientação sobre como utilizar tais insumos para ampliação do seu vocabulário. Porém, para que esse tipo de aprendizado ocorra, é preciso que o insumo lingüístico, ou seja, o material lingüístico ao qual ele será exposto, seja abundante e também adequado ao nível e ao interesse do aprendiz, o que nem sempre acontece em situações de aprendizagem de LE. No entanto, essas situações podem adquirir um caráter pedagógico, se forem inseridas dentro de uma situação de instrução formal de aprendizado de línguas. Um bom exemplo de aprendizado incidental aliado à instrução formal são os projetos de leitura extensiva.

Em maior ou menor grau, muitos autores (Krashen, 1981; Nation & Waring, 2004; Thornbury, 2007) concordam que a leitura extensiva contribui para a ampliação lexical, desde que algumas condições sejam observadas. Há várias razões por que isto ocorre. Uma delas é que, quando aprendemos uma palavra dentro de um contexto, podemos ter uma compreensão mais abrangente da mesma (forma, sentido e uso). Outra razão é a motivação que tal atividade, quando bem administrada pelo professor, pode promover no aprendiz. Para tal, o professor precisa investigar os interesses e as necessidades dos alunos de modo a orientá-los na seleção de material, que também deve ser apropriado ao seu nível de proficiência.

Entretanto, como afirmado antes, para que algum benefício pedagógico se manifeste, certas condições se fazem necessárias. Por exemplo, além da seleção cuidadosa do material, é importante que o trabalho venha acompanhado de algum tipo de instrução em relação a estratégias de leitura, sobretudo no que diz respeito à inferência lexical, já que a inferência equivocada de uma palavra nova pode ter resultados desastrosos. Outro fator que contribui para a aquisição lexical é o número de encontros com a palavra. Somente através da exposição abundante e de forma continuada, pode-se tentar garantir que tais encontros sejam

freqüentes. Pesquisas (Hunt & Beglar, 1998) indicam que, se formos expostos a uma palavra nova apenas uma vez, as nossas chances de aprender esta palavra são de 10%. Vários estudos (Zahar, Cobb & Spada, 2001 *apud* Cobb, 2007; Nation & Waring, 2004) nos oferecem a média mínima de seis encontros para que uma palavra tenha chances de ser incorporada ao léxico mental. Isso acontece porque, para que as palavras encontradas durante a exposição incidental sejam inseridas no léxico mental do aprendiz, é preciso que ele dela se aproprie através de processos cognitivos que só ocorrem se, por exemplo, a palavra for encontrada várias vezes e se o aprendiz voltar sua atenção para ela.

Ao estimular a aquisição incidental de léxico em outra língua, estamos tentando repetir o mesmo procedimento que ocorre em L1, já que todas as palavras que conhecemos na nossa língua materna foram “adquiridas” de forma inconsciente e através de um contexto. No entanto, como já afirmamos, o processo de aquisição incidental, quando realizado sem intervenção pedagógica, pode ser longo demais ou ineficiente do ponto de vista do aprendizado de vocabulário. Nesse sentido, a prática da leitura extensiva pode ser de grande valia, se estiver inserida dentro de um programa pedagógico que alie essa prática a outras que enfoquem o aprendizado de vocabulário.

A instrução explícita

Aprender uma palavra significa adicioná-la ao léxico mental, retê-la na memória (através da repetição, encontros constantes e processos cognitivos) e tê-la armazenado para futuro uso, receptivo ou produtivo.

Grande parte da literatura sobre aquisição lexical recomenda que ela seja feita de forma contextualizada, principalmente através de leitura extensiva, combinada com prática de instrução explícita de vocabulário. De acordo com Nation & Waring (2004), todas as pesquisas que compararam a aquisição incidental com aprendizado explícito de vocabulário mostram que a segunda abordagem é mais eficaz do que a primeira. Outras pesquisas (Hulstijn, 1988; Zahar, Cobb & Spada, 1999 *apud* Nation & Waring, 2004), no entanto, mostram as vantagens de se associar as duas práticas. Meara (1995) cita trabalhos recentes realizados na Holanda, nos quais se recomenda o uso de “*pregnant contexts*”, ou seja, contextos suficientemente ricos que sirvam de apoio ao aprendiz na inferência de significado de uma palavra desconhecida.

Vários benefícios da abordagem explícita são citados na literatura (Waring, 1995; Meara, 1995; Nation, 2001; Thornbury, 2007), entre eles, maior rapidez no aprendizado e maior retenção dos itens trabalhados. Porém, talvez sua mais importante contribuição seja possibilidade de construção do vocabulário básico do aluno já nos níveis iniciais. Schmitt & McCarthy (2005) enfatizam que as palavras de alta ocorrência devem ser ensinadas de modo direto, pois são pré-requisitos para o uso da língua. Os autores recomendam que tais palavras sejam ensinadas logo que possível, para que elas possam abrir as portas para o aprendizado da língua.

Dada a importância desse tipo de abordagem para o aprendizado de vocabulário, vale ressaltar alguns princípios, defendidos por vários autores. São orientações que podem auxiliar os professores na árdua tarefa de ensino de vocabulário.

1. Selecionar as palavras mais relevantes para o aprendizado (ver critérios de seleção no item 2.2.5 desta seção).
2. Promover situações de ocorrência dos itens lexicais a ser ensinados, pois a reiterada exposição a uma palavra eleva suas chances de ser incorporada ao léxico mental.
3. Promover atividades que ajudem os aprendizes a organizar seu léxico mental e construir associações com a nova palavra. Tais atividades precisam ser motivadoras e significativas para eles, a fim de envolvê-los não só cognitivamente como também afetivamente.
4. Criar atividades (receptivas ou produtivas) que propiciem a recuperação desses itens da memória em alguns períodos espaçados de tempo.
5. Chamar a atenção sobre as partes que formam a palavra, gerando, assim, o conhecimento não apenas de uma palavra, mas de outras que dela derivam.
6. Promover oportunidades ao aluno de uso criativo da palavra em outros contextos e situações.

Como visto anteriormente, as decisões de quantas e quais palavras novas devem ser ensinadas e como elas devem ser ensinadas dependem de alguns fatores, como o nível de proficiência dos alunos, as características da palavra (seu nível de dificuldade, por exemplo) e

o objetivo do aprendizado desta palavra (Thornbury, 2007: 76). Entretanto, independentemente desses fatores, alguns autores (Gairns & Redman, 1988; Laufer, 2001; Thornbury 2007;) sugerem certos princípios para a apresentação de palavras novas.

1. Apresentar as palavras em seu contexto real de uso, de modo a proporcionar ao aluno o aprendizado mais abrangente, ou seja, do significado, da forma e do uso.
2. Evitar apresentar de uma só vez palavras novas que tenham formas similares ou tenham sentido muito próximos.
3. Evitar apresentar um número excessivo de palavras novas ao mesmo tempo (Thornbury, 2007:76). Gairns & Redman (1988:66) sugerem a média de 8 a 12 palavras para uma aula de 60 minutos. Laufer (2005) sugere que esse número seja decidido em razão do tipo de palavras que se quer ensinar.
4. Escolher a maneira mais adequada de definir a palavra para os alunos (como o uso de *realia*, mímicas, tradução, explicação, contextualização).

Souza (2004) ressalta a necessidade de uma abordagem integrada de ensino e aquisição implícitos e explícitos de vocabulário, pois “a escola não dá conta de ensinar todo o vocabulário de uma língua”. Isso reforça a importância de conjugar as três abordagens descritas por Hunt & Beglar (*op. cit.*) para o ensino e aprendizagem de vocabulário, ou seja, a aquisição incidental, a instrução explícita e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

8 O que faz com que o aluno retenha o item lexical apresentado?

Também podem fazer parte das orientações, dentro da abordagem direta, as estratégias que visam à retenção do vocabulário apresentado. Para Nation (2001), o aprendizado de uma palavra é um processo cumulativo, no qual o conhecimento é construído através de uma série de variados encontros com a palavra, o que facilita sua retenção na memória. Pesquisas variadas indicam que é preciso entre 5 e 16 encontros para que uma palavra seja retida na memória (Nation, 1990 *apud* Waring 2002). No entanto, apenas o mero encontro com a palavra não irá garantir sua retenção, é preciso que o novo item adentre nosso léxico mental

através da memória de curto prazo e seja processado cognitivamente, para que seja transferido para a memória de longo prazo. Thornbury (2007) classifica três tipos de memória:

- Memória de curto prazo: é uma memória fugaz, pois sua capacidade de armazenamento da informação é limitada.
- Memória de trabalho: também de curta duração, nela a informação é trabalhada antes de ser arquivada para uso posterior. Sua função é focalizar nas palavras o tempo suficiente para que elas entrem em operação. Além disso, envolve os processos cognitivos, como raciocinar, entender e aprender.
- Memória de longo prazo: é uma espécie de sistema de arquivamento das informações. Tem maior capacidade do que a memória de curto prazo e seu conteúdo tem maior durabilidade.

Com relação ao armazenamento da informação na memória de longo prazo, Levy (1993) explica que, quando uma nova informação ou novo fato surgem diante de nós, construímos uma representação dele, a qual permanece em nossa zona de atenção. Dessa forma, não temos nenhuma dificuldade em encontrá-la rapidamente. A questão que se coloca tem relação com a recuperação da informação armazenada: como encontrar um fato, uma proposição ou uma imagem que se achem muito longe de nossa zona de atenção, uma informação que há muito tempo não esteja em estado ativo? Para tal, temos que ativar alguns elementos mnemônicos, ou seja, cada vez que tentamos ativar nossa memória ao procurar uma informação, essa ativação deverá propagar-se dos fatos atuais até os fatos que desejamos encontrar. Para isso, duas condições devem existir: uma representação do fato que buscamos deve ter sido conservada e deve haver um caminho de associações possíveis que leve a essa representação.

O caminho que leva à representação do que queremos lembrar envolve processos cognitivos e emocionais. Em outras palavras, a intensidade das associações (maior ou menor profundidade do nível de processamentos e dos processos que acompanham a aquisição) e a implicação emocional exercem papel fundamental no desempenho da memória.

As estratégias de codificação, ou seja, a maneira pela qual a pessoa construirá uma representação do que deseja lembrar, são importantes recursos que ligarão as informações da memória de curto prazo à memória de longo prazo. Exemplos de estratégias de codificação

são a elaboração, cujo objetivo é a construção de vias de acesso entre as duas memórias, e a ativação de esquemas, que são como o resgate de fichas ou dossiês mentais estabilizados por uma longa experiência.

Segundo Nation (2001), há três processos gerais que promovem a retenção de uma palavra na memória:

1. a atenção ao item lexical (*noticing*), que ocorre através do aprendizado formal, ou da necessidade de compreender ou produzir a palavra, ou da conscientização das deficiências na comunicação;
2. a busca e recuperação (*retrieval*) do item lexical previamente incorporado ao léxico mental durante uma atividade lingüística de produção ou de compreensão e
3. o uso gerativo ou criativo do item (*creative use*) em contextos diferentes, seja de maneira receptiva ou produtiva. No que se refere à retenção, Waring, (2002) sugere que o item lexical a ser ensinado deve ser repetido logo após o primeiro contato, por exemplo, através de exercícios ou atividades de fixação e, mais tarde, reapresentados em encontros mais espaçados através de contextos variados (*recycling*).

Thornbury (2007) também enfatiza a relevância da memória para o aprendizado de vocabulário e afirma que, para que as informações sejam transferidas da memória de curto prazo para a memória de longo prazo, alguns princípios devem ser observados:

1. Repetição: não se trata apenas da repetição mecânica da palavra, mas o fato de a palavra ser repetidamente manipulada pelo aprendiz através das várias instâncias em que tem contato com a palavra.
2. Recuperação (*retrieval*): cada vez que recorremos a nossa memória para buscar uma palavra, estamos reforçando sua a retenção no léxico mental.
3. Espaçamento (*spacing*): como todo processo de aprendizado, a aquisição lexical ocorre de modo mais eficiente se feito de maneira cíclica, em períodos

espaçados de tempo. Desse modo, as revisões dos itens, de forma sucessiva, fazem-se necessárias.

4. Ritmo (*spacing*): é preciso respeitar o ritmo de cada aluno, proporcionando a eles diferentes momentos e atividades de manipulação dos itens lexicais.
5. Uso: ao utilizar os novos itens de maneira criativa e em contextos variados, estamos fazendo a ponte, dentro da memória de trabalho, entre as memórias de curto e de longo prazo.
6. Intensidade cognitiva: o uso criativo do novo item através de atividades que demandem associações ou decisões do aprendiz sobre o uso de um item contribui para sua retenção na memória de longo prazo.
7. Organização pessoal: quando o aprendiz escolhe seus próprios métodos de organização do novo item no seu léxico mental, maiores chances terá de retê-lo.
8. Representação pictórica: pesquisas demonstraram que palavras que evocam uma imagem são mais fáceis de serem lembradas. Pedir que os alunos tentem se lembrar das palavras visualizando-as mentalmente pode ser um exercício eficaz para a retenção na memória de longo prazo.
9. Motivação: alunos mais motivados tendem a dedicar mais tempo ao desenvolvimento de suas próprias estratégias de retenção.
10. Atenção: quando presente em todo o processo de aprendizado, a atenção consciente conduz à melhor retenção da informação. Tal atenção pode advir da motivação e/ou do comprometimento do aluno com o aprendizado.
11. Intensidade afetiva: a associação afetiva com a palavra influencia sua retenção.
12. Estratégias mnemônicas: podem ser verbais, visuais ou uma combinação de ambas. Defensores dessas estratégias acreditam que elas são tão eficientes em armazenar palavras que a mente fica livre para lidar com a compreensão. São exemplos técnicas de repetição, anotações (lista de palavras) e associações com outras palavras ou com imagens, sobretudo quando os próprios alunos fazem

suas representações pictóricas. Entretanto, tais técnicas são limitadas e requerem muito esforço do aluno para serem usadas por longo tempo.

A maior parte desses princípios consta dos livros especializados no ensino de vocabulário e são conhecidos e praticados por muitos professores. No entanto, não é raro os professores se desapontarem quando percebem que seus alunos não conseguem empregar as palavras que julgavam já fazer parte do seu léxico mental. Thornbury (2007) e Nation (2001) citam algumas razões para esta perda.

1. Algumas palavras são mais fáceis de lembrar que outras: alguns fatores tornam as palavras mais difíceis de serem lembradas: o tamanho, a complexidade da pronúncia ou da ortografia, seu caráter polissêmico e seu caráter idiomático, onde se incluem as nuances de conotação, regras de uso gramatical e registro lingüístico. Entre os fatores que tornam as palavras mais fáceis de serem identificadas e lembradas está a sua proximidade com a realidade do aprendiz (cognatos e empréstimos lingüísticos).
2. A ausência de oportunidades de reciclagem da palavra: lembramos melhor as palavras quando nos são apresentadas e recicladas em ocasiões espaçadas e contextos variados do que quando as aprendemos de uma só vez.
3. Ausência de representação do item apresentado: muitas vezes, o item não migra da memória de curto prazo para a memória de longo prazo devido à ausência dos processos que envolvem a transferência.

Todas essas orientações reforçam a necessidade de maior dedicação a essa área tão complexa do aprendizado formal de uma língua. Não obstante, Nation (2001) alerta que a instrução formal e explícita, na melhor das hipóteses, pode promover apenas um ou dois encontros com cada item. Os outros encontros teriam, então, de ser promovidos de forma incidental, através de outras atividades pedagógicas, da prática de leitura extensiva ou da iniciativa do próprio aprendiz. Por essa razão, é essencial que o aluno seja incentivado a ser responsável pela construção de seu próprio vocabulário.

9 Como promover a autonomia do aluno em relação à sua aquisição lexical?

Schmitt (2005) vê a questão do aprendizado de vocabulário não como uma questão de aptidão, mas como um componente do aprendizado que requer dedicação do aprendiz. De fato, muitas vezes identificamos os alunos mais dedicados pelas estratégias que desenvolvem para o aprendizado, sobretudo de vocabulário. O valor que o aprendiz atribui ao estudo de cada aspecto do aprendizado (gramática, vocabulário, pronúncia etc.) determina a adoção ou não de estratégias individuais.

O autor cita estudos realizados que identificaram as estratégias mais comumente utilizadas pelos aprendizes para aprender ou reter palavras novas: a repetição, a memorização e a anotação do vocabulário. Os estudos mostraram que, de um modo geral, os alunos preferem as estratégias mais mecânicas (técnicas mnemônicas, por exemplo) a estratégias que envolvam processos cognitivos mais complexos. Contudo, Schmitt (*op.cit.*) relata estudos cujos resultados demonstram que estratégias que demandam mais esforço cognitivo são as que mais contribuem para a retenção. O autor, porém, não descarta os benefícios de técnicas mais mecânicas. Todo tipo de estratégia, desde que fundamentada nos conhecimentos sobre aquisição linguística, pode contribuir para o aprendizado de vocabulário. A adoção desses recursos dependerá de vários fatores, como nível de proficiência do aluno, objetivos pedagógicos e tipo de palavra que quer aprender. Nation (2001) e Sökmen (2005), por exemplo, ressaltam o valor do uso de estratégias para o aprendizado das palavras de baixa ocorrência da língua.

Schmitt (2005) também classifica as estratégias de aprendizado de vocabulário em dois tipos: as estratégias de descoberta (*discovery strategies*) e as estratégias de consolidação (*consolidation strategies*). Entre as estratégias de descoberta lexical estão a inferência, o uso de material de referência (principalmente os dicionários) e o auxílio de outras pessoas como acesso ao significado de uma palavra nova. Inferir o significado de uma palavra pelo contexto não é tarefa simples, pois a inferência lexical demanda variados processos que concorrem para o resultado final do entendimento da palavra, entre eles a análise do contexto e das pistas formais que a palavra nos oferece (radical, afixos, similaridade com L1). Na visão de Schmitt (2005), contexto envolve mais do que apenas o contexto do texto, inclui as informações dadas pelos elementos não-verbais (ilustrações, gestos, entonação) e o próprio assunto do texto. Porém, como já exposto anteriormente, para que possamos inferir o significado de algumas

palavras, é necessário ter o suporte de uma base lexical suficientemente ampla para o entendimento do texto.

O uso do dicionário tem sido desestimulado por vários motivos. Um deles é que a dependência do uso desse recurso poderia inibir o desenvolvimento de estratégias de inferência lexical: os aprendizes se habituariam em traduzir as palavras, em vez de construir o seu léxico mental no novo código lingüístico (Thornbury, 2007:60; Hunt & Beglar, 1998). Além disso, o uso não adequado do dicionário pode induzir ao erro, quando, por exemplo, o aprendiz faz uso de dicionários muito simplificados, que não explicam os diversos significados e usos dos verbetes ou quando não está familiarizado com o uso desse recurso pedagógico. Os benefícios do uso do dicionário parecem estar, portanto, diretamente associados à competência do seu uso pelo indivíduo.

Nation (2001) afirma que, além de fontes de informação, os dicionários são também ferramentas de aprendizagem e cita três propósitos para seu uso: compreensão (descoberta ou confirmação do significado da palavra), produção (busca de palavras novas ou de orientações sobre o uso de palavras que conhecemos) e aprendizado (confirmação sobre ortografia, pronúncia, co-colocações). Nation (2001) e Schmitt (2007) relatam estudos que sugerem maior retenção lexical em grupos de aprendizes que fizeram uso de dicionários, sobretudo na sua língua materna (monolíngües). Porém, nossa experiência está repleta de situações em que o uso inadequado do dicionário leva o aluno a sérios equívocos lingüísticos.

Tudo que foi exposto nesta seção do nosso trabalho nos conduz à reflexão sobre a função do professor no processo de aquisição lexical do aprendiz. Sobretudo nessa área, seu papel pode ser comparado ao do treinador de um atleta, que tem o conhecimento e as técnicas para ajudá-lo a atingir seu objetivo. O treinador não ganha medalhas, mas recebe o mérito de ter contribuído para tal conquista.

2.4 Revisão da literatura

Constantinescu (2007), em uma revisão de alguns estudos realizados sobre o uso da tecnologia na compreensão de textos e no processo de aquisição lexical, relata estudos sobre o

papel de recursos multimídias na aquisição lexical incidental através da leitura (Chun & Plass, 1996, *apud* Constantinescu) cujos resultados mostraram a eficácia do uso de recursos visuais eletrônicos (ilustrações, textos e vídeos) no aprendizado de vocabulário. Foram relatados também melhores resultados em termos de retenção de itens lexicais quando há uma combinação de texto e ilustração. Além dos recursos visuais, há também estudos realizados sobre o uso de programas eletrônicos de concordância (*concordancers*), com resultados positivos. Para Constantinescu (*op. cit.*), esse tipo de programa pode ser de grande utilidade para a conscientização dos aprendizes sobre as possibilidades de uso dos itens lexicais. O autor também relata um estudo de caso (Tozcu & Coady, 2004, *apud* Constantinescu) no qual foi investigada a aquisição lexical de sujeitos usando textos interativos no computador em comparação ao uso de material tradicional impresso. O objetivo era determinar os efeitos da instrução direta via computador na leitura e no reconhecimento das palavras. Os resultados sugeriram que o grupo experimental, que usou um programa tutorial para aprender as palavras mais freqüentes, teve melhor desempenho em três áreas: aquisição lexical, compreensão do texto e maior agilidade na leitura.

No Brasil, Souza (2004) investigou o uso da hipermídia no ensino e aquisição lexical entre alunos universitários e concluiu que o uso de material hipermídia pode contribuir positivamente para a aquisição lexical. Andreoli (2002), por sua vez, investigou a repercussão do uso do computador no contexto da escola regular, com alunos do Ensino Fundamental de uma escola particular. Segundo a pesquisadora, o uso pedagógico do computador em tarefas colaborativas “resultou em aprendizado, em um sentido abrangente, ultrapassando um enfoque puramente lingüístico e criando possibilidades de trazer o mundo para a sala de aula”.

Em outra revisão da literatura empírica sobre aquisição de vocabulário, Nielsen (2003) relata que, apesar de muitos profissionais advogarem o ensino contextualizado de vocabulário, não parece haver pesquisas que comprovam a superioridade dessa abordagem em detrimento de uma abordagem mais descontextualizada e direta. Há estudos, entretanto, que demonstram a eficácia da adoção da instrução lexical descontextualizada na construção de uma base vocabular para os alunos iniciantes. O autor menciona também dois estudos (Paribakht and Wesche, 1997; Zimmerman, 1994 *apud* Nielsen, 2003) que demonstraram resultados pedagógicos positivos quando o aprendizado explícito é associado à aquisição lexical contextualizada através da leitura. Com relação ao ensino descontextualizado, Nielsen (*op. cit.*) cita várias pesquisas que demonstram que as técnicas mnemônicas e não-mnemônicas que envolvem processos semânticos mais profundos têm se mostrado mais eficazes do que as

estratégias de memorização superficiais de itens lexicais, como, por exemplo, as repetições orais. Como exemplos de técnicas não-mnemônicas são citados os “mapas semânticos”, nos quais os aprendizes fazem associações de uma palavra com outras, e a técnica de ordenação, através da qual as palavras são organizadas segundo algum critério semântico.

Novamente, estudos mostram que a combinação de duas abordagens aparentemente discrepantes, ou seja, técnicas mnemônicas e técnicas de elaboração semântica, resultam em maior retenção das palavras. Nielsen também faz relato de pesquisas que mostram a preferência dos aprendizes por estratégias mais mecânicas de aprendizado de vocabulário, principalmente a memorização e a repetição, em detrimento de estratégias que envolvam a manipulação da informação. Na opinião do autor, esses dados são desapontadores, haja vista a variedade de pesquisas que demonstram que o processamento mais profundo de um item resulta em maior retenção lexical. Em um estudo envolvendo dez experimentos criados para explorar os níveis de processamento da memória humana propostos por Craik e Lockhart, Craik & Tulving (1975) concluíram que o que determina a retenção lexical é a natureza qualitativa das tarefas e o tipo de operações mentais que ela demanda.

Outros estudos enfocam a importância para o estudante do domínio de estratégias de aprendizado de vocabulário. Um estudo de caso realizado por Zerwekh & Gallo-Crail (2002) com alunos americanos da Northern Illinois University que aprendiam línguas asiáticas demonstrou a importância das estratégias de aprendizado de vocabulário. O estudo evidenciou que, quanto mais diversificadas e intensamente semânticas forem as estratégias usadas pelos alunos, maior é a retenção lexical. Nielsen (*op. cit.*) também descreve estudos que mostram diferenças entre o processo de aquisição lexical de alunos com maior ou menor habilidade lingüística. Um desses estudos (Ahmed, 1989, *apud* Nielsen, 2003) mostrou que “bons aprendizes” fazem mais uso de maior número e de maior variedade de estratégias para aprender de vocabulário.

No Brasil, as pesquisas sobre ensino e aprendizagem de vocabulário parecem estar mais voltadas para o processo de aquisição lexical como instrumentalização para a leitura entre alunos universitários. Os estudos de Scaramucci (1997) e Costa (2007), por exemplo, corroboram a idéia de que o *deficit* lexical interfere na compreensão de textos em língua inglesa e impede que o aluno faça uso de estratégias de leitura. Os estudos de Souza e Bastos (2001) indicam que a proposta de ensino de vocabulário do livro didático tem privilegiado o

ensino e a prática exaustiva de estratégias para a inferência lexical, sobretudo na abordagem instrumental.

Há também pesquisas que indicam a relevância do material didático para o aprendizado de vocabulário. Gattolin (2005) investigou alunos universitários em seu processo de aquisição lexical mediado por material de leitura para fins específicos, com foco na formação de leitores autônomos. Esse estudo evidenciou a relevância do material didático, elaborado para promover a interação através do foco no vocabulário. O estudo de Souza (2004), acima citado, também investigou alunos universitários em sua pesquisa sobre os efeitos da hipermídia.

Algumas pesquisas, no entanto, enfocam o aprendizado e vocabulário entre adolescentes em contexto de instituição particular de ensino. Duas dessas pesquisas analisaram o ensino de vocabulário dentro do método comunicativo: o estudo de Monteiro (2005) evidenciou que práticas cooperativas em trabalhos de grupo têm influência positiva na retenção de vocabulário e o estudo conduzido por Gardel (2006) mostrou como a relação entre as atividades de vocabulário do material didático e as interações em sala de aula influenciam a construção do conhecimento lexical de alunos adolescentes.

Essa breve revisão das pesquisas realizadas na área pedagógica em que se enquadra o presente trabalho evidencia a necessidade de maior investigação sobre o processo ensino-aprendizagem de vocabulário em língua inglesa dentro do contexto da escola pública no Brasil. Em consonância com as necessidades apontadas pelas pesquisas realizadas nas universidades brasileiras sobre a deficiência lexical desses alunos, o trabalho investigativo sobre esse aspecto do aprendizado dentro do Ensino Fundamental pode conduzir à reflexão e à construção de um referencial teórico que poderá servir de base para práticas pedagógicas mais consistentes no ensino de vocabulário.

3. METODOLOGIA

Apresentaremos, neste capítulo, os objetivos da presente pesquisa, o contexto em que foi realizado, os participantes desse processo, a metodologia e os instrumentos empregados na coleta de dados, bem como a relação desta pesquisa com outras realizadas dentro da mesma área.

3.1 Objetivos da pesquisa

Como relatado no início deste trabalho, há muito tempo venho percebendo na minha prática docente o desapontamento dos alunos em relação à metodologia de ensino de leitura em língua inglesa na escola regular. Muitos não parecem conseguir fazer uso das estratégias de leitura devido a sua pouca competência lingüística. Durante as aulas, o fato de os alunos não possuírem um vocabulário básico que os permita ler até mesmo textos mais simples sempre foi para mim motivo de apreensão e de desmotivação para o trabalho com leitura. Sempre acreditei que o conhecimento sistêmico e o conhecimento de estratégias de leitura se complementam e são ferramentas de igual valor para a aquisição da competência de leitura. Compartilho das idéias de Waring (1995) e Meara (1995) de que o foco no ensino de vocabulário traz importantes benefícios para o aprendiz iniciante.

Outra motivação para este estudo foi o meu desejo, sempre presente, de revitalizar as aulas de inglês na escola pública com o uso de tecnologia. Sempre acreditei na possibilidade do uso pedagógico da Internet, não apenas como elemento motivador para a aquisição do

conhecimento, mas também como elemento integrador entre o mundo da escola e o mundo fora da escola.

O presente trabalho procura investigar a aquisição lexical por meio de tarefas com base nos recursos da Internet, dentro do contexto de ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental. As perguntas que motivaram a pesquisa foram:

1. O ensino explícito de vocabulário, através de tarefas de interpretação com foco em itens lexicais distintos, pode promover, com mais eficiência, o aprendizado desses itens lexicais?
2. Há alguma diferença entre a retenção lexical promovida pelas tarefas utilizando recursos da Internet (webtarefas) e a retenção promovida pelas mesmas tarefas sem a presença desses recursos?

Para o melhor entendimento desses questionamentos, faz-se necessária a explicação de como são operacionalizados alguns dos conceitos contidos nas perguntas da pesquisa. O delineamento das tarefas de interpretação utilizadas neste trabalho encontra-se na seção 2.1.4. As tarefas realizadas com recursos da Internet, denominadas de webtarefas, são definidas mais claramente seção 3.4.1. Já o conceito de aprendizado de vocabulário engloba os conhecimentos sobre aquisição lexical relatados na seção 2.2.

Como expressado na seção 2.2.4, o conhecimento de uma palavra pode ser medido em níveis, que englobam aspectos formais (ortografia, pronúncia e as partes que a compõem), aspectos semânticos (significado, conotação e valor cultural) e seu uso dentro da língua (função gramatical, co-colocação e registro) (Thornbury, 2007:15). No contexto instrucional em que foi realizado o presente estudo, seria impossível focalizar, de uma só vez, todos os aspectos descritos acima. O foco do trabalho se concentrou, portanto, no aspecto semântico mínimo (significado), embora aspectos formais, como a ortografia, e sintáticos, como a função gramatical e algumas regras de co-colocações, também tenham sido trabalhados dentro das tarefas. Seguindo as idéias de Meara e Waring (1995) sobre a importância de se instrumentalizar o aprendiz com um vocabulário básico logo nos estágios iniciais do aprendizado, o presente trabalho operacionalizou conhecimento lexical apenas em termos quantitativos. Portanto, o que se pretende investigar é a eficácia ou não das webtarefas para

otimizar o aprendizado lexical, ou seja, para levar o aluno a aprender um maior número de palavras em menor tempo.

Devido ao nível de proficiência dos sujeitos e do seu pouco contato com o idioma, a expectativa em relação ao conhecimento das palavras ensinadas foi bem modesta, ou seja, esperava-se que os aprendizes tivessem retido na memória um número significativo de palavras, dentro daquelas ‘trabalhadas’ durante as atividades. Desse modo, para efeitos de medição da retenção dos itens após as tarefas, foram realizados testes de produção de vocabulário, sob a forma de listagem das palavras que os alunos conseguiram reter na memória.

Aprender significa, em primeira instância, reter o conhecimento na memória. Para Thornbury (2007), “o conhecimento de vocabulário é essencialmente uma questão de acumular itens individuais”. A retenção de um item lexical se dá quando ele é transferido da memória de curto prazo para a memória de longo prazo, lá permanecendo até que seja ativado pela necessidade de processá-lo produtiva ou receptivamente.

Considerando-se os princípios e conceitos descritos acima, estabelecemos duas hipóteses para este trabalho:

1. A Internet, por conter vasto material autêntico e contextualizado, onde as palavras se encontram representadas e ilustradas através de hipertextos, contribui para o aprendizado mais efetivo de léxico na língua inglesa, pois, dentro dessas condições, os aprendizes têm maior chance de reter tais palavras na memória.
2. A instrução direta de vocabulário, através de tarefas intensivas de interpretação de textos, promove, com maior eficiência, o aprendizado e a retenção de itens lexicais.

Em última análise, o presente trabalho contribuirá, portanto, suscitar reflexões acerca de duas urgências dentro do ensino de língua inglesa no Brasil: a necessidade de sistematização do ensino de vocabulário e a necessidade de otimização do uso dos recursos tecnológicos com fins educativos.

3.2 O método da pesquisa

Segundo Thornbury (2007:139), o ensino de vocabulário é terreno fértil para a pesquisa acadêmica, pois, diferentemente da gramática, ele pode ser mais facilmente mensurado. A presente pesquisa utilizou como metodologia de coleta de dados os preceitos da pesquisa psicométrica. De acordo com Chaudron (1988), a pesquisa psicométrica segue a abordagem mais quantitativa, pois “seus métodos e instrumentos envolvem medidas numéricas, análises estatísticas e inferências”. Tal modelo de pesquisa tem a finalidade de testar hipóteses advindas de observações prévias sobre determinadas situações ou da literatura empírica sobre determinado assunto. Essas mesmas situações são reproduzidas de forma controlada a fim de que se possam descobrir os fatores causais de um determinado comportamento. Para a reprodução dessas situações, são criados grupos de controle e grupos experimentais para a observação das variáveis dependentes e independentes.

No presente estudo, a aquisição lexical se constitui como a variável dependente, ou seja, aquilo que se pretende observar. Entende-se por variável independente aquela que se espera que influencie a variável dependente, nesse caso, as tarefas com base nos recursos da Internet. Dessa forma, o grupo de alunos designado como grupo experimental foi submetido a um tratamento diferenciado no ensino de vocabulário, com o uso de recursos da Internet, enquanto o grupo de controle passou pelos mesmos procedimentos pedagógicos, sem esse recurso tecnológico.

A coleta de dados foi realizada durante dois momentos dentro do programa curricular anual elaborado para o 7º ano. O primeiro momento envolveu o estudo de vocabulário sobre esportes e atividades físicas e, durante o segundo momento, foi focado o vocabulário sobre alimentação. A implementação desses estudos foi feita através de duas tarefas distintas, denominadas tarefa 1 e tarefa 2. Ambas utilizaram recursos da Internet como insumo para o ensino do vocabulário específico de cada área semântica. Porém, para o grupo experimental, tais tarefas foram elaboradas nos moldes de webtarefas, cuja realização depende do acesso a *websites* previamente selecionados pela professora. Para o grupo de controle foram criadas versões impressas das mesmas tarefas. Em outras palavras, os alunos do grupo de controle realizaram suas tarefas em sala de aula, utilizando como insumo textos impressos retirados

dos mesmos *sites* selecionados para as webtarefas. Uma explicação mais detalhada das tarefas encontra-se na seção 3.4.1.

A coleta de dados constituiu-se de um teste diagnóstico (pré-teste) e de dois testes posteriores ao tratamento pedagógico a que se submeteram os dois grupos. Esses pós-testes foram aplicados para aferir o número de palavras que cada aluno conseguiu reter na memória em um determinado momento após as tarefas, dado aqui identificado como **ganho lexical**. O número de palavras listadas pelos alunos foi compilado em um mapa de acompanhamento do ganho lexical de cada grupo. Após terem sido coletados os dados dos três testes, foi feita uma análise comparativa da variação dos ganhos lexicais dos grupos após cada teste. Em seguida, foi feita uma análise comparativa entre os dois grupos.

O trabalho envolveu também procedimentos qualitativos de investigação. Para tal, foram realizadas duas pesquisas sobre a opinião dos alunos: uma em relação ao papel do vocabulário para o ensino da habilidade de leitura na escola e outra em relação a sua participação nesse trabalho.

As próximas seções apresentam um delineamento do perfil dos participantes da pesquisa, bem como a descrição das tarefas criadas para a pesquisa, os testes de frequência de vocabulário empregados na coleta de dados, e os testes estatísticos utilizadas na análise dos dados.

3.3 O contexto da pesquisa

Os participantes deste estudo são alunos selecionados de duas turmas do 7^o ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública federal da cidade do Rio de Janeiro, com idades entre 11 e 13 anos, totalizando 76 alunos. Os referidos alunos têm aulas de inglês duas vezes por semana, desde o 6^o ano do Ensino Fundamental, o que totaliza uma carga horária equivalente a 135 minutos por semana. Mais da metade dos alunos que participaram deste estudo (54%) conta apenas com a escola para o aprendizado formal do idioma, enquanto 46% restantes freqüentam cursos de inglês.

A metodologia adotada na escola em questão é o ensino de língua estrangeira voltado para a habilidade da leitura. As turmas são numerosas (média de 36 a 38 alunos por turma) e heterogêneas quanto à proficiência na língua inglesa. O programa se limita ao ensino das estruturas gramaticais básicas, das estratégias de leitura e de algum vocabulário, através do livro didático adotado pela escola: *New Password 6*. A habilidade de compreensão oral é pouco praticada e a habilidade oral quase nunca é praticada. A habilidade escrita é timidamente explorada através dos exercícios do livro didático, limitando-se à produção de algumas orações e pequenos parágrafos. A escola não tem sala especial para o ensino de línguas estrangeiras, mas possui dois laboratórios de informática com 18 computadores cada um, os quais estão ligados à Internet por conexão de banda larga.

O modelo de pesquisa escolhido para este estudo é de caráter experimental, sendo uma das turmas caracterizada como grupo experimental e a outra, como grupo de controle.

O acompanhamento do processo de aquisição lexical foi realizado a partir de três tarefas de interpretação, dentro de três áreas semânticas distintas. No entanto, devido a inconsistências metodológicas da pesquisa-piloto, apenas os dados das tarefas 1 e 2 foram analisados para a conclusão da pesquisa. As áreas lexicais investigadas foram vestuário (tarefa-piloto), esportes e atividades físicas (tarefa 1) e itens de alimentação (tarefa 2).

O grupo experimental realizou as tarefas no laboratório de informática da escola e usou a Internet como insumo para a execução das mesmas. Esse tipo de tarefa está identificado, neste trabalho, como webtarefa. A turma selecionada como grupo de controle realizou tarefas similares, em sala de aula, com material impresso para a leitura, que incluiu alguns textos retirados dos mesmos *sites* usados pelo grupo experimental, seguidos de exercícios de compreensão e manipulação do vocabulário-alvo. O objetivo era oferecer a ambas as turmas as mesmas condições didático-pedagógicas, o mesmo conteúdo de insumo e as mesmas atividades, porém através de meios diferentes. As webtarefas para o grupo experimental e as tarefas para o grupo de controle ocorreram simultaneamente e os grupos tiveram o mesmo tempo (mínimo de 90 minutos cada) para executá-las. Vale lembrar que, nos dois casos, os alunos desempenharam as tarefas em pares e sob a supervisão da professora. Os procedimentos para as tarefas serão mais bem explicados na seção 3.4.1.

Ambas as turmas fizeram um pré-teste sobre o conhecimento lexical dos alunos dentro do tema a ser trabalhado uma semana antes do início de cada tarefa e um pós-teste duas

semanas após as tarefas. No final do ano letivo (novembro de 2007), os alunos foram submetidos a um segundo pós-teste.

Sendo o foco deste trabalho o processo ensino e aprendizado de vocabulário no contexto da escola regular, foram coletados somente os dados dos alunos cuja fonte principal de aprendizado da língua inglesa fosse a escola ou que estivessem matriculados em estágio inicial (1º semestre) de cursos de inglês. Desse modo, foram coletados, ao longo do ano letivo de 2007, os dados de 40 alunos na tarefa-piloto, de 26 na tarefa 1 e de 32 alunos na tarefa 2, distribuídos entre os dois grupos (experimental e de controle). A discrepância desses números deve-se ao fato de que alguns dos alunos foram transferidos de turno após o 1º trimestre ou não participaram de todas as etapas de cada tarefa, inviabilizando, portanto, a coleta de dados comparativos.

3.4 Instrumentos e procedimentos da pesquisa

3.4.1 As webtarefas

As tarefas selecionadas para esta pesquisa, as quais denomino de “webtarefas”, são tarefas comunicativas de interpretação (ver seção 2.1.4), com enfoque no léxico, e que têm como fonte de insumo o conteúdo de *websites* variados, não direcionados ao aprendizado de idiomas, mas que podem ser utilizados com fins pedagógicos, por serem fonte de material autêntico abundante. Nesse tipo de tarefa, o conteúdo dos *websites* pode ser usado como insumo para a prática das quatro habilidades, dentro de uma temática escolhida pelo professor ou pelo programa do curso. No caso do nosso trabalho, tais tarefas objetivam proporcionar ao aluno o aprendizado de itens lexicais básicos, através de contextos reais de uso, não só pela exposição reiterada aos itens dentro do *website* escolhido para a tarefa como também pelas atividades executadas dentro da tarefa.

Devido às peculiaridades do contexto da presente pesquisa — ensino de Língua Inglesa na escola regular — as tarefas de interpretação aqui utilizadas envolverão principalmente a habilidade de leitura. No entanto, houve a preocupação de uma produção escrita mínima, como culminância de cada tarefa.

Este tipo de atividade pedagógica segue a mesma concepção das *webquests* desenvolvidas por Bernie Dodge, da Universidade de San Diego. Segundo seu próprio criador, *webquests* são atividades educativas orientadas para a investigação, durante as quais a maior parte da informação provém da Internet. Por sua natureza investigativa, as *webquests* podem ser empregadas nas mais variadas disciplinas escolares e, por serem projetos intradisciplinares ou interdisciplinares, demandam maior tempo e dedicação por parte de professores e alunos. A maioria dessas atividades também envolve uma produção final, que pode ser a confecção de uma página da Internet, um vídeo ou outra modalidade de apresentação.

As webtarefas empregadas neste trabalho podem ser consideradas como mini-*webquests*, pois o conteúdo pesquisado e as tarefas realizadas se limitaram à compreensão de textos sobre um determinado tópico, dentro da disciplina de língua inglesa, mas que tem relação com outras disciplinas do currículo comum. Foram criadas, para este estudo, três webtarefas com temáticas diferentes, que proporcionassem aos alunos o aprendizado de vocabulário de três áreas distintas. O primeiro tópico (vestuário) foi trabalhado sob a forma de uma tarefa-piloto (anexos 2 e 3). A idéia de uma tarefa-piloto surgiu da necessidade de testar a configuração das tarefas. As outras duas tarefas, denominadas de tarefa 1 (anexos 4 e 5) e tarefa 2 (anexos 6 e 7), constituíram os instrumentos de coleta de dados para a pesquisa. A tarefa 1 enfocou o aprendizado de vocabulário sobre esportes, ao mesmo tempo em que proporcionou aos alunos o acesso à informação sobre os Jogos Pan-americanos por meio de seu *website* oficial (versão em inglês). A tarefa 2 teve como foco lingüístico o aprendizado de palavras relacionadas à alimentação, ao mesmo tempo em que envolveu os alunos no aprendizado de conceitos sobre alimentação saudável e seus benefícios para o corpo humano.

Souza (2004), ao comentar sobre os impactos do uso do computador na educação, relata que a contribuição dessa ferramenta se deve principalmente à “sua capacidade de apresentar de forma associativa os múltiplos componentes dos sentidos”. A autora explica que esse fenômeno ocorre pelo “Princípio da Representação Múltipla”, ou seja, o aprendizado é beneficiado pelo uso de dois ou mais modos de apresentação da informação. Para a autora, os

contextos ricos são fundamentais para a aquisição de LE, já que oferecem “maior variedade de pistas, que são processadas em canais diferentes”. Isso significa dizer que, quanto maior a variedade de apresentação de um item lexical, maiores serão suas chances de serem processados e transferidos da memória de curto prazo para a memória de longo prazo. Desse modo, pode-se afirmar que a Internet, por conter elementos multimodais (visuais e sonoros) que funcionam como suporte para a compreensão do insumo, configura-se como um dos contextos mais ricos e acessíveis para o aprendizado de vocabulário em contextos de LE.

Felix (1999B) aponta como uma vantagem extra do uso pedagógico da Internet a oportunidade que ela oferece de experiências autênticas com outras culturas, sobretudo a cultura da língua-alvo. Entretanto, para o professor de língua estrangeira, talvez o recurso mais importante seja a presença de material autêntico na língua-alvo. Segundo Felix (1999B),

Com o advento da Internet, as atividades em sala de aula não mais precisam ser simuladas ou contextualizadas artificialmente. O mundo real da língua-alvo pode agora ser incorporado à experiência dos alunos com a criação de tarefas significativas elaboradas de acordo com seus interesses e capacidades e em diferentes níveis de interatividade. [tradução nossa]

Duas outras importantes razões para o uso pedagógico da Internet citadas por Warschauer (1997) são o aumento da motivação do aprendiz e a possibilidade de integração entre o aprendizado de língua estrangeira e o aprendizado de habilidades computacionais.

Com todas essas vantagens, seria tentador acreditar que a simples presença do computador na sala de aula por si só seria uma revolução. Contudo, experiências não tão bem-sucedidas apontam para a necessidade de uma preparação dos professores. As novas tecnologias podem contribuir para que repensemos nossa prática pedagógica e, desse modo, tornar-se elemento motivador de mudanças. Segundo Almeida (1988, *apud* Souza 2000), as possibilidades pedagógicas que o computador nos apresenta têm trazido uma espécie de oxigenação ao ambiente escolar, já que o uso da tecnologia exige do professor uma nova postura diante do processo ensino-aprendizagem. O professor que se dedica a incorporar a tecnologia em suas aulas tem que estar sempre pesquisando e buscando soluções para as questões intrínsecas e extrínsecas a sua área de atuação.

Warschauer (*op.cit.*) alerta sobre a necessidade do uso criterioso dos recursos da Internet e oferece algumas orientações para o planejamento e criação de atividades com esses recursos. Algumas de suas orientações incluem o cuidado com a abundância de informação e

de *websites*, a necessidade de objetivos pedagógicos claros e a integração das atividades com o currículo da disciplina. Pelo fato de ser um meio relativamente novo, tanto para alguns professores quanto para alguns alunos, o autor recomenda que os alunos sejam engajados na busca de soluções para possíveis dificuldades, o que incentiva a colaboração não só entre professor e aluno como também entre os alunos e seus pares.

Pode-se concluir, portanto, que qualquer atividade pedagógica com base nesse recurso tecnológico requer planejamento cuidadoso. Ao longo de alguns anos de prática de ensino de língua inglesa em contexto de escola regular e de curso de idiomas, tenho tido a necessidade de criar algumas diretrizes para as minhas *webtarefas*. Elas não são conclusivas, já que estou em pleno processo de criação, mas são fruto de observações que venho fazendo a cada *webtarefa* que elaboro e implemento. Tais diretrizes, que orientaram a elaboração das tarefas deste trabalho, são esclarecidas nos próximos parágrafos.

Uma vez resolvidas as questões de ordem prática, como a disponibilidade de computadores para o trabalho, a decisão de se usá-lo ou não deve decorrer da necessidade dos alunos e da existência de *websites* que possam contribuir para o objetivo pedagógico a ser alcançado. A busca de tais *sites* também deve obedecer a determinados critérios, como confiabilidade e atualidade de conteúdos, facilidade de navegação e adequação à faixa etária do aluno. Esses *sites*, como dito anteriormente, não precisam ter propósitos educativos, porém seu conteúdo e sua linguagem precisam ser de boa qualidade.

À seleção dos *sites* que servirão de fonte de pesquisa para a tarefa segue a elaboração da atividade, processo que deve estar em sintonia com os objetivos da tarefa e com a abordagem pedagógica adotada no contexto escolar. Assim como deve estar claro para os alunos o objetivo pedagógico da *webtarefa*, as atividades nela contidas devem ser sempre acompanhadas de instruções e, dependendo da sua complexidade, de modelos, que possam ser lidos na tela do computador antes da tarefa ou impressos para o aluno ler e seguir enquanto as executa. O trabalho de produção final da tarefa pode ou não ser realizado na escola; porém, para que a tarefa seja bem conduzida, é necessário que o professor acompanhe e oriente seus alunos durante o processo, ao mesmo tempo em que observa sua eficácia pedagógica. Vale lembrar que tal preparação inclui o teste da tarefa: antes da execução da tarefa, o professor deve seguir, ele mesmo, todos os seus passos para verificar se algum *link* não foi mudado ou retirado do *site* e também para antecipar possíveis problemas durante a navegação ou execução da tarefa.

As webtarefas são também planejadas de modo a promover a interação social entre os aprendizes. Desse modo, todas são executadas pelos alunos em duplas, que compartilham o mesmo computador e as mesmas informações dos *websites*. Através dessa interação, espera-se que os alunos se engajem em diálogos colaborativos que possam induzi-los a processos cognitivos mais significativos. Os alunos são também incentivados a executar a tarefa em pares assimétricos, ou seja, alunos menos proficientes com alunos mais proficientes, de modo a propiciar o que Vygostky denomina de “*scaffolding*” (Ellis, 2003). Furstenberg (1997) sugere que as tarefas pedagógicas com o uso da Internet devem

explorar a natureza associativa do hipertexto ou *hipermedia* de modo que os aprendizes possam colaborativamente descobrir e construir novas conexões, que se combinam em um todo coerente.

O papel do professor-autor seria então o de elaborar tarefas que capacitem o aluno a dizer o que aprendeu ou entendeu e também de prepará-los para trabalhar de modo cooperativo em um processo de criação.

É importante ressaltar que as webtarefas elaboradas para este estudo foram realizadas de modo a complementar o aprendizado formal de vocabulário, realizado durante as aulas tradicionais com o uso do livro didático. Seu objetivo principal foi o de promover a expansão do vocabulário do aluno, dentro dos temas explorados em sala de aula, porém de modo um pouco mais incidental e através de contextos de uso real da língua. Os três temas trabalhados durante a pesquisa (vestuário, esportes e alimentação) não foram selecionados apenas por serem tópicos do livro didático da referida série, mas também por se tratar de temas mais próximos à necessidade de aprendizes iniciantes e por estarem relacionados a outras áreas do conhecimento de interesse para aprendizes adolescentes.

A seleção dos itens lexicais a ser trabalhados dentro destes três campos semânticos obedeceu ao critério de *learnability* e *teachability* (Thornbury, 2007), segundo o qual algumas palavras são mais fáceis de aprender e de ensinar do que outras, seja pela sua frequência de uso, seja pela sua concretividade. Os itens selecionados também fazem parte daquele grupo denominado de *content words* (palavras de conteúdo), ou seja, palavras que trazem alta carga de informação, como é o caso dos substantivos, verbos, adjetivos e advérbios. Geralmente, as palavras de conteúdo, diferentemente das palavras de função gramatical (*function words*), são as responsáveis pelo entendimento ou não de um texto (Thornbury, 2007). Nesse grupo de

palavras mais fáceis de aprender, poderíamos incluir também as palavras cognatas à língua portuguesa e os empréstimos. Para o presente estudo, foram focalizados apenas os substantivos que tivessem relação com o assunto trabalhado nas webtarefas.

Durante a seleção dos *sites* para nosso trabalho, houve a preocupação de que fossem interessantes e relevantes para o aluno adolescente, a fim de que a motivação não ocorresse apenas em função do uso do meio tecnológico. De acordo com Nation (2001), as condições psicológicas favoráveis afetam positivamente o aprendizado de vocabulário.

Como recurso pedagógico, as webtarefas podem ser um primeiro passo para a criação de projetos do tipo *webquest*, nos quais os alunos pudessem aprender não só aspectos da língua estrangeira, mas também conteúdos de outras áreas do saber. Essa conduta está em sintonia com a abordagem de ensino baseado em conteúdos (*content-based instruction*), dentro da qual o aprendizado de uma língua deve estar integrado ao aprendizado de um conteúdo. Tal abordagem preconiza o uso de material autêntico em atividades que visem ao ensino de um conteúdo não-lingüístico.

Não se trata aqui da versão ortodoxa dessa abordagem, empregada principalmente em contextos de aprendizado de segunda língua. Na nossa realidade, ensino de língua estrangeira, alguns aspectos dessa abordagem podem ser aplicados, sobretudo na escola regular, onde a disciplina de língua inglesa é parte integrante de um currículo educacional mais amplo e, como tal, deve se integrar a outras disciplinas para que o objetivo da formação integral do aprendiz seja atingido. O ensino de LE pode ser integrado ao ensino de outras disciplinas, principalmente aquelas que envolvem a leitura de textos, como, por exemplo, Ciências, História ou Geografia. Marco (2002) cita dois importantes benefícios desse tipo de abordagem: as múltiplas oportunidades que os aprendizes têm de interagir com materiais autênticos, significativos e desafiadores e a motivação que esses mesmos materiais propiciam, já que o ensino da língua ocorre dentro de uma perspectiva maior de aprendizado.

Em todas as webtarefas planejadas para essa pesquisa, os alunos têm objetivos interpretativos e comunicativos a atingir e, para tanto, eles precisam identificar e manipular o vocabulário contido nos *websites* a serem pesquisados. Por exemplo, na webtarefa-piloto (anexo 3), os alunos visitam *websites* de lojas de departamento e simulam a compra de itens de vestuário para toda sua família. Na webtarefa 1 (anexo 5), os alunos pesquisam o *website* oficial dos Jogos Pan-americanos de 2007 com o objetivo de conhecer os esportes envolvidos

no evento, assim como suas denominações em inglês, e ainda simular um planejamento de atividades para a ocasião. Na webtarefa 2 (anexo 7), após ler sobre os preceitos de uma alimentação saudável, os alunos simulam decisões sobre sua alimentação diária, decidem sobre a classificação dos alimentos e confeccionam cardápios, utilizando como insumo material de um *site* educativo sobre alimentação saudável.

Grande parte das atividades dessas tarefas estimula a observação cuidadosa dos itens lexicais, com o intuito de estimular no aprendiz a observação consciente desses itens (*noticing*). Para Nation (2001:63), esse é o primeiro estágio no processo de memorização de um vocábulo, que acontece quando o indivíduo nota a presença de palavras que não conhece, mas que precisa conhecer para entender a mensagem. O autor também considera importante que o indivíduo tenha a oportunidade de encontrar e manipular o item lexical repetidas vezes para que dele possa se lembrar com mais facilidade (*retrieval*). Para esse fim, foram incluídas nas tarefas várias atividades que freqüentemente compeliavam o aprendiz a buscar o item lexical no *site* para usá-lo dentro de um contexto. Foram incluídas também atividades para promover o uso criativo dos itens lexicais em outros contextos, contemplando assim o terceiro estágio (*creative or generative use*) proposto por Nation (*op. cit.*).

Foram criadas para o grupo de controle três tarefas que enfocaram o mesmo universo lexical das webtarefas descritas acima. As atividades que compunham essas tarefas foram similares às atividades das webtarefas, visando aos mesmos processos cognitivos propostos por Nation (*op. cit.*). No entanto, o insumo para o aprendizado de tal vocabulário foi oferecido aos alunos do grupo de controle sob a forma de textos impressos, a maioria retirada dos próprios *websites* escolhidos para as webtarefas. Tais procedimentos foram importantes para que ambos os grupos tivessem acesso aos mesmos itens lexicais e às mesmas atividades de manipulação dos itens-alvo. A diferença entre as tarefas ficou por conta do meio pelo qual as informações foram acessadas, ou seja, meio eletrônico para o grupo experimental e meio impresso para o grupo de controle. Dessa forma, o grupo de controle trabalhou em sala de aula enquanto o grupo experimental realizou suas tarefas no laboratório de informática. Seguindo as orientações de assimetria de proficiência citada anteriormente, as duas modalidades de tarefa foram executadas em pares de alunos. Para assegurar que os alunos do grupo de controle tivessem algum suporte visual que facilitasse a compreensão dos itens lexicais, e também para diminuir a distância entre o insumo rico promovido pela Internet e o texto impresso, o desenho da tarefa incluiu a inserção de vários elementos gráficos, como figuras e quadros ilustrativos e elementos lúdicos, como caça-palavras e palavras-cruzadas.

Como já relatamos, a pesquisa foi conduzida em três momentos dentro do programa de curso anual, envolvendo as três áreas semânticas descritas a seguir.

Primeira área semântica: itens de vestuário

Essa área envolveu a elaboração de uma tarefa-piloto e de uma webtarefa-piloto com a finalidade de testar os procedimentos metodológicos do estudo. Uma semana antes da realização da tarefa, foi realizado um teste diagnóstico (pré-teste) para medir o conhecimento prévio de cada aluno em relação a nomes de roupas e acessórios em língua inglesa. Para essa tarefa os participantes do grupo de controle permaneceram em sala de aula executando as atividades criadas pela professora, enquanto os alunos do grupo experimental foram para o laboratório de informática executar a webtarefa-piloto. Como já esclarecido anteriormente, em ambos os casos os alunos trabalharam em pares e foram informados de que a execução de tais tarefas fazia parte de sua avaliação contínua. Para as duas modalidades de tarefa foram destinadas duas aulas de 90 minutos, incluídas as sessões de avaliação da tarefa. Estabeleceu-se como meta de aprendizagem ao fim desta tarefa-piloto, a quantidade de 40 itens lexicais relacionados a roupas e acessórios. Estes itens foram selecionados intuitivamente, com base na sua frequência de uso. Este também foi o número de itens que formaram a base lexical da tarefa para o grupo de controle.

a) Descrição da webtarefa-piloto (anexo 3)

A webtarefa idealizada para o grupo experimental consistiu de uma simulação de compras via Internet. Para tal, os alunos visitaram o *website* da loja de roupas *Marks and Spencer* (www.marksandspencer.com), onde foram orientados a simular a compra de roupas e acessórios para toda a família. Durante a tarefa, os alunos preencheram uma ficha com o nome de 12 itens “adquiridos”, juntamente com o nome da pessoa da família para quem o item foi “comprado” e o preço que “pagaram”. A pesquisa no *website* foi feita em pares, porém as fichas foram preenchidas individualmente. Os alunos foram estimulados a resolver suas questões de vocabulário, pesquisando palavras no próprio *site*, no qual, além da descrição dos itens, encontraram muitas ilustrações. O uso do dicionário não foi estimulado e poucos alunos o solicitaram. Após a atividade de compras *online*, os alunos listaram as

palavras novas que conseguiram aprender através da atividade, procedimento que visava à conscientização do aprendizado (*noticing*). A tarefa estava prevista para durar 90 minutos, porém muitos alunos a completaram antes do prazo estabelecido. Ao final da tarefa, as fichas foram recolhidas para verificação da conclusão da tarefa e devolvidas uma semana depois, momento em que os alunos fizeram reflexões sobre suas descobertas lexicais.

b) Descrição da tarefa-piloto (anexo 2)

A tarefa criada para o grupo de controle, também prevista para durar 90 minutos, consistiu de uma série de atividades envolvendo o insumo de 40 itens de vestuário. Foram incluídas atividades lúdicas do tipo palavras-cruzadas, exercícios de reconhecimento de vocabulário através de associação de figuras e palavras e exercícios de tradução. Os alunos foram estimulados a consultar o dicionário, o livro e os colegas para sanar suas dúvidas. Como a tarefa do grupo ficou demasiadamente longa e os alunos demonstraram desconhecer muitas das palavras para fazer as atividades, foram autorizados a continuar o trabalho em casa, com a consulta de dicionários. Na aula seguinte, a folha com as atividades foi recolhida para avaliação. Uma semana após a atividade, as atividades foram corrigidas e comentadas com os alunos. Os alunos de ambas as turmas se submeteram a um pré-teste uma semana antes das tarefas e um pós-teste três semanas após as tarefas. Um segundo pós-teste foi realizado sete meses depois do pré-teste.

Segunda área semântica: atividades esportivas

Seguindo o mesmo procedimento da tarefa-piloto, uma semana antes da implementação das tarefas, foi aplicado um pré-teste para diagnosticar o conhecimento prévio de vocabulário sobre o tema. Novamente, os participantes do grupo de controle permaneceram em sala de aula, enquanto que os alunos do grupo experimental executaram sua webtarefa no laboratório de informática. A maioria dos alunos escolheu o mesmo colega da tarefa-piloto como parceiro da primeira tarefa. As duas modalidades dessa tarefa foram realizadas durante um período de duas semanas (duas aulas de 90 minutos), tendo tido início logo após o trabalho com o vocabulário dentro desse mesmo tema através de uma unidade do livro didático. Nessa unidade do livro os alunos foram expostos a 15 itens lexicais (nomes de

esportes e atividades físicas). Estabeleceu-se como meta de aprendizagem para a primeira tarefa e webtarefa a quantidade de 57 itens lexicais (anexo 10), que consistiram dos 15 itens do livro didático, acrescidos dos nomes das modalidades e submodalidades esportivas presentes nos Jogos Pan-americanos realizados na cidade do Rio de Janeiro, em 2007.

Um diferencial entre essa tarefa e a tarefa-piloto foi a inclusão de uma produção final escrita para os dois grupos. Tal produção consistiu da criação de um folheto publicitário sobre um clube de esportes e atividades físicas, no qual os alunos tiveram a oportunidade de usar, de modo mais criativo, o vocabulário que adquiriram durante as tarefas. Ao final da tarefa, ambos os grupos foram incentivados a fazer um glossário das novas palavras que aprenderam. Cabe ressaltar que todas as atividades das tarefas fizeram parte da avaliação contínua dos alunos.

a) Descrição da webtarefa 1 (anexo 5)

A webtarefa 1, criada para o grupo experimental, teve como base o *website* oficial dos Jogos Pan-americanos na sua versão em inglês: www.rio2007.org.br/pan2007/ingles/. O *website* não contém muitos elementos multimodais, porém é bem objetivo e tem *links* para outros *sites* sobre modalidades esportivas. Na sua página inicial há uma figura ilustrando cada esporte, a qual se constitui em um *link* que leva o navegador a mais informações sobre aquele esporte. O *site* apresenta 42 modalidades e submodalidades de esportes incluídas na competição. Durante a execução da tarefa os alunos navegaram pelas duas versões do *site*: em português e inglês, o que reduziu a necessidade do uso do dicionário. As atividades da tarefa incluíram não só a pesquisa sobre os nomes dos esportes mas também a interpretação de informações sobre o evento (local e horário da realização das competições, por exemplo) e atividades de conscientização sobre a forma (colocações para alguns esportes, “*play*” e “*do*”, e formação de palavras: sufixo “*ing*” para formação de substantivos). Para promover maior engajamento dos alunos com a atividade, algumas atividades incluíram simulações de programação em conjunto para assistir aos jogos e também perguntas diretas a cada aluno sobre suas preferências em relação às modalidades esportivas.

b) Descrição da tarefa 1 (anexo 4)

Para o grupo de controle foi desenvolvida uma tarefa em sala de aula utilizando o material impresso da versão em inglês do mesmo *website* investigado pelo grupo experimental. As atividades da tarefa também foram idênticas às do grupo experimental. Para que pudessem buscar as informações para a execução da tarefa, os alunos receberam textos sobre os Jogos Pan-americanos 2007, bem como a relação de todas as suas modalidades esportivas, e a programação contendo dia, horário e local das competições.

Todos os alunos de ambas os grupos se submeteram a um pré-teste uma semana antes das tarefas e um pós-teste duas semanas após as tarefas. Um segundo pós-teste foi realizado cinco meses depois do pré-teste.

Terceira área semântica: alimentação

Seguindo o mesmo procedimento das duas tarefas anteriores, o pré-teste foi aplicado uma semana antes da implementação das tarefas. Novamente, os participantes do grupo de controle permaneceram em sala de aula, enquanto os alunos do grupo experimental executaram sua webtarefa no laboratório de informática. O padrão de interação também foi o mesmo das outras tarefas, ou seja, duplas de alunos. As duas modalidades dessa tarefa foram realizadas durante um período de três semanas (três aulas de 90 minutos), tendo tido início logo após a unidade do livro didático que trazia como um dos insumos textos sobre alimentação saudável e uma pirâmide alimentar. No total, essa unidade apresentou 49 itens lexicais. A esse número foram acrescentados mais 41 itens, aos quais os alunos seriam expostos nas tarefas, totalizando, assim, 90 itens (anexo 11) como meta de aprendizagem para esse momento. Também foi incluída uma produção escrita sob a forma de um cardápio de um restaurante especializado em alimentação saudável. Da mesma forma que as tarefas anteriores, essas atividades compuseram a avaliação contínua dos alunos.

a) Descrição da webtarefa 2 (anexo7)

Os alunos do grupo experimental realizaram uma webtarefa, através da qual leram e interpretaram a nova pirâmide alimentar elaborada pelo Departamento de Agricultura dos

EUA (www.mypyramid.gov). O conteúdo do *website* tem o objetivo de difundir aos jovens daquele país conceitos de uma alimentação saudável. O *site* tem fácil navegação e é visualmente bastante atraente. A linguagem é relativamente simples e há muitas ilustrações dos alimentos recomendados. A tarefa foi realizada em pares, mas todos os alunos tiveram de responder às perguntas individualmente, na sua folha de atividades. Nessa folha de atividades foram incluídas questões de interpretação sobre a composição da pirâmide e seus grupos alimentares, devidamente identificados por cores e ricamente ilustrados no *site*. O objetivo desse tipo de questão foi estimular os alunos a buscar os itens lexicais no *site* e preencher alguns gráficos na folha de atividades, promovendo, assim, a manipulação dos itens-alvo.

Após essa etapa interpretativa, os alunos acessaram um jogo interativo do *site*, cujo objetivo é a escolha correta da dieta alimentar para um dia inteiro. Cabe informar que um dos novos conceitos introduzidos na nova pirâmide é a presença de atividades físicas como parte da alimentação saudável. Portanto, durante o jogo, os alunos também tinham que escolher que tipos de atividade física deveriam fazer como parte da boa alimentação daquele dia. Após atingir o objetivo do jogo, isto é, conseguir alimentação saudável o suficiente para fazer “decolar um foguete”, os alunos preencheram um relatório individual sobre webtarefa. É importante relatar que a maioria dos alunos não conseguiu “fazer a decolagem” na primeira tentativa, o que os forçou a jogar mais vezes, promovendo assim mais contato com os itens lexicais. Durante a tarefa, foi oferecido aos alunos um glossário e o *link* para o acesso a dicionários *online*. No entanto, muitos alunos preferiram recorrer aos colegas ou à professora quando tinham dúvidas de vocabulário. Nessa atividade os alunos foram expostos a um número aproximado de 70 palavras no *site*.

b) Descrição da tarefa 2 (anexo 6)

O grupo de controle realizou uma atividade de interpretação em sala de aula, em pares ou trios, usando os textos copiados do mesmo *website* acessado pelo grupo experimental, bem como atividades retiradas de dois outros *websites* educativos americanos: www.timeforkids.com/TFK/ e www.factmonster.com. As questões de interpretação foram as mesmas questões da atividade do grupo experimental. Porém, foram incluídas questões explícitas de vocabulário, com figuras e atividades lúdicas como palavras cruzadas e caça-palavras. Foi permitido o uso de dicionários e foi incluído na folha de atividades da tarefa um

glossário com algumas das palavras que pudessem causar mais dúvidas entre os alunos. Novamente, evidenciou-se que os alunos recorrem mais aos colegas e à professora quando têm dúvidas de vocabulário do que aos glossários e dicionários. Essa atividade expôs os alunos a um número aproximado de 45 palavras.

Ao final das tarefas, a professora pediu que os alunos dos dois grupos fizessem em seus cadernos um glossário das palavras novas que aprenderam. Vale lembrar que, assim como as tarefas anteriores, houve uma sessão de *feedback* dos trabalhos, durante as quais os alunos puderam solucionar suas dúvidas em relação ao vocabulário trabalhado. Todos os alunos de ambos os grupos se submeteram a um pré-teste uma semana antes das tarefas e um pós-teste três semanas após as tarefas. Um segundo pós-teste foi realizado dois meses depois do pré-teste.

3.4.2 Descrição dos testes

Read (2001) classifica os tipos de testes de vocabulário em duas abordagens:

1. Testes convencionais: que avaliam de forma isolada o conhecimento que os aprendizes têm de determinados elementos estruturais da língua, como o significado e a ortografia de algumas palavras ou alguns aspectos gramaticais.
2. Testes baseados em tarefas: que simulam atividades de comunicação que os aprendizes encontrarão fora da sala de aula. O foco aqui é a comunicação e não um aspecto formal determinado. O resultado do teste depende de como os aprendizes completaram a tarefa.

Para Read (*op. cit.*), as duas visões são complementares, já que se referem a diferentes propósitos de avaliação. Os testes convencionais são mais usados para aferição de progresso no aprendizado de vocabulário e para diagnosticar as áreas que precisam ser trabalhadas (*weaknesses*). Tais testes também são usados nas pesquisas sobre aquisição linguística, com especial interesse em como os aprendizes desenvolvem seu conhecimento e a habilidade de uso de palavras-alvo.

Nation & Waring (2004) citam dois níveis de conhecimento de uma palavra: a relação forma-significado e conhecimentos suplementares sobre a palavra, nos quais inclui o conhecimento das inflexões, derivações, co-colocações, nuances de significado e registro de uso. Geralmente os testes realizados em pesquisas sobre aquisição lexical, como é o caso deste trabalho, envolvem o conhecimento do primeiro nível de conhecimento da palavra (forma e significado) e são do tipo múltipla-escolha ou de tradução.

Os testes empregados neste trabalho tiveram como objetivo aferir o conhecimento lexical dos alunos apenas no nível forma-significado e foram realizados sob a forma de listas de palavras, tanto para fazer o diagnóstico do vocabulário que cada aluno já conhecia (pré-teste), como para medir o ganho lexical dos alunos após as tarefas (pós-testes). Em outras palavras, a cada etapa da pesquisa, os alunos listavam, individualmente, as palavras que conheciam dentro do campo semântico trabalhado.

O uso desses testes, ainda que tenham sido realizados de forma descontextualizada e aparentemente mecânica, ocorreu pela necessidade de um instrumento mais prático para medir quantitativamente a retenção dos itens após determinados períodos de tempo. Esse tipo de teste está em coerência com a competência lexical que se pretendia medir neste trabalho, ou seja, a quantidade de palavras que o aprendiz conseguiu adquirir através dos dois diferentes tratamentos pedagógicos.

Na seção sobre o ensino deliberado de vocabulário (seção 2.2), afirmamos que a instrução direta e a manipulação criativa de itens lexicais por meio de tarefas significativas propiciam uma maior retenção dos itens. Isso ocorre porque tais tarefas exigem que os aprendizes analisem e processem o código lingüístico mais profundamente, o que faz com que a nova informação possa ser armazenada na memória de longo prazo. A expectativa em relação a esses testes é a de que eles possam dar a medida exata dos ganhos lexicais de cada grupo, quando os ganhos se apresentarem, bem como a porcentagem de retenção dos mesmos itens em relação à totalidade do vocabulário trabalhado durante as tarefas e após determinados períodos de tempo.

Por seu caráter mnemônico, esse tipo de teste promoveu um trabalho de recuperação dos itens lexicais dentro da memória de longo prazo (*retrieval*) e se revelou como um desafio para os aprendizes, pois o único recurso que podiam utilizar naquele momento era sua própria

memória. Entretanto, alguns recursos mnemônicos de recuperação foram usados pela professora para auxiliar os alunos nessa tarefa.

Um desses recursos foi a evocação, junto aos alunos, de imagens que os fizessem lembrar dos contextos em que as palavras são empregadas. Por exemplo: durante os pré-testes (fase de diagnóstico) da tarefa-piloto (vestuário), os alunos foram alertados para que incluíssem os empréstimos lingüísticos (ex: *top*, *jacket*); na tarefa 1 (esportes), foram lembrados de incluir os esportes praticados com bola, na água, em equipes, individualmente, etc.; e na tarefa 2 (alimentação) a professora evocou imagens de refeições e tipos de restaurantes. Durante os pós-testes, isto é, após as tarefas, a professora sugeriu que os alunos tentassem fazer um quadro mental das atividades realizadas em sala de aula ou no laboratório de informática. O propósito da utilização dessas “pistas” foi o de ativar os elementos mnemésicos, com o propósito de se construir um caminho de associações que levasse à representação do conhecimento “depositado” na memória de longo prazo (Levy, 1993).

Esse tipo de teste mnemônico também propiciou aferir em que medida as duas modalidades de tarefa proporcionaram ao aprendiz a construção de uma representação mental eficiente das palavras trabalhadas, de tal forma que elas pudessem ser lembradas posteriormente. Em outras palavras, a intenção era medir até que ponto os insumos ricos proporcionados pela Internet contribuíram para uma representação também mais rica e conseqüentemente uma memorização dos itens-alvo de um modo mais eficaz.

Um benefício pedagógico desse tipo de teste foi a oportunidade que os alunos tiveram de revisar o que aprenderam e de medir o crescimento de seu léxico. Durante o controle do número de palavras por parte dos alunos, ocorreu um fato interessante: a cada devolução dos testes aos alunos, eles espontaneamente comparavam seus resultados com o resultado de outros alunos, o que evidenciou o espírito competitivo da faixa etária (11-13 anos). Vale ressaltar que os testes utilizados não levaram em conta certos aspectos sobre o conhecimento lexical como, por exemplo, a ortografia das palavras testadas ou seu uso sintático (*collocation*). Os mesmos procedimentos de testagem foram adotados para o grupo experimental e para o grupo de controle e foram implementados em três etapas: pré-teste: teste diagnóstico realizado uma semana antes de cada tarefa; primeiro pós-teste: realizado duas semanas depois de cada tarefa e segundo pós-teste: realizado no final do ano letivo, quando os alunos listaram todas as palavras que conseguiram lembrar sobre as três tarefas. É importante lembrar que os intervalos entre a realização de cada tarefa e o segundo pós-teste

foram diferentes: na tarefa-piloto foi de sete meses; na tarefa 1, de quatro meses e, na tarefa 2, de um mês.

Os pré-testes e pós-testes da tarefa-piloto

Durante a fase inicial da pesquisa, houve a necessidade de uma testagem, tanto dos instrumentos de coleta de dados (testes) quanto do delineamento das próprias tarefas e webtarefas. Por essa razão, cada um dos grupos seguiu um modelo diferente de pré-teste.

O grupo experimental fez um teste fechado e objetivo contendo duas partes: a primeira parte consistiu na produção do nome de cada item de vestuário em inglês, a partir de um estímulo visual (figura) e a segunda parte, de um exercício de tradução para o português de alguns itens, totalizando 40 itens (anexo 1). O grupo de controle se submeteu a um teste nos moldes dos testes que posteriormente foram escolhidos como instrumento de coleta de dados da pesquisa, ou seja, as listas de palavras. Durante a segunda fase da coleta de dados da pesquisa-piloto, ou seja, durante os primeiros pós-testes, os alunos do grupo experimental receberam de volta seu pré-teste e preencheram as lacunas que tinham deixado em branco devido à falta do conhecimento daquelas palavras na época do pré-teste. Já os alunos do grupo de controle receberam de volta suas listas de palavras, às quais acrescentaram novas palavras que tinham aprendido durante as aulas.

O uso de diferentes instrumentos para cada grupo, tanto para fazer o diagnóstico do conhecimento lexical quanto para medi-lo ao final de cada etapa, resultou em resultados não-confiáveis para a coleta de dados. Porém, a testagem prévia dos instrumentos para a coleta de dados foi importante para a seleção de um instrumento mais confiável e padronizado. Por essas razões, a tarefa-piloto, bem como seus instrumentos de testagem, foram descartados da análise de dados da pesquisa. Dessa forma, estão sendo consideradas para a análise dos dados as testagens realizadas nas tarefas 1 e 2, cujas etapas explicamos a seguir.

a) O pré-teste

Esse instrumento consistiu de um teste diagnóstico no qual os alunos listavam, em até 15 minutos, todas as palavras que conheciam dentro de cada campo semântico focado. Assim, o limite do número de palavras listadas foi imposto não apenas pela memória de cada aluno como também pelo tempo estipulado para o teste. Essa verificação foi agendada com uma semana de antecedência, geralmente após a lição do livro didático na qual o vocabulário-alvo havia sido trabalhado. Os alunos foram informados de que essa etapa seria uma primeira de um conjunto de testes posteriores, durante os quais eles seriam avaliados formalmente. Foi enfatizado, no entanto, que o primeiro teste não seria contabilizado como avaliação. Como o que se pretendia avaliar era a retenção dos itens lexicais e não seus aspectos formais, os alunos foram aconselhados a não se preocuparem muito com ortografia, desde que a palavra pudesse ser identificada. Após cada pré-teste, as listas iniciais foram recolhidas e procedeu-se à elaboração de uma tabela de acompanhamento de cada grupo. Essa tabela contém o número de palavras listadas por cada aluno dentro do grupo, bem como a sua porcentagem em relação ao número total de itens trabalhados. Após a compilação individual, foi calculada uma média percentual de cada grupo em relação ao total de itens que estabelecido para cada tarefa²⁰.

Para a tarefa 1, estabeleceu-se a quantidade de 57 itens como o total de itens trabalhados no livro didático e nas tarefas, os quais incluíam nomes de esportes e atividades físicas. Desse modo, o percentual médio de cada grupo foi calculado tendo como base esse total. Para a tarefa 2, estabeleceu-se como total a quantidade de 90 itens relacionados a alimentação, os quais foram trabalhados no livro didático e nas tarefas. Da mesma forma que a tarefa 1, esse total foi a base para o cálculo do percentual médio de cada grupo na tarefa.

b) O primeiro pós-teste

Cada um dos dois grupos fez seu primeiro pós-teste duas semanas após a conclusão das tarefas. Para esse teste, todos os alunos receberam de volta a sua lista inicial de palavras (já compiladas pela professora), feita durante o pré-teste, e tiveram que, em quinze minutos, acrescentar novas palavras à lista. Novamente, nenhum tipo de consulta foi permitido e os alunos foram aconselhados a não se preocuparem muito com a ortografia. As listas foram

²⁰ É importante lembrar que, para o presente estudo, foram analisados apenas os resultados dos alunos que não frequentam cursos de inglês fora da escola.

recolhidas, e o número de itens acrescentados foram contados e incluídos na tabela de acompanhamento dos grupos. Esperava-se, através desse teste, observar quantos itens (do total do vocabulário a que os alunos tinham sido expostos) cada aluno conseguiria se lembrar algumas semanas após as atividades (lições do livro didático, tarefas e webtarefas). No que diz respeito ao total de vocabulário estudado em cada uma das duas áreas semânticas trabalhadas, temos a seguinte tabela:

TAREFA 1 ÁREA SEMÂNTICA: esportes e atividades físicas	TAREFA 2 ÁREA SEMÂNTICA: alimentação
No livro didático = 15 itens (ambos os grupos)	No livro didático = 41 itens (ambos os grupos)
Na webtarefa 1 = mínimo de 42 itens (grupo experimental)	Na webtarefa 2 = mínimo de 49 itens ²¹ (grupo experimental)
Na tarefa 1 (em sala de aula) = 42 itens (grupo de controle)	Na tarefa 2 (em sala de aula) = 49 itens (grupo de controle)
TOTAL PARA AMBOS OS GRUPOS = mínimo de 57	TOTAL PARA AMBOS OS GRUPOS = mínimo de 90

Tabela 2: Total de itens lexicais trabalhados durante as tarefas 1 e 2

c) O segundo pós-teste

O segundo pós-teste foi realizado no final do ano letivo, como culminância de todo o processo, ou seja, após a realização de todas as tarefas. Esse teste foi efetuado da seguinte maneira: logo após a última avaliação formal, solicitou-se aos alunos que listassem o vocabulário que tinham aprendido em relação às três áreas lexicais estudadas ao longo do ano, sem recorrer, contudo, a uma lista inicial, como foi feito no primeiro pós-teste. Por ter sido realizado no final do ano letivo, os intervalos de tempo entre as tarefas e esse teste foram diferentes para cada área semântica.

Dessa forma, os alunos tiveram de se lembrar dos itens do vestuário sete meses após a tarefa-piloto e dos itens sobre esportes e atividades físicas, cinco meses após a primeira tarefa. Por ter sido a última área trabalhada, o intervalo entre a segunda tarefa (alimentação) e o segundo pós-teste foi menor: dois meses. Em se tratando de retenção, era esperado que tais diferenças de intervalo entre o aprendizado e a testagem se refletissem nos resultados dos

²¹ Os alunos do grupo experimental tiveram a oportunidade de exposição a um número maior de itens devido às possibilidades hipertextuais da Internet. Esse foi o número mínimo de itens que teriam de acessar para a realização da tarefa.

testes. Seguindo o mesmo procedimento das duas primeiras etapas, as listas foram recolhidas e o número de itens de cada aluno foi acrescentado à tabela de acompanhamento de cada grupo. Em seguida, passou-se então à confecção dos gráficos comparativos dos ganhos lexicais de cada grupo em cada teste. Cabe lembrar que, por razões já explicadas anteriormente, os testes sobre os itens lexicais da pesquisa-piloto foram descartados.

Os resultados dos testes acima descritos foram contabilizados e demonstrados em forma de gráficos comparativos de frequência e de porcentagem (ver capítulo 4). Após a confecção dos gráficos, foram realizados testes estatísticos para medir a significância da diferença entre os resultados dos dois grupos. Na próxima seção, explicaremos brevemente os procedimentos estatísticos utilizados na pesquisa para medir a relevância da diferença encontrada nos resultados dos dois grupos.

3.4.3 Procedimentos estatísticos

A Estatística nos ajuda a inferir até que ponto os resultados da investigação realizada são representativos do que acontece realmente na população cuja amostra foi investigada. Assim, para demonstrar tal representatividade são utilizados testes estatísticos. Segundo Pina (2006), “as provas estatísticas [sic] medem sempre a probabilidade de as diferenças encontradas serem devidas ao acaso, partindo do pressuposto de que, na verdade, não existem diferenças na população”.

Entre esses testes encontra-se o teste do Chi-quadrado (χ^2), base estatística utilizada na análise dos dados observados durante a presente pesquisa. Como explica Fasold (1984:95) “[...] o teste Chi-quadrado é mais frequentemente utilizado para testar a dependência e a interdependência da distribuição de duas características nominais dentro de uma população”. Tal teste parece se adequar à presente pesquisa porque se trata de uma análise de frequências, uma vez que estamos investigando o número de palavras que os sujeitos conseguiram reter na memória após tratamentos didáticos diferenciados.

O teste Chi-quadrado mede, portanto, a probabilidade (ρ) de as diferenças encontradas nos dois grupos pesquisados serem devidas ao acaso. No nosso caso, se a probabilidade for alta (geralmente maior que 5%), poderemos concluir que não há diferenças estatisticamente significativas. Se a probabilidade for baixa (menor que 5%), poderemos concluir, com maior segurança, que o aprendizado lexical do grupo experimental foi diferente do grupo de controle.²²

3.4.4 Os questionários

Durante o período embrionário do presente estudo, foi realizada uma pesquisa de opinião junto aos alunos envolvidos no trabalho (7º ano) e alunos de outras turmas também do Ensino Fundamental (8º ano) a respeito de sua visão quanto ao papel do vocabulário e da gramática para o nosso trabalho com leitura. Como relatado nos primeiros capítulos, a aquisição da habilidade de leitura é o objetivo principal da disciplina de Língua Inglesa na escola em que foi feita a pesquisa. Para coletar dados sobre a opinião dos alunos, foi realizada uma pesquisa sobre a importância da gramática e do vocabulário para a leitura (ver anexo 8).

Foram entrevistados 120 alunos, dentre os quais 87 (72%) indicaram o vocabulário como o conhecimento mais importante para compreensão textual. Esses dados parecem evidenciar que os aprendizes iniciantes já percebem a importância do léxico para a leitura, confirmando as idéias de vários autores defensores de que o conhecimento lexical é base para a leitura (ver seção 1.2). Também ratificam uma das razões citadas por Meara (1995) e Gairns & Redman (1988) para maior foco no ensino de vocabulário nesse estágio da aquisição lingüística, ou seja, a de que os aprendizes são mais motivados para aprender vocabulário nessa fase inicial do que em estágios posteriores.

Ao final do trabalho, foi realizada outra pesquisa de opinião, dessa vez somente com os alunos que participaram do trabalho (ver anexo 9). O objetivo dessa etapa foi investigar se

²² O programa utilizado para este procedimento estatístico foi o “Statview S12” (versão 1.1) em um Apple Macintosh.

a motivação inicial demonstrada na primeira pesquisa se manteve e também a percepção dos alunos em relação à utilização da informática para o ensino e aquisição de vocabulário. Tal pesquisa constava de três perguntas: a opinião sobre o trabalho em geral, a área de vocabulário que mais gostaram de trabalhar e a opinião sobre o trabalho com as webtarefas. Foram entrevistados 68 alunos das duas turmas participantes da pesquisa. Em relação à primeira pergunta, 56 alunos (82,3 %) responderam que haviam gostado do trabalho, 7 alunos (10,2 %) responderam negativamente e 5 alunos (7,3 %) avaliaram o trabalho como regular.

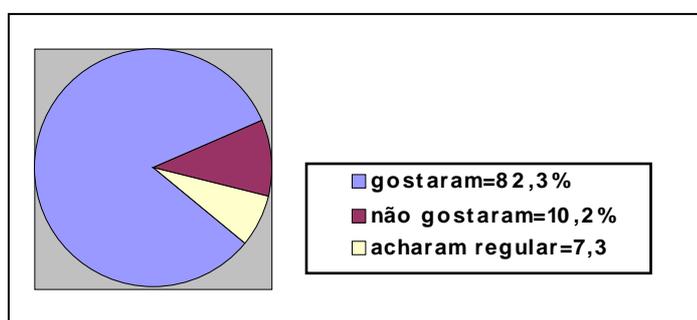


Gráfico 1 – Opinião dos alunos em relação ao trabalho

Quanto à segunda pergunta, 36 alunos (52,9%) responderam ter preferência pelo vocabulário da área de alimentação; 21 (30,88%) demonstraram preferir a área de esportes e 11 (16,17%) escolheram a área de vestuário.

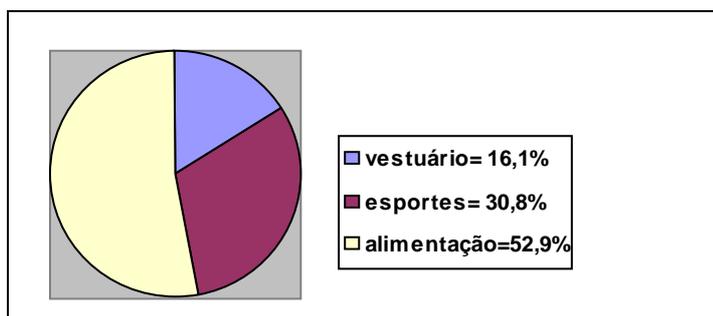


Gráfico 2 - Áreas de vocabulário preferidas pelos alunos

A terceira pergunta visava investigar a opinião dos alunos em relação ao trabalho de vocabulário através de pesquisa no laboratório de informática. O grupo de controle, mesmo sem ter participado das webtarefas para o presente trabalho, havia realizado outras webtarefas

no laboratório de informática, as quais não fizeram parte dos dados coletados na pesquisa. Por essa razão, a terceira pergunta foi feita aos alunos dos dois grupos. Dos 68 alunos respondentes, 62 alunos (91,1%) relataram ter gostado do trabalho com o uso da Internet, enquanto 6 alunos (8,8%) relataram não ter gostado dessas atividades.

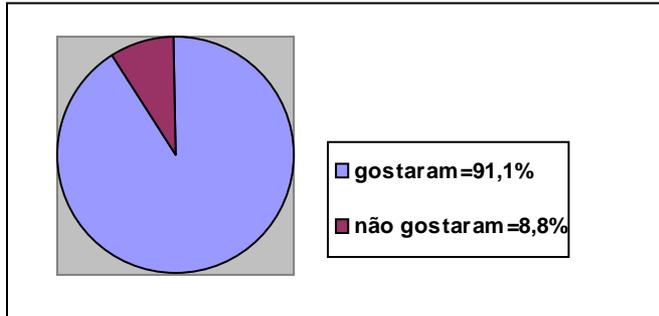


Gráfico 3: Porcentagem de alunos que disseram ter gostado do trabalho

4. ANÁLISE DOS DADOS

Como explicitado no capítulo 3.2, a coleta de dados foi realizada durante duas das três tarefas e webtarefas criadas pela professora-pesquisadora para este trabalho. Nelas foi focado o vocabulário sobre esportes/atividades físicas (tarefa 1) e alimentação (tarefa 2). Os dados da tarefa-piloto não foram analisados devido à incompatibilidade entre as modalidades de testagem adotadas para os dois grupos, o que poderia comprometer os resultados finais. Os testes aplicados e analisados tiveram como objetivo medir o número de palavras que cada grupo conhecia em três diferentes momentos: antes da realização das tarefas (pré-teste), duas semanas após as mesmas (1º pós-teste) e no final do ano letivo (2º pós-teste). Para tal, foi calculada uma média de cada grupo levando-se em conta o número de alunos dentro do grupo.

4.1 Tarefa 1

4.1.1 Análise dos dados da tarefa 1 (Grupo de controle):

O grupo de controle foi submetido a um pré-teste logo após a unidade do livro didático que trabalhou o tema “Esportes e Atividades Físicas”, e uma semana antes da implementação da tarefa 1. Os resultados desse pré-teste evidenciaram que o grupo conhecia uma média de 9,2 palavras dentro do parâmetro estabelecido como meta para essa tarefa, ou seja, 57 palavras (anexo 10). Duas semanas após a execução da tarefa 1 (um mês após o pré-teste), o grupo de controle foi submetido a um pós-teste, cujo resultado mostrou que a média de palavras que o grupo conhecia naquele momento era de 21,1 itens, tendo como parâmetro os mesmos 57 itens estabelecidos para a tarefa. Um segundo pós-teste foi aplicado quatro meses

após o primeiro pós-teste. O resultado desse segundo pós-teste evidenciou um número menor de palavras conhecidas pelo grupo, ou seja, a média de 7,3 palavras. O gráfico 4 mostra o número de palavras que o grupo de controle demonstrou conhecer nos três momentos de testagem. O gráfico 5 mostra esses mesmos números em percentuais

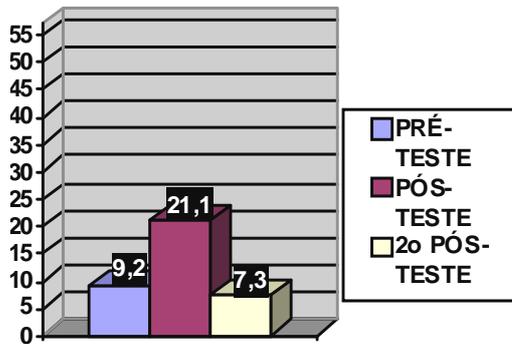


Gráfico 4: Média da frequência da retenção do grupo de controle na tarefa 1

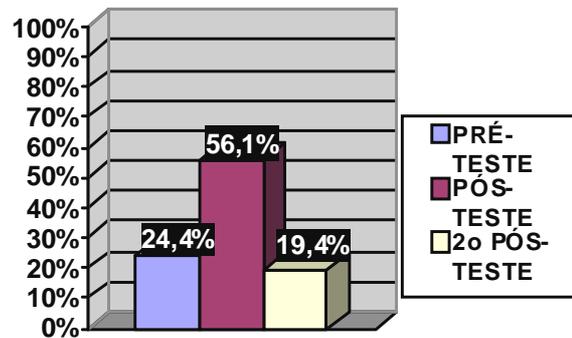


Gráfico 5: Média percentual da frequência de retenção do grupo de controle na tarefa 1

4.1.2 Análise dos dados da webtarefa 1 (Grupo experimental):

O grupo experimental também foi submetido a um pré-teste nas mesmas condições do grupo de controle, ou seja, uma semana antes da implementação da webtarefa 1 e após a mesma unidade do livro didático sobre esportes e atividades físicas. Os resultados desse pré-teste evidenciaram que o grupo conhecia uma média de 9,1 palavras dentro do parâmetro estabelecido como meta para a tarefa, ou seja, 57 palavras (anexo 10). Da mesma forma que o grupo de controle, duas semanas após a execução da webtarefa 1 (um mês após o pré-teste), o grupo experimental foi submetido a um pós-teste, cujo resultado mostrou que a média de palavras que o grupo conhecia naquele momento era de 21,7 itens, tendo como parâmetro os mesmos 57 itens. Um segundo pós-teste foi aplicado quatro meses após o primeiro pós-teste. O resultado desse segundo pós-teste evidenciou um número menor de palavras conhecidas pelo grupo, ou seja, a média de 10 palavras. O gráfico 6 mostra o número de palavras que o grupo experimental demonstrou conhecer nos três momentos de testagem. O gráfico 7 mostra esses mesmos números em percentuais.

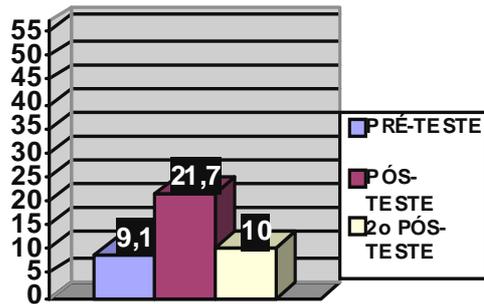


Gráfico 6: Média da frequência da retenção do grupo experimental na webtarefa 1

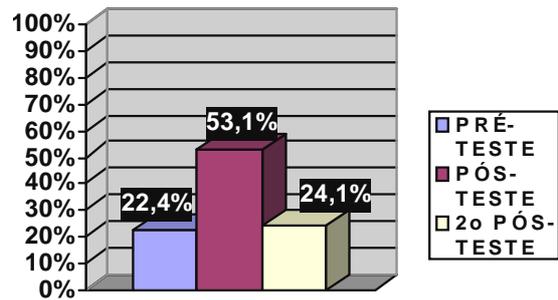


Gráfico 7: Média percentual da frequência da retenção do grupo experimental na webtarefa 1

Resultado do teste Chi-quadrado na tarefa 1 por grupo:

DF : 2
$\chi^2 = 0.3$
$\rho = 0.8606$

Alguns dados interessantes emergiram da análise dos resultados dos testes realizados para a tarefa 1 e sua versão para a Internet (webtarefa 1). O primeiro fato que chama a atenção é a quase homogeneidade do conhecimento lexical entre os dois grupos antes e logo após as tarefas, como demonstra o resultado do Chi-quadrado. Tal fato parece evidenciar que o tratamento do vocabulário através do livro didático e das tarefas ou webtarefas resultou em aprendizado semelhante. O segundo fato que chamou a atenção foi a diferença revelada no segundo pós-teste, realizado cerca de cinco meses após as tarefas. Os dois grupos evidenciaram uma perda no conhecimento quantitativo do vocabulário quando comparado com o ganho lexical adquirido logo após as tarefas. Porém, a perda do grupo de controle foi um pouco mais acentuada, ou seja, os alunos demonstraram, naquele momento, conhecer um número menor de itens em relação ao que haviam demonstrado conhecer durante os pré-testes.

Pode-se concluir por meio desses primeiros dados que o tratamento com a webtarefa 1 resultou em aprendizado semelhante ao da tarefa similar realizada em sala de aula. Após quase um mês da realização das tarefas, ambos os grupos de controle e experimental mostraram que tinham obtido um ganho de 130% e 139%, respectivamente (ver tabela 3). Em

relação à retenção do conhecimento, notou-se que, quatro meses após o primeiro pós-teste, o grupo experimental havia conseguido reter 46% das palavras que tinha demonstrado conhecer no primeiro pós-teste. Já o grupo de controle demonstrou ter retido apenas 32% do conhecimento adquirido com as tarefas (ver tabela 4). Em outras palavras, o grupo de controle teve uma perda maior do conhecimento demonstrado no primeiro pós-teste (65%) do que o grupo experimental (perda de 53%).

4.2 Tarefa 2

4.2.1 Análise dos dados da tarefa 2 (Grupo de controle):

Seguindo os mesmos procedimentos da tarefa 1, o grupo de controle foi submetido a um pré-teste logo após a unidade do livro didático que trabalhou o tema “Alimentação” e uma semana antes da implementação da tarefa 2. Os resultados desse pré-teste evidenciaram que o grupo conhecia uma média de 16,5 palavras dentro do parâmetro estabelecido como meta para a tarefa, ou seja, 90 itens lexicais (anexo 11). Três semanas após a execução da tarefa 2 (um mês após o pré-teste), o grupo de controle foi submetido a um pós-teste, cujo resultado mostrou que a média de palavras que o grupo conhecia naquele momento era de 34,6 itens, tendo como parâmetro os mesmos 90 itens estabelecidos para a tarefa. O segundo pós-teste foi aplicado um mês após o primeiro pós-teste. O resultado desse segundo pós-teste evidenciou um número menor de palavras conhecidas pelo grupo, ou seja, a média de 23,6 palavras. O gráfico 8 mostra o número de palavras que o grupo de controle demonstrou conhecer nos três momentos de testagem da segunda tarefa. O gráfico 9 mostra esse conhecimento em termos percentuais.

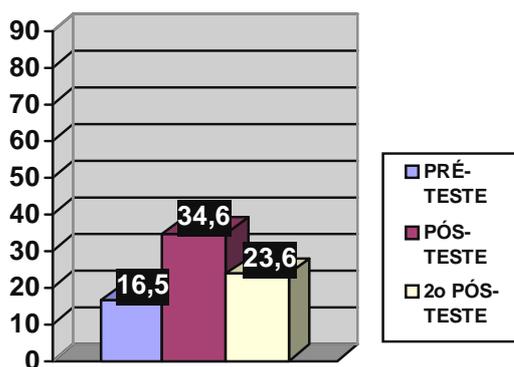


Gráfico 8: Média da frequência da retenção do grupo de controle na tarefa 2

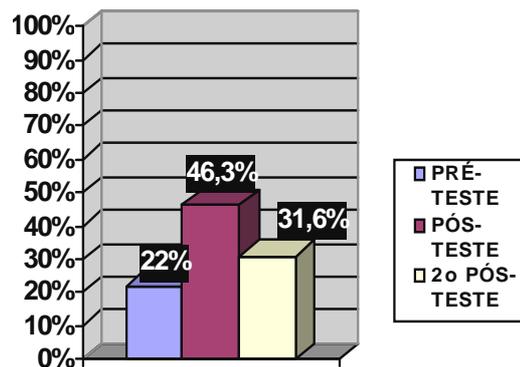


Gráfico 9: Média percentual da frequência da retenção do grupo de controle na tarefa 2

4.2.2 Análise dos dados da webtarefa 2 (Grupo experimental):

O grupo experimental também foi submetido a um pré-teste nas mesmas condições do grupo de controle. Os resultados desse pré-teste evidenciaram que o grupo conhecia uma média de 17,5 palavras dentro do parâmetro estabelecido como meta para a tarefa, ou seja, 90 itens lexicais sobre alimentação. Duas semanas após a execução da webtarefa 2 (um mês após o pré-teste), o grupo foi submetido a um pós-teste, cujo resultado mostrou que a média de palavras que o grupo conhecia naquele momento era de 34,8 itens. Um segundo pós-teste foi aplicado um mês após o primeiro pós-teste. O resultado do segundo pós-teste evidenciou um número menor de palavras conhecidas pelo grupo, ou seja, a média de 16,2 palavras. O gráfico 10 mostra o número de palavras que o grupo experimental demonstrou conhecer nos três momentos de testagem. O gráfico 11 mostra esse conhecimento em termos percentuais.

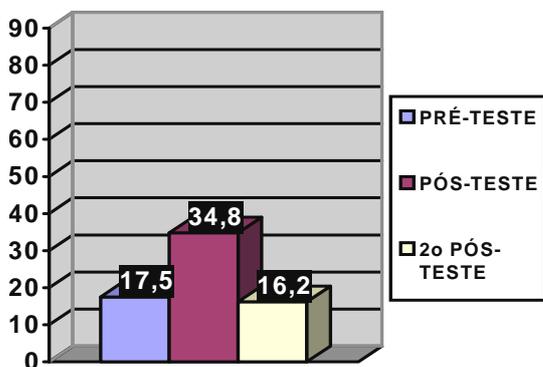


Gráfico 10: Média da frequência da retenção do grupo experimental na tarefa 2

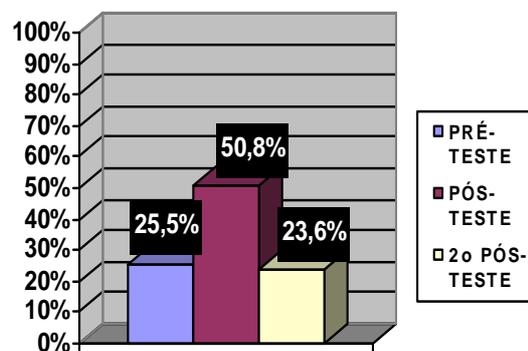


Gráfico 11: Média percentual da frequência da retenção do grupo experimental na tarefa 2

Resultado do teste Chi-quadrado na tarefa 2 por grupo:

DF : 2

$\chi^2 = 1,14$

$\rho = 0.5656$

Seguindo o mesmo procedimento da tarefa 1, o teste estatístico para a análise do desempenho dos dois grupos na tarefa 2, foi o teste do coeficiente chi-quadrado (χ^2), conforme apresentado abaixo:

4.3 Comparação dos resultados

Essa segunda tarefa mostrou dados semelhantes aos da primeira tarefa, no que diz respeito ao ganho lexical. Por exemplo, o número de palavras listadas no pré-teste de ambos os grupos foi muito parecido: 16,5 itens para o grupo de controle e 17,5 itens para o grupo experimental. Também o ganho lexical dos dois grupos após as tarefas ficou bem parecido: 106% entre os alunos do grupo de controle e de 99,4% entre os alunos do grupo experimental, (ver tabela 3). Pode-se concluir, então, que os dois grupos tiveram resultados semelhantes nas avaliações realizadas imediatamente após os dois eventos pedagógicos: o ensino pelo livro didático e o ensino por tarefas ou webtarefas.

A diferença entre a segunda tarefa e a primeira foi evidenciada pelo segundo pós-teste, ou seja, na avaliação da capacidade de retenção de aprendizagem dos alunos. Os resultados desse teste em ambos os grupos e em ambas as tarefas evidenciaram uma queda do número de palavras conhecidas após algum período de tempo, que poderia ser explicado pela Teoria da Deterioração, segundo a qual, “com a passagem do tempo, as memórias enfraquecem, desaparecendo gradualmente até serem apagadas por completo, havendo, portanto, uma perda do traço de memória” (Pergher & Stein, 2003).

No entanto, na tarefa 2 o grupo experimental demonstrou maior perda em relação ao conhecimento que havia adquirido logo após as tarefas, evidenciado, assim, uma diferença um pouco mais significativa entre os dois grupos, como demonstrado no teste Chi-quadrado. Desse modo, a retenção em relação ao vocabulário da tarefa 2 foi maior para o grupo de controle do que para o grupo experimental. Em números percentuais, durante o segundo pós-teste (realizado um mês após o primeiro pós-teste), o grupo de controle conseguiu se lembrar de 68% das palavras listadas no 1º pós-teste, enquanto que o grupo experimental conseguiu se lembrar de apenas 47% (ver tabela 4). Os gráficos abaixo mostram o acompanhamento de cada grupo nas duas tarefas:

NA TAREFA 1

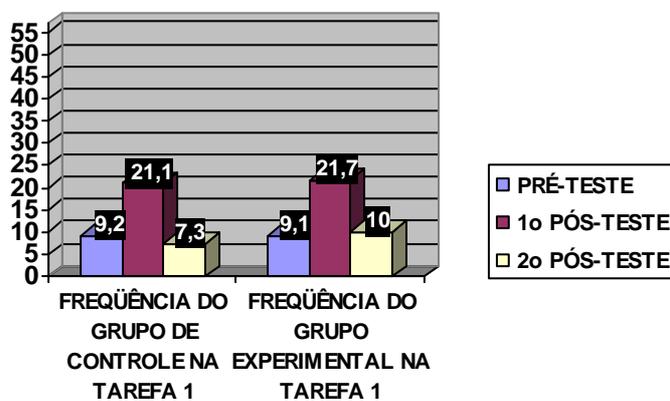


Gráfico 12: Gráfico comparativo entre os dois grupos na tarefa 1

NA TAREFA 2

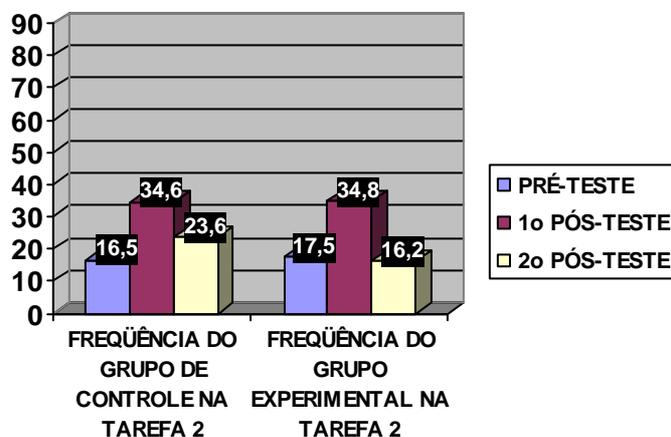


Gráfico 13: Gráfico comparativo entre os dois grupos na tarefa 2

Analisando os gráficos acima, pode-se perceber que o grupo de controle demonstrou maior oscilação em relação à retenção dos itens após um período mais longo. Vários fatores podem ter influenciado tal oscilação no grupo de controle, um deles pode ser de ordem intrínseca ao perfil da turma à qual o grupo de controle pertencia. Por ter tido um rendimento mais fraco na tarefa 1, os alunos da referida turma se mostraram mais empenhados durante a tarefa 2, haja vista seu melhor desempenho em todas as etapas desta tarefa em relação à tarefa 1.

Como observado anteriormente, o percentual de retenção logo após as tarefas não mostrou diferença entre a aquisição lexical através do uso do computador e através das tarefas em sala de aula. Uma possível explicação para esse resultado foi o fato de que, ao elaborar as tarefas sem o recurso da Internet, tentou-se compensar a ausência dos recursos tecnológicos, incluindo na tarefa elementos que enriquecessem o insumo de vocabulário para os alunos. Desse modo, as tarefas e as webtarefas ficaram muito parecidas, o que as diferenciou foi o meio de acesso ao insumo usado para o ensino do léxico, ou seja, hipertexto e hipermídia no caso das webtarefas e texto com ilustrações, no caso das tarefas em sala de aula.

Em relação aos ganhos lexicais promovidos pelas duas tarefas e webtarefas, medidos nos primeiros pós-testes, temos o seguinte quadro:

	GANHO NA TAREFA 1	GANHO NA TAREFA 2
GRUPO DE CONTROLE (tarefa em sala de aula)	130%	106%
GRUPO EXPERIMENTAL (tarefa com recursos da Internet)	139%	99,4%

Tabela 3: Ganhos lexicais dos dois grupos nas duas tarefas, evidenciados no primeiro pós-teste

O quadro acima mostra mais diferenças entre as tarefas do que entre os grupos. Tanto a tarefa 1 sobre esportes como sua versão para computador (webtarefa 1) parecem ter promovido aprendizado de um número um pouco maior de palavras do que a tarefa 2 (sobre itens de alimentação) e sua versão para computador (webtarefa 2). Uma das explicações para

esse resultado pode estar relacionada à complexidade do vocabulário alvo da tarefa 2. Apesar de ter demonstrado predileção pelo estudo do vocabulário sobre alimentação durante o questionário final de avaliação (anexo 9), os alunos demonstraram ter muito mais facilidade em aprender nomes de esportes e atividades físicas (tarefa 1) do que nomes de alimentos (tarefa 2). Tal facilidade pode estar associada à presença de palavras cognatas e palavras já incorporadas à língua portuguesa como, por exemplo, *tennis*, *volleyball* e *marathon* e também ao número menor de itens trabalhados (57 itens), em relação à tarefa 2 (90 itens). Não obstante, o ganho lexical promovido pela tarefa e webtarefa sobre alimentação (tarefa 2) também foi significativo, ainda que em um primeiro momento.

Os ganhos lexicais iniciais podem ser atribuídos à configuração das tarefas. O desenho da webtarefa, bem como o da tarefa em sala de aula, seguiu alguns princípios básicos de aquisição lexical, como a inclusão de atividades que estimulam processos cognitivos mais profundos: associação com figuras, ordenação, classificação, e seleção de itens em textos ou hipertextos. Todas essas atividades têm como objetivo promover a percepção (*noticing*) dos itens alvo, estimulando sua transferência da memória de curto prazo para a memória de longo prazo. Os resultados dos primeiros pós-testes mostram que tais atividades podem ter proporcionado o aprendizado naquele momento.

Em relação à retenção dos itens na memória, medida durante o segundo pós-teste, o quadro abaixo mostra uma diferença de comportamento entre os grupos:

	RETENÇÃO DO LÉXICO DA TAREFA 1 (medida 4 meses após a tarefa)	RETENÇÃO DO LÉXICO DA TAREFA 2 (medida 1 mês após a tarefa)
GRUPO DE CONTROLE	32%	68%
GRUPO EXPERIMENTAL	46%	47%.

Tabela 4: Índice percentual de retenção dos itens em relação ao conhecimento evidenciado no primeiro pós-teste

Os dados da pesquisa sugerem que a exposição a um insumo rico de vocabulário, conjugado com atividades cognitivas com vistas à retenção, parecem não ter sido suficientes para promover uma retenção em longo prazo. Esses resultados parecem ratificar a hipótese de Hulstijn sobre a retenção lexical. Após vários estudos com aprendizes adultos de L2, o autor

concluiu que a retenção do significado das palavras, em uma única tarefa de aprendizagem incidental é muito baixa.

A análise dos resultados confirma, portanto, o que foi exposto anteriormente sobre a aquisição lexical: tal processo é gradual e cumulativo e, sendo assim, são necessários vários encontros significativos com uma palavra para que ela seja retida na memória. No presente estudo, faltaram aos aprendizes mais oportunidades de reciclar, em outros momentos e contextos, os itens adquiridos durante as tarefas. A repetição reiterada do item, através da sua manipulação cognitiva, é essencial para a retenção e recuperação do mesmo. A explicação para esse fato é dada por Schwartz & Reisberg (1991, *apud* Pergher & Stein, 2003): “cada nova repetição criará novas ligações entre a memória e o presente contexto, como também irá fortalecer associações já existentes”.

Parece ter faltado também maior motivação por parte dos alunos para a aquisição dos itens alvo. Essa falta de motivação está intimamente relacionada ao contexto instrucional em que foi feita a pesquisa. Vale lembrar que os alunos analisados nesse trabalho são aqueles alunos que não freqüentam escolas de idiomas. Muitos deles têm a crença de que, pelo fato de a habilidade oral não ser trabalhada, “não se aprende inglês na escola, e sim nos cursos de idiomas.” Desse modo, muitos alunos da escola regular ainda não percebem o aprendizado de línguas estrangeiras como algo útil ou relevante para sua vida. Pode-se mesmo afirmar que a maioria dos alunos nesse contexto ainda é motivada apenas pelas avaliações formais da escola. Sem a presença de um elemento motivador e sem ter a necessidade de usar as palavras que aprendeu, o aluno vê essas palavras se evadirem de sua memória por simples falta de uso.

Não se pode afirmar, contudo, que os itens lexicais trabalhados nas tarefas foram realmente esquecidos. A modalidade de testagem adotada pode não ter proporcionado a evidência de todo o conhecimento lexical dos aprendizes no momento da testagem. Por exemplo, os alunos não tiveram, durante o segundo pós-teste, o auxílio das ‘pistas’ que haviam sido oferecidas durante os primeiros testes. Naquela ocasião, tal fato pode ter influenciado o processo de recuperação dos itens que os alunos conheciam, o que parece não ter ocorrido durante o segundo pós-teste. Outros experimentos com listas de palavras, realizados por Tulving & Psotka (1971, *apud* Pergher & Stein, 2003), ratificam a Teoria da Falha da Recuperação. Diferentemente da Teoria da Deterioração, aquela propõe que o esquecimento de informações ocorre em função de uma falha na recuperação das mesmas e não por terem sido ‘apagadas’ da nossa memória. De acordo com Pergher & Stein (2003),

o fato de pistas auxiliarem na recordação de informações, até então inacessíveis, parece indicar que o esquecimento ocorre em função de uma inadequação das pistas de recuperação, e não em função de um enfraquecimento dos traços mnemônicos ou da desaprendizagem.

Para saber se houve deterioração do conhecimento ou falha na recuperação desse conhecimento, seriam necessários outros tipos de testes posteriores para investigar a retenção desses itens. Poderiam ser úteis para avaliar a ocorrência real da retenção testes receptivos que facilitassem a recuperação dos itens ou, ainda, testes nos quais o aluno pudesse identificar os itens em um contexto para confirmar seu conhecimento ou não dos mesmos.

|

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs a investigar a eficácia do ensino de vocabulário de língua inglesa em uma escola pública brasileira, através de tarefas de interpretação com foco no léxico, realizadas com e sem os recursos da Internet. Após alguns anos de trabalho utilizando recursos da Internet para a produção de material didático para minhas aulas, eu considerava para este trabalho duas hipóteses. A primeira hipótese era de que as tarefas elaboradas para serem realizadas através da manipulação de *websites* (webtarefas) proporcionassem um aprendizado mais efetivo dos itens lexicais-alvo, fato que seria evidenciado pela retenção desses mesmos itens por parte dos alunos. A minha intuição era a de que o aprendizado seria motivado pela exposição ao insumo rico e contextualizado, propiciado pela Internet, aliado à possibilidade de construção da representação dos itens-alvo por meio de hipertextos. A segunda hipótese era de que o foco no léxico, através da realização de tarefas de interpretação e de atividades de fixação do vocabulário-alvo, também promoveria maior retenção dos itens estudados.

O trabalho objetivou também promover algumas reflexões sobre o papel do professor no que diz respeito à produção de material didático elaborado a partir de insumos da Internet e com relação ao uso da própria Internet dentro do contexto escolar. Nesse sentido, os recursos da Internet, mesmo quando utilizados sem a presença do computador, se mostraram muito úteis para que as tarefas criadas para esta pesquisa atingissem seu objetivo: ensinar vocabulário de maneira contextualizada e significativa para o aluno. As tarefas e webtarefas parecem ter sido significativas para os alunos, pois, como muitos relataram no questionário 2 (anexo 9), eles “aprenderam sobre outros assuntos além do inglês”. Não por acaso, a tarefa que mais os agradou, segundo as respostas do mesmo questionário, foi a tarefa sobre alimentação, quando relataram que haviam gostado de ter aprendido sobre “comidas

saudáveis”. Isso nos leva a concluir, também, que o papel do professor de línguas na escola regular ultrapassa o de mero instrutor daquela língua e assume uma dimensão maior no contexto educacional e que o ensino de língua inglesa por meio de conteúdo pode ser um caminho a ser trilhado na escola regular.

O uso desse recurso tecnológico foi importante para a aquisição lexical em um primeiro momento, como mostram os resultados dos primeiros pós-testes. Porém, o que ficou evidenciado neste trabalho é que tal uso não garantiu a retenção do aprendizado de vocabulário por um período mais longo (ver gráficos 12 e 13). Além disso, a exposição ao insumo contextualizado e a presença de hipertextos contendo mais informações ou ilustrações sobre os itens-alvo não parece ter contribuído para o aprendizado desses itens de uma forma mais eficiente do que as ilustrações incluídas na versão impressa das tarefas realizadas em sala de aula, uma vez que os resultados dos grupos de controle e do experimental se mostraram semelhantes no primeiro pós-teste das duas tarefas.

Além disso, durante as aulas no laboratório de informática, observei que muitos alunos não tinham a iniciativa de clicar nos *links* que pudessem lhes proporcionar acesso a ilustrações ou explicações adicionais sobre os itens. Dessa forma, muitos desses alunos não fizeram uma leitura hipertextual do conteúdo dos *websites*. Tal fato pode ter ocorrido por dois motivos: (1) as tarefas já traziam instruções explícitas de onde clicar para obter as informações necessárias para o cumprimento das atividades, o que pode ter limitado a atuação dos alunos, e (2) os alunos não pareciam ter muita intimidade com a busca de informação através de textos na Internet, visto que solicitavam a professora reiteradamente. Essa segunda observação me levou a questionar sobre a existência do hipertexto em si mesmo. Na verdade, o que parece existir no mundo virtual são possibilidades de leitura hipertextual, que podem ou não ser realizadas, dependendo do leitor. Portanto, leitores muito imaturos podem não perceber a necessidade de buscar informações adicionais através da construção hipertextual.

No entanto, no que diz respeito à motivação para aprender, a pesquisa de opinião feita com os alunos no questionário 2 (anexo 9) mostrou que a maioria deles (91,1%) apreciou o trabalho com os *websites*, principalmente pela “mudança de ambiente” ou porque foi mais “divertido”. Pode-se inferir desses dados que os alunos têm a motivação para aprender nesse novo meio, mas precisam de orientação para usar todo o potencial que a nova ferramenta pode oferecer. As opiniões dos alunos vêm também ratificar a idéia exposta anteriormente de

que o uso da informática pode revitalizar o ensino de LE, porém a qualidade do seu uso pedagógico vai depender da atuação do professor.

O que parece ter ficado mais evidente neste trabalho é que, independentemente do meio de insumo utilizado na aprendizagem (insumo oral, escrito ou hipermidiático) ou do método de ensino (explícito ou implícito), o processo de aquisição lexical requer procedimentos que estimulem o trabalho cognitivo, já que o conhecimento lexical depende muito da capacidade mnemônica do aprendiz. Como interventores desse processo, os professores precisam ter algum conhecimento sobre os fatores que influenciam a retenção dos itens lexicais na memória.

Em primeiro lugar, há que se levar em conta o fator das diferenças individuais. Cada aluno tem seu estilo de aprender: alguns utilizam mais sua memória visual, enquanto outros têm mais facilidade com a memória auditiva. Também a maneira pela qual os alunos organizam seu aprendizado pode influenciar a sua retenção, bem como sua motivação para aprender um ou outro assunto. Um segundo grupo de fatores diz respeito aos processos cognitivos geralmente envolvidos na construção da representação do item-alvo. Uma representação rica desse item facilita sua retenção. Essa construção é feita por meio de processos cognitivos e emocionais intensos como, por exemplo, a atenção, a elaboração, a ativação de esquemas mentais e a representação pictórica ou sonora do item. Como terceiro grupo de fatores, temos os processos mentais que promovem a retenção dos itens-alvo. Uma vez construída a primeira representação do item, é preciso que ele seja “reciclado” periodicamente para que seja armazenado na memória de longo prazo. Essa reciclagem pode acontecer incidentalmente pelo contato com a língua, o que seria inviável em contexto de ensino de língua estrangeira, devido ao pouco contato com a língua. Dentro do meio instrucional, ela pode ocorrer através de atividades que propiciem a busca e recuperação do item em diferentes contextos, atividades que estimulem o uso criativo do item e por meio de estratégias mnemônicas de aprendizagem (memorização).

A segunda hipótese do trabalho, que diz respeito ao efeito da instrução explícita de vocabulário por meio de tarefas de interpretação, foi confirmada parcialmente, principalmente em relação a um aprendizado mais imediato. Tanto os alunos do grupo de controle quanto os do grupo experimental parecem ter feito uma representação mental dos itens suficientemente rica para retê-los durante o período inicial de três semanas, declinando no mês seguinte. Essa “queda” no número de itens retidos pelos alunos após um período mais longo poderia ter sido

minimizada se tais itens tivessem sido “reciclados” em atividades posteriores, o que não ocorreu durante o trabalho. Em outras palavras, os alunos manipularam intensamente os itens lexicais durante as tarefas, mas não tiveram outras oportunidades de praticar esses conhecimentos após o encerramento de cada tarefa.

A revisão da literatura sobre aquisição lexical revelou algumas sugestões para o uso da tecnologia como forma de promoção da aquisição lexical. Cobb (2007), por exemplo, cita como condições ideais para promover a aquisição lexical através da leitura, a ocorrência do item lexical no mínimo seis vezes ao longo do mesmo texto e uma densidade lexical de uma palavra nova para cada 20 palavras desconhecidas. A sugestão do autor é o uso de programas de computador especializados na criação de textos para a elaboração de tarefas de leitura com foco no léxico. Esses programas ajudam o professor a criar textos dentro do escopo das palavras mais freqüentes da língua. Um outro tipo de programa²³, também criado pela equipe de Cobb, é o que analisa os tipos de palavras que ocorrem em um texto, assim como o número de vezes em que elas aparecem no texto e sua banda de freqüência²⁴. A utilização de tais recursos tecnológicos pode contribuir muito para o ensino mais intensivo de vocabulário. Contudo, há que se ter cautela no uso desses programas, pois o que se ganha em produtividade pode-se perder em autenticidade, já que os textos são produzidos pelo professor. No entanto, devido à dificuldade de se encontrar textos adequados ao nível dos alunos iniciantes, essa pode ser uma iniciativa válida para a implantação de um programa de ensino com foco no léxico nos níveis iniciais.

A leitura especializada e a investigação acadêmica têm me conduzido a algumas reflexões sobre essa área tão complexa do aprendizado de uma língua. Desse modo, venho elaborando alguns princípios gerais que poderiam reger o ensino de vocabulário. Tais princípios trariam o benefício de auxiliar não apenas a prática em sala de aula, mas também a produção de material didático.

Em primeiro lugar, gostaria de salientar a importância do planejamento do ensino de vocabulário dentro dos programas curriculares para níveis iniciais. Tal planejamento envolve a inclusão de práticas regulares de exposição e reciclagem de itens previamente selecionados, levando-se em conta os critérios expostos no capítulo 2.2. A criação de oportunidades de aprendizado de vocabulário durante cada aula também deve ser incluída no planejamento.

²³ Estes programas estão disponíveis gratuitamente em <http://www.lexutor.ca/vp/>

²⁴ Bandas de 1.000, 2.000 e 3.000 palavras mais freqüentes da língua inglesa.

Dentro dessas oportunidades de aprendizado estão inseridas as atividades nas quais os alunos percebem ou são levados a perceber suas lacunas lexicais. Também de grande importância é a inclusão de atividades de conscientização que contribuam para formação da autonomia do aprendiz em relação à construção do seu léxico pessoal. Em segundo lugar, porém não menos importante, encontram-se as decisões que o professor tomará para implementar esse planejamento, as quais incluem a escolha da metodologia mais adequada ao contexto instrucional e os recursos disponíveis para tal implementação.

No que diz respeito ao uso de recursos tecnológicos com fins educativos, vale relatar aqui uma recente pesquisa sobre o assunto. Dwyer *et al.* (2007), após investigar 287.719 alunos de 4^a a 8^a série do ensino fundamental e da 3^a série do ensino médio, no Brasil, e analisar a relação entre seu desempenho escolar e seus hábitos de uso do computador, concluíram que “o uso intenso do computador diminui o desempenho escolar”. Os dados dessa pesquisa foram coletados durante a avaliação nacional do SAEB²⁵ de 2001, a partir de uma pergunta que investigava a frequência com que os alunos usavam o computador para fazer a lição de casa ou trabalhos solicitados pelos professores. Seus resultados mostraram diferenças em relação à influência do uso do computador entre os alunos de classes sociais diferentes.

Uma análise panorâmica desses resultados sugere que a influência do uso ou não do computador no desempenho escolar do aluno está mais relacionado à classe social a que ele pertence. A classe social do estudante pode ter determinado a qualidade do uso que ele faz do computador. Dwyer *et al.* (*op. cit.*) apontam para a existência de uma crença entre muitos pesquisadores no Brasil e no mundo de que o uso de computadores por si só traria benefícios significativos para a qualidade do ensino, crença a que os resultados de sua pesquisa vêm se contrapor. Contudo, é importante lembrar que a referida pesquisa investigou os hábitos dos alunos em relação ao uso do computador para fazer as lições de casa e não em relação ao uso do computador mediado por professores, dentro das escolas. Os resultados da pesquisa de Dwyer *et al.* (*op. cit.*) nos fazem refletir sobre o despreparo dos estudantes para a utilização do computador com fins pedagógicos, o que reforça ainda mais a responsabilidade da comunidade docente na inserção da tecnologia no processo educacional.

Um aspecto importante evidenciado por este estudo foi a necessidade de conscientização do professor sobre seu papel no processo dessa inserção. Na busca por um

²⁵ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

ensino de qualidade, não podemos cair na armadilha das soluções fáceis e acreditar que a simples presença do computador na escola ou nos lares dos alunos irá conduzir a educação a patamares qualitativos elevados. Também não podemos esperar até que dominemos a tecnologia para começarmos a inseri-la na nossa prática pedagógica cotidiana. A simplicidade das tarefas criadas para este trabalho mostra que é possível com poucos recursos tecnológicos iniciar o processo de “oxigenação” do ensino de língua inglesa na escola pública.

Uma das reflexões suscitadas pela pesquisa foi sobre o papel do conhecimento lexical para uma leitura de qualidade. Assim sendo, ao auxiliar o aluno na construção do seu vocabulário básico, ainda nos níveis elementares, estaremos contribuindo indiretamente para sua formação, já que a leitura é um dos meios pelo qual o ser humano adquire conhecimento.

Por fim, é importante enfatizar nossa expectativa de que o presente trabalho venha trazer alguma contribuição para os dois aspectos do ensino de língua inglesa aqui examinados: a aquisição lexical e o uso pedagógico da tecnologia.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAX, S. 2006. A first step to second nature. Disponível em <http://education.guardian.co.uk/tefl/teaching/story/0,,1756854,00.html> Acesso em 17 abril 2007.

BERTOCCHI, S. R. 2002. Entender, criticar e incorporar novas tecnologias. Disponível em http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=internet_e_cia.informatica_principal&&id_comunidade=0&ID_INF_ESCOLA=8. Acesso em 8 julho 2007.

BRANDL, K. 2002. Integrating Internet-Based Reading Materials into the Foreign Language Curriculum: From Teacher- to Student-Centered Approaches. Disponível em <http://ilt.msu.edu/vol6num3/brandl/> Acesso em 11 maio 2007.

BRASIL. 1998. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Objetivos Gerais de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.

CHAUDRON, C. 1988. *Second Language Classroom: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

COADY, J. 1997. L2 Vocabulary Acquisition: a synthesis of the research. In COADY, J. & HUCKIN, T. 1997. *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

COBB, T. 1997 (A) Why & How to use Frequency lists to learn words. Disponível em <http://www.lex tutor.ca/research/rationale.htm> . Acesso em 11 maio 2007.

COBB, T. 1997 (B) From Concord to Lexicon: Development and Test of a Corpus-Based Lexical Tutor. Disponível em <http://www.lextutor.ca/cv/webthesis/Thesis0.html>. Acesso em 11 maio 2007.

COBB, T. 2007. Computing the vocabulary demands of L2 reading. In *Language Learning & Technology*. Vol.11 no 3. Disponível em <http://llt.msu.edu/vol11num3/cobb/> . Acesso em 20 novembro 2007.

CONSTANTINESCU, A. 2007. Using Technology to Assist in Vocabulary Acquisition and Reading Comprehension. Disponível em <http://iteslj.org/Articles/Constantinescu-Vocabulary.html> . Acesso em 22 novembro 2007.

COSTA, M. R. 2007. O déficit no Conhecimento lexical e a leitura em LE: um conflito para o aluno universitário. Disponível em http://www.btd.ndc.uff.br/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=1041&processar=Processar Acesso em 25 janeiro 2008.

CRAIK, F. I. M. & Tulving, E. 1975. Depth of Processing and the Retention of Words in Episodic Memory. *Journal of Experimental Psychology*. Vol. 104, No. 3, p. 268-294.

CRYSTAL, D. 1997. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

CRYSTAL, D. 2001. A chat with David Crystal. Disponível em <http://wordsmith.org/chat/dc.html> Acesso em 11 janeiro 2007.

DAVIES, G. 2003. Computer-Assisted Language Learning: where are we now and where are we going? Disponível em <http://www.futurelab.org.uk/viewpoint/learn23.htm> Acesso em 17 abril 2007.

DODGE, B. 2007. What's a webquest? Disponível em <http://www.webquest.org/index.php> Acesso em 13 agosto 2007.

DWYER, T. et al. 2007. Desvendando mitos: Os computadores e o desempenho no sistema escolar. In *Educação e Sociedade*, vol. 28 n. 101, p.1303-1328. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0328101.pdf> Acesso em 20 fevereiro 2008.

ELLIS, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

ESKEY, D. 1988. Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers. In: CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, D. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 93-100.

FASOLD, R. 1984. *The sociolinguistics of society*. Introduction to Sociolinguistics. Vol. 1. Oxford: Blackwell.

FELIX, U. (A) 1999. Exploiting the Web for language teaching: selected approaches. Disponível em www.eurocall-languages.org/ Acesso em 13 julho 2007.

FELIX, U. (B) 1999. Web-based language learning: a window to the authentic world. Disponível em <http://users.monash.edu.au/~ufelix/WCfinal.htm>. Acesso em 13 julho 2007.

FURSTENBERG, G. 1997. Teaching with Technology: What is at Stake?, ADFL Bulletin, vol. 28, no. 3, Spring, pp. 21-25.

GAIRNS R. & REDMAN, S. 1988. *Working With Words*. Cambridge: Cambridge University Press.

GATTOLIN, S. B. 2005. O vocabulário na sala de aula de língua estrangeira: contribuições para a elaboração de uma teoria de ensino e aprendizagem. Disponível em <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000377315> Acesso em 19 setembro 2007.

GARDEL, P. S. 2006. A interação e as atividades pedagógicas como mediadores na aprendizagem de vocabulário em aulas de inglês como segunda língua. Disponível em http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/8297_1.PDF?NrOcoSis=24631&CdLinPrg=pt Acesso em 16 janeiro 2008.

HALL, B. T. 2000. Issues in Teaching Vocabulary. Disponível em <http://www.suite101.com/article.cfm/tesol/31648/2> Acesso em 26 janeiro 2008

HORST, M; COBB, T. & MEARA, P. 1998. Beyond A Clockwork Orange: Acquiring Second Language Vocabulary through Reading. In *Reading in a Foreign Language*, vol 11 no 2.

HULSTIJN, J. H. 1992. Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental learning. In Arnaud, P. J. L. & Béjoint, H. (Eds.) *Vocabulary and Applied Linguistics*. Basingstoke: Macmillan.

HUNT A. & BEGLAR D. 1998. Current Research and Practice in Teaching Vocabulary. In *The Internet TESL Journal*. Disponível em <http://jalt-publications.org/tlt/files/98/jan/hunt.html> Acesso em 26 maio 2007.

KLEIMAN, A. 2002. Texto e Leitor – Aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes.

KOWAL, M. & SWAIN, M. 1994 Using Collaborative language production and task to promote student's language awareness. *Language Awareness*. Vol 01. 3, no. 2, p. 73-93.

KRASHEN, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Disponível em http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html . Acesso em janeiro 2008.

KRIEGGER, D. 2003. Corpus Linguistics: What it is and how it can be applied to teaching. Disponível em <http://iteslj.org/Articles/Krieger-Corpus.html> . Acesso em 24 agosto 2007.

LAUFER, B. 1997. The lexical plight in second language reading. In COADY, J. & T.N. HUCKIN 1997 *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge University Press. 20-34.

LAUFER, B. 2005. What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. In SCHMITT, N. & MCCARTHY, M. 2005. *Vocabulary, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEFFA, V. J. 2005. On becoming digitally literate: the production of computer-mediated materials by language teachers. In: *Convenção Da Associação Dos Professores De Inglês Do Rio Grande Do Sul*, 2005. Porto Alegre. Disponível em <http://www.leffa.pro.br> . Acesso em 23 agosto 2007.

LEVY, P. 1993. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Editora 34.

LEVY, P. 2001. Educação e Cybercultura. Disponível em http://www.leffa.pro.br/textos/Pierre_Levy.pdf . Acesso em 20 novembro 2008.

LEWIS, M. 1997. *Implementing the Lexical Approach*. Hove and London, England: Language Teaching Publications.

LYNCH, 2006. Predictions of Trends in ELT for 2006: What to Expect in the Upcoming year. Disponível em <http://bettereflteacher.blogspot.com/2006/01/predictions-of-trends-in-elt-for-2006.html> . Acesso em 29 janeiro 2008.

MARCO, M.J.L. 2002. Internet content-based activities for ESP. Disponível em <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol40/no3/p20.htm#top> . Acesso em 5 janeiro 2008.

McENERY, T. & WILSON, A.2001. Corpora in Lexical Studies. Disponível em <http://bowland-files.lancs.ac.uk/monkey/ihe/linguistics/corpus4/4fra1.htm> Acesso em 11 novembro 2007.

MEARA, P. 1995. The Importance of an Early Emphasis on L2 Vocabulary. In *The Language Teacher*, published by JALT (The Japan Association for Language Teaching). Disponível em <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/95/feb/meara.html> . Acesso em 9 maio 2007.

MEARA, P. 2002. *The Rediscovery of Vocabulary*. In *Second Language Research* 18: 4, 393-407.

MELKA, F. 2005. Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In: SCHMITT, N. & MCCARTHY, *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

MONTEIRO, L. M. T. 2005. Práticas Cooperativas no Aprendizado do Léxico em Inglês. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal Fluminense.

NATION P. & WARING, R. 1997. Vocabulary Size, Text Coverage and Word Lists. Disponível em <http://www1.harenet.ne.jp/~waring/papers/papers.html>. Acesso em 11 maio 2007.

NATION, P. 1997. Teaching Vocabulary. Disponível em http://asian-efl-journal.com/sept_05_pn.pdf . Acesso em 06 abril 2007.

NATION, P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

NATION P. & WARING, R. 2004. Second Language Reading and Incidental Vocabulary Learning. In *Angles on the English-speaking world. University of Copenhagen*. Disponível em <http://www1.harenet.ne.jp/~waring/papers/waring%20120304.pdf> Acesso em novembro 2007.

NATION, P. 2006. Interview to The Asian EFL Journal. Disponível em <http://www.asian-efl-journal.com/interviews-11-2006-paul-nation.php>. Acesso em 10 maio 2007.

NIELSEN, B. 2003. A Review of Research into Vocabulary Learning and Acquisition. Disponível em <http://www.kushiro-ct.ac.jp/library/kiyo/kiyo36/Brian.pdf>. Acesso em 10 maio 2007.

NUNAN, D. 2000. Why the web is friend not foe. Disponível em <http://education.guardian.co.uk/old/tefl/story/0,,345350,00.html> .Acesso em 17 abril 2007.

PAIVA, V.L.M.O. 2001. A WWW e o ensino de Inglês. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. vol. 1, no 1, p.93-116 . Disponível em <http://www.veramenezes.com/textos.htm> Acesso em 14 agosto 2007.

PARIBAKHT, T. & WESCHE, S. 1997. Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In: COADY, J., HUCKIN, T. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 174-200.

PERGHER, G. K. & STEIN, L.M. 2003. Compreendendo o esquecimento: teorias clássicas e seus fundamentos experimentais. *Psicologia USP* vol. 14. São Paulo. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642003000100008&script=sci_arttext. Acesso em 12 março 2008.

PINA, A. P. B. 2006. Investigação e Estatística: Metodologia Básica da Investigação. Disponível em <http://www.saudepublica.web.pt/03-investigacao/031-epiinfoinvestiga/bibliografia.htm> . Acesso em 10 maio 2008.

QUELHAS, M. A. 2000. A aquisição de vocabulário por intermédio da leitura. In Revista de Letras 3, DACEX/CEFEP-PR. Disponível em <http://www.dacex.ct.utfpr.edu.br/suma3.htm> . Acesso em julho 2007.

RAMOS, R. C. G. 1999. O que é saber uma palavra: a perspectiva do aluno e a perspectiva do professor. *The ESPecialist*, 20, vol.2: 157-178.

RAMOS, R. 2006. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. Disponível em <http://www.britishcouncil.org.br/elt/novidades.asp?meses=05&index=3&panos=2007> . Acesso em 8 dezembro 2007.

READ, J. 2001. *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

REYES, S.; BRIONES, S; POCIVI, M.; FORTUNY, L & SASTRE, S. 1997. Vocabulary and gist reading. In *The ESpecialist*, vol.18, n.1. Disponível em <http://www2.lael.pucsp.br/especialist/181index.htm> . Acesso em 23 março 2007.

RICHARDS, J. & RODGERS, T. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

ROGERS, T. 2000. Methodology in the New Millennium. In *English Teaching Forum* vol. 38 no 2. Disponível em <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol38/no2/p2.htm> Acesso em 23 junho 2007.

SALAS, M. R. 2004. English teachers as materials developers. Disponível em <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2004/archivos/teachers.pdf>. Acesso em: 21 abril 2006.

SCARAMUCCI, M. V. R. 1997. The Lexical Competence of University Students to Read in EFL. *DELTA*, São Paulo, v. 13, n. 2.

SCHMIDT, R. 1990. The Role of Consciousness in Second Language Learning. In *Applied Linguistics* 11:129-58.

SCHMITT, N. & MCCARTHY. 2005, *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

SCHMITT, N. 2005. Vocabulary learning strategies. In SCHMITT, N. & MCCARTHY, M. 2005. *Vocabulary, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

SCHRUM, L. 2005 Technology as a Tool to Support Instruction. Disponível em http://www.educationworld.com/a_tech/tech/tech004.shtml . Acesso em 25 agosto 2007.

SÖKMEN, A. J. 2005. Current trends in teaching Second Language Vocabulary. In: SCHMITT, N. & MCCARTHY. 2005, *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

SOUZA, P. N. & BASTOS, L.K. 2001. O conhecimento Lexical no Ensino da Leitura em Língua Estrangeira. *The ESpecialist*, São Paulo, vol. 22, n.1. Disponível em: http://www2.lael.pucsp.br/especialist/22_1_2001/index.htm . Acesso em 28 maio 2007.

SOUZA, P. N. 2004 *O uso da hipermídia para o ensino e a aquisição lexical no contexto da leitura em língua estrangeira*. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

SOUZA, S. F. 2000. Educação e Informática: temas transversais e uma proposta de implementação. Disponível em <http://www.revistaconecta.com/> . Acesso em 15 junho 2007.

SPADA, N. 1997. Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73-87, Cambridge, CUP.

SWAIN. M. 1985. Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In Gass. S. & Madden. C. G. (Eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley. MA. NewbwyHouse.

SWAIN. M. 2000. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In James, P. Lantolf (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, OUP.

TAVARES, K. & ARAUJO, J.P. 2006. A Internet e o ensino de inglês. In ENPLIRJ Proceedings.

THORNBURY, S. 2007. *How to teach vocabulary*. Harlow: Pearson Education Ltd.

TOMLINSON, B. 2005. *Materials Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

UNDERHILL, A. 2004. Trends in English Language Teaching Today. Disponível em: <http://www.macmillandictionary.com/med-magazine/April2004/18-Feature-Trends.htm>. Acesso em 16 julho 2006.

VIDAL. R. T. 2004. O diálogo colaborativo, individual ou em par, e o desenvolvimento da interlíngua em tarefas de metafala. *Revista do ISAT*. 3,17-38, São Gonçalo. RJ, ICBEU.

WAKELY, R. 2007. Good Practice in teaching and learning vocabulary. Disponível em <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=1421> . Acesso em 10 maio 2007.

WARING, R. 1995. Second Language Vocabulary Acquisition, Linguistics context and vocabulary task design. Disponível em <http://www1.harenet.ne.jp/~waring/papers/BC.html> . Acesso em 18 maio 2007.

WARING, R. 2002. Basic Principles and Practice in Vocabulary Instruction. Disponível em http://www1.harenet.ne.jp/~waring/vocab/principles/basic_principles.htm . Acesso em 22 maio 2007.

WARSCHAUER, M. (1997) The Internet for English teaching: guidelines for teachers. Disponível em <http://iteslj.org/Articles/Warschauer-Internet.html> . Acesso em agosto 2007.

WARSCHAUER, M; SHETZER H.; MELONI, C. 2000. Internet for English Teaching. TESOL

WREN, S. 2003. Developing Research-Based Resources for the Balanced Teacher. Disponível em <http://www.balancedreading.com/vocabulary.html> Acesso em 02 novembro 2007.

ZERWEKH, R & GALLO-CRAIL, R. 2002 Language Learning and the Internet: student strategies in vocabulary acquisition. Disponível em <http://nflrc.hawaii.edu/networks/tr25/TR25-3.pdf>. Acesso em 10 julho 2007.

ANEXO 1 - Pré-teste da webtarefa piloto para o grupo experimental

TEST YOUR VOCABULARY

1. Dê o nome em inglês para os itens abaixo:



1



2



3



4



5



6



7



8



9



10



11



12



13



14



15



16



17



18



19



20



21



22



23



24

2. Dê a tradução em português das palavras abaixo. NÃO USE AS PALAVRAS QUE VOCÊ USOU NA QUESTÃO ANTERIOR!

25. Underwear -

27. Shirt -

29. Swimsuit -

31. Sneakers -

33. Socks -

35. Glasses -

37. Shoes -

39. Coat -

26. Clothes -

28. Dress -

30. T-shirt -

32. Hat -

34. Watch -

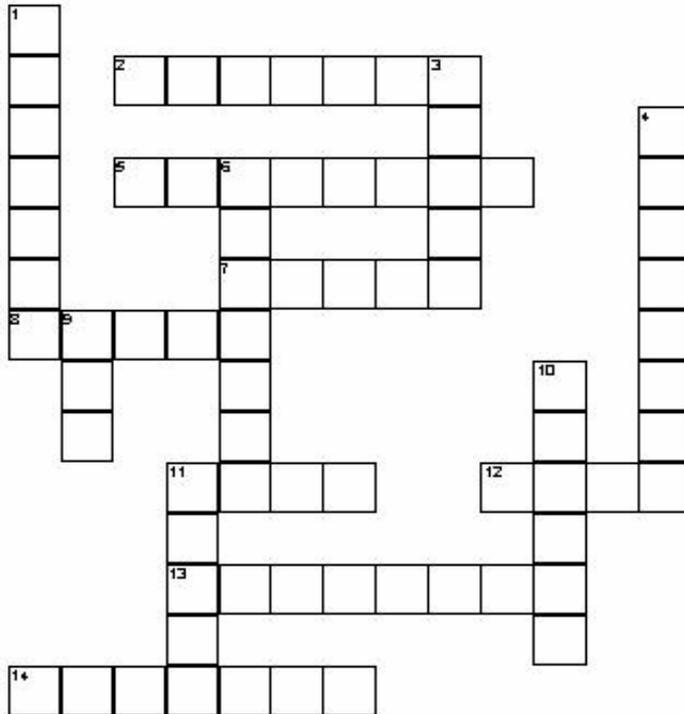
36. Bracelet -

38. Backpack -

40. Necklace -

ANEXO 2 - Folha de atividades da tarefa-piloto para o grupo de controle

1. O que você se lembra sobre vocabulário relacionado a roupas e acessórios?



Clues

ACROSS

- 2. ÓCULOS
- 5. MOCHILA
- 7. SAPATOS
- 8. CAMISA
- 11. VESTIR
- 12. CASACO
- 13. CALÇAS
- 14. CAMISETA

DOWN

- 1. ROUPAS
- 3. MEIAS
- 4. PULSEIRA
- 6. FANTASIA
- 9. CHAPÉU

2. Martha is planning to shop for clothes. Read the text about what she wants to buy and complete it.



I want to buy a long (15) d_____ for my birthday party next Friday. I also want to buy a pair of long (16) b_____ and a pair of (17) s_____, a (18) b_____ and a pair of (19) g_____.

3. The shops are on sale now. Look at the prices! Martha's mother is going to buy some things too. Complete her shopping list.



SLIPS \$ 10



VEST \$ 10



BRA \$ 18



PANTIES \$13

UNDERWEAR FOR ALL THE FAMILY:

- ✓ some (20) p_____ for me
- ✓ a (21) b_____ for Martha,
- ✓ a (22) v_____ for my husband
- ✓ some (23) s_____ for Bob.

4. Other items are also on sale! Match the words to the pictures:

24		() FLIP FLOPS	29		() RING
25		() BRIEFCASE	30		() SUIT
26		() SKIRT	31		() SLIPS
27		() TIE	32		() CAP
28		() PANTS / TROUSERS	33		() BELT

5. Algumas palavras em português relacionadas ao vestuário foram importadas do inglês. Identifique estas palavras:

				
34 j _____	35 s _____	36 j _____	37 t _____	38 s _____

	
39 s _____	40 b _____

ANEXO 3 - Folha de atividades da webtarefa piloto para o grupo experimental

**CLOTHING AND ACCESSORIES WEBTASK**

1. A loja de departamentos *Marks & Spencer* vende roupas e acessórios para toda a família na Grã Bretanha. Imagine que você está fazendo compras de roupas e acessórios para você e para sua família, pela internet. Visite o site www.marksandspencer.com clique em 'SHOP ALL DEPARTMENTS', depois escolha WOMEN CLOTHING, MEN CLOTHING ou KIDS (BOYSWEAR ou GIRLSWEAR) para ver as opções para você e sua família. Escolha **5 ITENS** (no mínimo) para comprar e preencha a ficha abaixo.

CLOTHES ITEM OR ACCESSORY	PERSON IN YOUR FAMILY	PRICE
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		

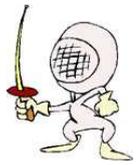
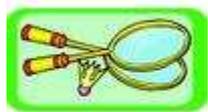
2. O objetivo desta atividade foi ampliar seu vocabulário sobre vestuário em inglês. Olhe a lista do que você “pretende” comprar e faça uma relação das palavras novas que você aprendeu com esta atividade. Que outras palavras você aprendeu com esta atividade? Escreva a palavra em inglês e sua tradução ao lado.



ANEXO 4 - Folha de atividades da tarefa 1 para o grupo de controle

I. Look at the list of sports in the PanAmerican Games and write the names of each sport under the pictures (in ENGLISH)

<p>AQUATICS: <i>Diving;</i> <i>Marathon Swimming</i> <i>Swimming</i> <i>Synchronized Swimming</i> <i>Water Polo</i> ARCHERY ATHLETICS: <i>Athletics</i> <i>Marathon</i> <i>Race Walk</i> BASEBALL BADMINTON BASKETBALL BOWLING EQUESTRIAN: <i>Dressage</i> <i>Eventing</i> <i>Jumping</i></p>	<p>BOXING CANOE KAYAK FLATWATER CYCLING: <i>BMX</i> <i>Mountain Bike</i> <i>Road</i> <i>Track</i> FENCING FIELD HOCKEY FUTSAL FOOTBALL GYMNASTICS: <i>Artistic</i> <i>Rhythmic</i> <i>Trampoline</i> HANDBALL JUDO KARATE</p>	<p>MODERN PENTATHLON ROLLER SKATING: Artistic <i>Speed</i> ROWING SAILING SHOOTING: <i>Bullet</i> <i>Trap</i> SOFTBOL SQUASH TABLE TENNIS TAEKWONDO TENNIS TRIATHLON VOLLEYBALL WATER SKI WEIGHTLIFTING WRESTLING</p>
---	---	--

 <u>Fencing</u>	 _____	 _____	 _____	 _____
 _____	 _____	 _____	 _____	 _____
 _____	 _____	 _____	 _____	 _____

II. Observe o calendário das competições (em anexo) e complete o quadro abaixo com os nomes dos eventos esportivos que serão realizados nos locais indicados (em PORTUGUÊS):

LOCAL	MODALIDADE
Barra Bowling	<i>Boliche</i>
Rio Centro	
Aterro do Flamengo	
Estádio do Maracanã	
Marina da Glória	

III. Observe a lista dos esportes acima e complete o quadro abaixo (em INGLÊS):

Events that I'm going to watch:	Events that I can't watch but I would like to:	Events that are going to be free:

IV. Você notou que muitos nomes de esportes em inglês terminam com o sufixo "ing"? Muitas vezes, esta palavra é formada a partir de um verbo. Complete o quadro abaixo.

VERB IN ENGLISH	VERB IN PORTUGUESE	NAME OF SPORT IN ENGLISH
To wrestle		
To cycle:		
To sail		
To row		
To swim:		
To shoot:		

V. Muitos nomes de esportes em inglês combinam como verbo "play" ou "do". Outros esportes não combinam com o verbo "play", como por exemplo, judo ("I do judo", not: "I play judo"). Complete o quadro abaixo com os seguintes esportes: *fencing, hockey, gymnastics, badminton, gymnastics, weight-lifting*.

PLAY	DO
<i>Bowling</i>	<i>Judo</i>

VI. Imagine que você é um turista estrangeiro fanático por esportes e, portanto, gostaria de assistir ao número máximo de eventos. Estude o calendário das competições e faça sua programação, escrevendo em INGLÊS, os eventos aos quais vai assistir.

DAY	SPORTS EVENT	VENUE
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		

VII. Agora imaginem que vocês vão abrir um negócio: um centro de boa forma e beleza, onde são oferecidas atividades esportivas e de condicionamento físico, além de tratamento estético. Crie um anúncio ou folheto publicitário deste centro com informações sobre as atividades e as vantagens de se associar a este clube. Vocês podem usar um programa de computador (*power point, word, paintbrush, etc*) ou suas habilidades artísticas.

OBS: Para pesquisar o vocabulário necessário a este trabalho, consulte seu livro didático e o material utilizado no trabalho sobre os Jogos Pan-americanos.

Calendário das competições

XV pan american games				JULY 2007																	
SPORT	DISCIPLINE	COMPETITION VENUE	MAP	0	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	7 ^o	8 ^o	9 ^o	10 ^o	11 ^o	12 ^o	13 ^o	14 ^o	15 ^o	16 ^o	
Opening / Closing Ceremonies				Maracanã Stadium	11																
AQUATICS	Diving	Aquatic Park	2															F	F	F	F
	Marathon Swimming	Arena Posto 6	14		F																
	Swimming	Aquatic Park	2																		
	Synchronized Swimming	Aquatic Park	2																		
	Water Polo (M)	Julio Delamare	11																		
Water Polo (W)																					
ARCHERY		Archery Center	9																		
ATHLETICS	Athletics	João Havelange Stadium	10																		
	Marathon	Flamengo Park	13																		
	Race Walk	Flamengo Park	13																		
BADMINTON		Riocentro - Pavilion 4 B	4																		
BASEBALL		City of Rock	5																		
BASKETBALL	Men's	Rio Multipurpose Arena	2																		
	Women's																				
BOWLING		Barra Bowling	6																		
BOXING		Riocentro - Pavilion 2	4																		
CANOE - KAYAK FLATWATER		Lagoa Rowing Stadium	15																		
CYCLING	BMX	Outeiro Hill	3																		
	Mountain Bike	Outeiro Hill	3																		
	Road	Flamengo Park	13																		
	Track	Velodrome	2																		
EQUESTRIAN	Dressage	National Equestrian Center	9																		
	Eventing	National Equestrian Center	9																		
	Jumping	National Equestrian Center	9																		
FENCING		Riocentro - Pavilion 3 A	4																		
FIELD HOCKEY	Men's	Field Hockey Center	9																		
	Women's																				
FOOTBALL	Men's	Maracanã, João Havelange Stadiums, Miécimo da Silva Sports Complex and Zico Football Center	10																		
	Women's		8																		
FUTSAL		Riocentro - Pavilion 3 B	4																		
GYMNASTICS	Artistic	Rio Multipurpose Arena	2																		
	Rhythmic	Riocentro - Pavilion 3 A	4																		
	Trampoline	Riocentro - Pavilion 3 A	4																		
HANDBALL	Men's	Riocentro - Pavilion 3 B	4																		
	Women's	Riocentro - Pavilion 3 B	4																		
JUDO		Riocentro - Pavilion 4 A	4																		
KARATE		Miécimo da Silva Sports Complex	8																		
MODERN PENTATHLON		Deodoro Military Club	9																		
ROLLER SKATING	Artistic	Miécimo da Silva Sports Complex	8																		
	Speed	Velodrome	2																		
ROWING		Lagoa Rowing Stadium	15																		
SAILING		Marina da Glória	12																		
SHOOTING	Bullet	Nacional Shooting Center	9																		
	Trap	Nacional Shooting Center	9																		
SOFTBOL		City of Rock	5																		
SQUASH		Miécimo da Silva Sports Complex	8																		
TABLE TENNIS		Riocentro - Pavilion 4 B	4																		
TAEKWONDO		Riocentro - Pavilion 4 A	4																		
TENNIS	Men's	Marapendi Club	1																		
	Women's																				
TRIATHLON		Arena Posto 6	14																		
VOLLEYBALL	Beach Volleyball	Copacabana Arena	14																		
	Men's	Maracanãzinho Arena	11																		
	Women's																				
WATER SKI		Caiçaras Club	16																		
WEIGHTLIFTING		Riocentro - Pavilion 2	4																		
WRESTLING		Riocentro - Pavilion 4 A	4																		

■ Opening / Closing Ceremonies

■ Competition

■ Finals

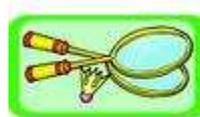
0 1^o 2^o 3^o 4^o 5^o 6^o 7^o 8^o 9^o 10^o 11^o 12^o 13^o 14^o 15^o 16^o
 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29

ANEXO 5 - Folha de atividades da webtarefa 1 para o grupo experimental

I. Click on www.rio2007.org.br Click on ENGLISH and SPORTS to see the list of sports in the PanAmerican Games and write the names of each sport under the pictures (in ENGLISH):



Fencing



II. Clique em “CALENDAR” e abra o arquivo que contém o calendário das competições. Complete o quadro abaixo com os nomes dos eventos esportivos que serão realizados nos locais indicados:

LOCAL	MODALIDADE
Barra Bowling	<i>Boliche</i>
Centro de Convenções do Rio Centro	
Aterro do Flamengo	
Estádio do Maracanã	
Marina da Glória	

III. Complete the table with the events in the Pan American Games:

Events that I'm going to watch:	Events that I can't watch but I would like to:	Events that are going to be free:

IV. Imagine que você é um turista estrangeiro fanático por esportes e, portanto, gostaria de assistir ao número máximo de eventos. Consulte o e faça sua programação.

DAY	SPORTS EVENT	VENUE
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		
23.		
24.		
25.		
26.		
27.		
28.		
29.		
30.		
31.		
32.		

V. Muitos nomes de esportes em inglês combinam como verbo "play" ou "do". Outros esportes não combinam com o verbo "play", como por exemplo, judo ("I do judo", not: "I play judô"). Complete o quadro abaixo com os seguintes esportes: *fencing, hockey, gymnastics, badminton, gymnastics, weight-lifting.*

PLAY	DO
<i>Bowling</i>	<i>Judo</i>

VI. Você notou que muitos nomes de esportes em inglês terminam com o sufixo "ing"? Muitas vezes, esta palavra é formada a partir de um verbo. Complete o quadro abaixo.

VERB IN ENGLISH	VERB IN PORTUGUESE	NAME OF SPORT IN ENGLISH
To wrestle		
To cycle:		
To sail		
To row		
To swim:		
To shoot:		

VII. Agora imaginem que vocês vão abrir um negócio: um centro de boa forma e beleza, onde são oferecidas atividades esportivas e de condicionamento físico, além de tratamento estético. Crie um anúncio ou folheto publicitário deste centro com informações sobre as atividades e as vantagens de se associar a este clube. Vocês podem usar um programa de computador (*power point, word, paintbrush, etc*) ou suas habilidades artísticas.

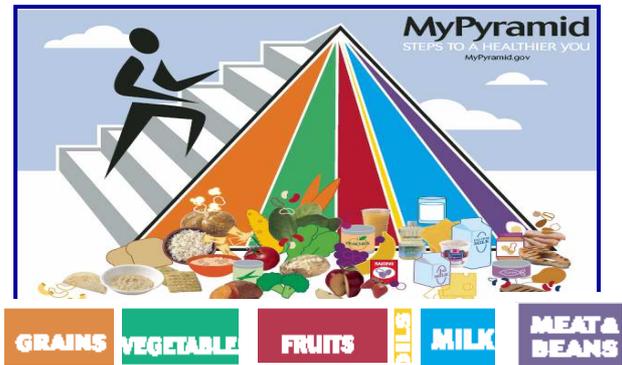
OBS: Para pesquisar o vocabulário necessário a este trabalho, consulte seu livro didático e o material utilizado no trabalho sobre os Jogos Pan-americanos.

ANEXO 6 - Folha de atividades da tarefa 2 para o grupo de controle



THE NEW 'FOOD PYRAMID' PROJECT- STUDENT'S WORKSHEET

O quadro ao lado mostra a nova pirâmide alimentar, elaborada pelo "US Dept of Agriculture" (equivalente ao Ministério da Saúde, no Brasil) com o objetivo de educar as crianças americanas a se alimentar de maneira saudável. Observe esta nova pirâmide e leia os textos para fazer as atividades abaixo.



TEXT 1

GRAINS Make half your grains whole	VEGETABLES Vary your veggies	FRUITS Focus on fruits	MILK Get your calcium-rich foods	MEAT & BEANS Go lean with protein
<p>Eat at least 3 oz. of whole-grain cereals, breads, crackers, rice, or pasta every day</p> <p>1 oz. is about 1 slice of bread, about 1 cup of breakfast cereal, or 1/2 cup of cooked rice, cereal, or pasta</p>	<p>Eat more dark-green veggies like broccoli, spinach, and other dark leafy greens</p> <p>Eat more orange vegetables like carrots and sweetpotatoes</p> <p>Eat more dry beans and peas like pinto beans, kidney beans, and lentils</p>	<p>Eat a variety of fruit</p> <p>Choose fresh, frozen, canned, or dried fruit</p> <p>Go easy on fruit juices</p>	<p>Go low-fat or fat-free when you choose milk, yogurt, and other milk products</p> <p>If you don't or can't consume milk, choose lactose-free products or other calcium sources such as fortified foods and beverages</p>	<p>Choose low-fat or lean meats and poultry</p> <p>Bake it, broil it, or grill it</p> <p>Vary your protein routine – choose more fish, beans, peas, nuts, and seeds</p>
<p>For a 2,000-calorie diet, you need the amounts below from each food group. To find the amounts that are right for you, go to MyPyramid.gov.</p>				
Eat 6 oz. every day	Eat 2 1/2 cups every day	Eat 2 cups every day	Get 3 cups every day; for kids aged 2 to 8, it's 2	Eat 5 1/2 oz. every day
<p>Find your balance between food and physical activity</p> <ul style="list-style-type: none"> Be sure to stay within your daily calorie needs. Be physically active for at least 30 minutes most days of the week. About 60 minutes a day of physical activity may be needed to prevent weight gain. For sustaining weight loss, at least 60 to 90 minutes a day of physical activity may be required. Children and teenagers should be physically active for 60 minutes every day, or most days. 		<p>Know the limits on fats, sugars, and salt (sodium)</p> <ul style="list-style-type: none"> Make most of your fat sources from fish, nuts, and vegetable oils. Limit solid fats like butter, stick margarine, shortening, and lard, as well as foods that contain these. Check the Nutrition Facts label to keep saturated fats, trans fats, and sodium low. Choose food and beverages low in added sugars. Added sugars contribute calories with few, if any, nutrients. 		

Taken from www.mvovramid.gov

TEXT 2

Food Group	Healthy Tip	Food Examples
Grains	Whole grains are full of fiber, which gives you energy and helps you to digest food.	Cereal, bread, rice, pasta, crackers
Vegetables	Vegetables are full of vitamins, which help you grow and keep your body healthy.	Carrots, broccoli, peas, tomatoes, lettuce, corn.
Fruits	Fruits are full of vitamins, which protect you from disease.	Oranges, bananas, mangoes, apples, strawberries
Dairy	Milk is full of calcium, which helps to build strong teeth and bones.	Milk, yogurt, cheese
Meat, beans, fish and nuts	Meats, beans, fish and nuts are full of protein, which helps you to grow.	Turkey, hot dogs, tuna, eggs, sunflower seeds, peanut butter

TIME FOR KIDS

PART I – UNDERSTANDING THE NEW PYRAMID

1. Compare esta nova pirâmide com a pirâmide do seu livro didático e responda:

a) Qual foi a principal mudança?

b) Você notou que foi incluída uma “escada” ao lado da pirâmide? O que ela representa?

2. Associe o nome do grupo alimentar com a sua cor:

1. orange () leite e derivados

2. green () frutas

3. red () grãos

4. yellow () verduras e legumes

5. blue () carnes e feijões

6. purple () óleos e gorduras

3. Leia o quadro sobre o equilíbrio entre alimentação e atividade física no texto

1. Que conselhos foram dados aos adolescentes sobre atividade física?

4. Complete this table with information from the new pyramid, in ENGLISH:

COLOURS	FOOD GROUP	3 EXAMPLES OF FOOD FROM THIS GROUP
1. ORANGE		
2. GREEN		
3. RED		
4. YELLOW		
5. BLUE		
6. PURPLE		

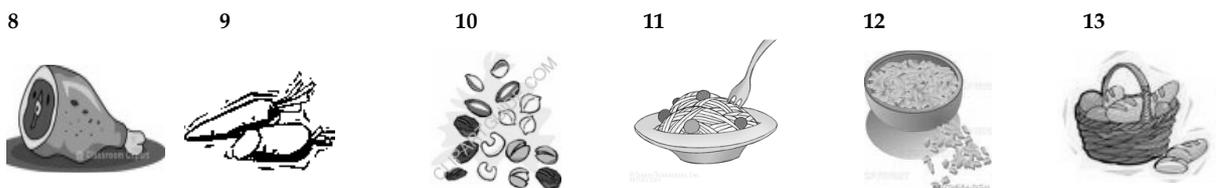
5. Para cada grupo alimentar alguns conselhos são dados. Explique, em PORTUGUÊS, pelo menos UM destes conselhos dados em cada grupo:

GRUPOS	CONSELHOS DADOS
1. ORANGE	
2. GREEN	
3. RED	
4. YELLOW	
5. BLUE	
6. PURPLE	

6. Match the pictures to the words and circle the healthy food:



() oat meal () French fries () toast () soda () chicken breast () beans () oil



() nuts () rice () bread () meat () pasta () carrots

TEXT 3

Good-for-Your-Body Foods

According to folklore, the following foods are good for you. Now scientists agree.

- **Carrots** are good for your eyes. Carrots and some other fruits and vegetables contain beta carotene, which can reduce the chance of eye disease.
- **Chicken soup** fights nasal congestion that comes with a cold.
- **Garlic** and **onions** kill flu and cold viruses.
- **Fish** is good for your brain. The mineral zinc is found in fish and shellfish.
- **Bananas** are a natural anti-acid. They alleviate heartburn or gastric problems.
- **Spinach** is good for your spirits. It contains lots of folic acid. If your body doesn't have enough folic acid, you may feel depressed.
- **Ginger root** fights nausea and relieves headaches. Make a tea of fresh ginger root by cooking it in water for ten minutes.

Adapted from <http://www.factmonster.com/ipka/A0767499.html>

1. Associe o alimento ao problema de saúde que ele ajuda a curar:



1

() combate a insônia

() combate problemas oculares



2

() combate as viroses e as gripes

() é bom para o cérebro



3

() é bom para sinusites e resfriados

() combate a depressão



4

() alivia os sintomas da gastrite



5

GLOSSARY

- Carrot – cenoura
- Chicken soup – canja de galinha
- Garlic – alho
- Onion – cebola
- Spinach – espinafre
- Ginger root - gengibre
- Shellfish – mariscos
- Disease- doença
- Cold – resfriado
- Flu – gripe
- Heartburn – azia
- Headache – dor de cabeça
- Brain – cérebro



6



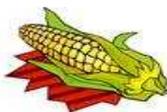
7

2. Which of the food in the text do you like?

3. Which of the food in the text do you hate?

PART II –PLAYING AND LEARNING (WORDSEARCH and CROSSWORDS)

1. Match the pictures with the names of the food

1  2  3  4  5  6 

() Peanut butter () lettuce () corn () butter () steak () tuna

2. Breakfast Crosswords

Across
 4. pasta de amendoim
 7. panquecas
 9. aveia
 10. leite desnatado

Down
 1. queijo
 2. pão
 3. manteiga
 5. torrada
 6. geléia

3. Lunch & Dinner wordsearch. Find the corresponding words in English:

arroz
 carne
 legumes
 alface
 espinafre
 atum
 feijão
 almôndegas
 cenouras
 milho
 frango

A	N	E	R	A	M	S	P	I	N	A	C	H	L	Z	C	R	M	E	N	C	O	V	E	J
W	R	X	A	K	L	I	V	Y	W	D	O	Y	W	M	J	P	V	K	J	B	C	D	I	L
L	M	E	A	T	W	C	N	Z	T	F	P	S	W	X	A	J	G	Q	R	X	B	U	O	U
J	O	A	S	G	H	C	W	W	Y	J	A	N	V	G	F	W	Q	N	B	P	E	A	D	C
U	S	R	Q	T	U	E	O	Y	T	L	L	H	B	A	I	U	Y	I	C	F	T	K	X	C
B	I	D	M	U	C	D	U	Q	R	G	K	X	M	Y	L	K	V	A	H	J	R	Y	T	O
C	H	I	C	K	E	N	P	D	M	O	I	M	L	U	A	G	E	Q	A	S	B	N	U	R
T	L	Z	T	O	R	K	D	Q	H	C	D	G	T	D	R	P	G	V	R	L	B	S	N	N
N	C	L	H	R	U	O	I	A	X	D	Y	T	C	E	L	Z	G	J	C	K	V	Y	A	W
R	Q	H	U	W	V	A	L	C	G	M	V	S	V	G	X	L	I	Q	R	B	L	J	D	P
L	C	A	R	R	O	T	S	U	A	L	M	Q	H	I	B	M	E	A	T	B	A	L	L	S
L	H	V	B	I	C	Z	A	A	U	V	R	E	Y	P	A	M	S	R	I	U	F	J	I	C
I	Y	U	Z	W	W	T	E	R	X	H	A	H	F	W	G	L	E	T	T	U	C	E	Y	F
Z	Y	O	I	J	H	P	Q	Y	E	Z	I	I	Y	B	E	A	N	S	O	S	W	M	K	K
T	O	X	M	G	A	T	L	R	I	C	E	T	I	A	G	V	W	U	P	B	G	X	G	Q
R	E	J	G	Z	Y	W	I	V	Z	Q	M	M	F	L	N	F	S	U	H	T	D	I	S	O
Q	S	F	U	R	R	U	N	H	G	E	N	H	Y	D	F	J	L	M	L	E	N	Q	O	G

PART III – PRODUCTION TASK: A healthy menu

Agora que vocês já têm conhecimento sobre alimentação sadia, imagine que são gerentes de um hotel para adolescentes aprenderem a se alimentar de maneira saudável. Crie o cardápio deste hotel, de acordo com os conhecimentos que você adquiriu no trabalho sobre a nova pirâmide alimentar. Este cardápio poderá ser feito em computador (power point, word, paintbrush, etc) ou à mão, mas tem que ser bem caprichado!

DON'T FORGET TO INCLUDE:

Breakfast, lunch, snacks, dinner, drinks, desserts

GLOSSÁRIO

OZ (ounces) 1 ounce= 28 grams

- Whole= integral
- Veggies= vegetables
- 1 Cup = 1 xícara
- Teaspoon = colher de chá
- Amount = quantidade
- Leafy greens = verduras
- Canned = enlatado
- Low-fat= de baixo teor de gordura
- fat -free = sem gordura
- Poultry = aves
- Nuts= nozes
- Seeds = sementes
- Beverages = bebidas
- Weight gain = ganho de peso
- Weight loss = perda de peso
- Sources = fontes
- Beans = feijão

ANEXO 7 - Folha de atividades da webtarefa 2 para o grupo experimental



THE NEW 'FOOD PYRAMID' PROJECT- STUDENT'S WORKSHEET

O trabalho deverá ser executado em pares. Ao chegar ao laboratório de informática, abra a página www.mypyramid.gov . Este site foi elaborado pelo "US Dept of Agriculture", equivalente ao Ministério da Saúde, no Brasil, com o propósito de educar crianças americanas a se alimentar de maneira saudável. O objetivo deste trabalho é aprender sobre alimentação saudável e ampliar o vocabulário sobre o assunto.

PART I – UNDERSTANDING THE NEW PYRAMID

1. Clique em "INSIDE THE PYRAMID" para conhecer mais sobre esta nova pirâmide alimentar, compare-a com a pirâmide do seu livro didático e responda:

- a) Quantos grupos alimentares existem nas duas pirâmides?

- b) Qual foi a principal mudança?

- c) Você notou que foi incluída uma "escada" ao lado da pirâmide? O que ela representa?

2. Pesquise mais a seção "INSIDE THE PYRAMID" e associe o nome do grupo alimentar com a sua cor:

- | | |
|-----------|------------------------|
| 2. orange | () leite e derivados |
| 3. green | () frutas |
| 4. red | () grãos |
| 5. yellow | () verduras e legumes |
| 6. blue | () carnes e feijões |
| 7. purple | () óleos e gorduras |

3. Complete this table with information from the new pyramid, in ENGLISH:

COLOURS	FOOD GROUP	3 EXAMPLES OF FOOD FROM THIS GROUP
ORANGE		
GREEN		
RED		
YELLOW		
BLUE		
PURPLE		

4. Para cada grupo alimentar alguns conselhos são dados. Explique pelo menos UM destes conselhos dados em cada grupo:

GRUPOS ALIMENTARES	CONSELHOS DADOS
ORANGE	
GREEN	
RED	
YELLOW	
BLUE	
PURPLE	

5. Agora clique na escada e leia o texto sobre atividade física. Que conselhos foram dados aos adolescentes neste item da pirâmide?

PART II – PLAYING AND LEARNING - Let's play a game!

1. Volte à página inicial e clique em *My Pyramid Blast off Game* para aumentar seus conhecimentos sobre assunto e o seu vocabulário, através de um jogo divertido. Será que você consegue lançar seu foguete energético?
2. Após concluir o jogo, responda às seguintes questões:
 - a. Você conseguir alcançar o objetivo do jogo?



- b. Dê exemplos, em INGLÊS, de alimentos saudáveis e de atividades físicas que você selecionou para conseguir seu objetivo no jogo “*My Pyramid Blast off*”:

BREAKFAST:

LUNCH:

DINNER:

PHYSICAL
ACTIVITIES:

PART III – PRODUCTION TASK: A healthy menu

Agora que vocês já têm conhecimento sobre alimentação sadia, imagine que são gerentes de um hotel para adolescentes aprenderem a se alimentar de maneira saudável. Crie o cardápio deste hotel, de acordo com os conhecimentos que você adquiriu no trabalho sobre a nova pirâmide alimentar. Este cardápio poderá ser feito em computador (*power point, word, paintbrush, etc*) ou à mão, mas tem que ser bem caprichado!

DON'T FORGET TO INCLUDE:

Breakfast, lunch, snacks, dinner, drinks, desserts

Glossário

- OZ (ounces) 1 ounce= 28 grams
- Whole= integral
- Veggies= vegetables
- 1 Cup = 1 xícara
- Teaspoon = colher de chá
- Amount = quantidade
- Leafy greens = verduras
- Canned = enlatado
- Low-fat= de baixo teor de gordura
- fat –free = sem gordura
- Poultry = aves
- Nuts= nozes
- Seeds = sementes
- Beverages = bebidas
- Weight gain = ganho de peso
- Weight loss = perda de peso
- Sources = fontes
- Beans = feijão
- Meat = carne

Anexo 8 - Questionário 1: Visão dos alunos sobre a importância do vocabulário e da gramática pra a compreensão textual

PESQUISA: Dê sua
opinião!

O que você considera
mais importante para
entender um texto em
língua inglesa?

|

ANEXO 9 - Questionário 2: Opinião dos alunos sobre o trabalho

QUESTIONÁRIO SOBRE O TRABALHO COM VOCABULÁRIO DURANTE O ANO DE 2007 – 7^o ANO

1. Durante o ano de 2007, trabalhamos o vocabulário relacionado a, principalmente, três áreas: vestuário, esportes e alimentação. O que você achou deste trabalho?
2. Qual/Quais destas áreas de vocabulário você gostou mais de estudar? Por quê?
3. Alguns destes trabalhos foram feitos com pesquisa no laboratório de informática. O que você achou sobre o uso de sites para aprender vocabulário?

ANEXO 10

Lista de palavras-alvo da tarefa e webtarefa 1 – 57 itens lexicais sobre esportes e atividades físicas

VOCABULÁRIO DO LIVRO NEW PASSWORD 6 (ATIVIDADES ESPORTIVAS)

- | | |
|----------------|------------------|
| 1. tennis | 9. bodybuilding |
| 2. volleyball | 10. sauna |
| 3. swimming | 11. free weights |
| 4. windsurfing | 12. soccer |
| 5. running | 13. boxing |
| 6. dancing | 14. cycling |
| 7. aerobics | 15. basketball |
| 8. step | |

VOCABULÁRIO DAS TAREFAS (ESPORTES DOS JOGOS PAN-AMERICANOS)

- | | |
|---------------------------|---------------------|
| 16. Diving; | 44. Roller skating: |
| 17. Marathon | 45. Rowing |
| 18. Swimming | 46. Sailing |
| 19. Water polo | 47. Shooting |
| 20. Archery | 48. Softball |
| 21. Athletics | 49. Squash |
| 22. Marathon | 50. Table tennis |
| 23. Race walk | 51. Taekwondo |
| 24. Baseball | 52. Tennis |
| 25. Badminton | 53. Triathlon |
| 26. Basketball | 54. Volleyball |
| 27. Bowling | 55. Water ski |
| 28. Equestrian jumping | 56. Weightlifting |
| 29. Boxing | 57. Wrestling |
| 30. Canoe | |
| 31. Kayak | |
| 32. cycling | |
| 33. Fencing | |
| 34. Field hockey | |
| 35. Futsal | |
| 36. Football | |
| 37. Artistic gymnastics | |
| 38. Rhythmic gymnastics | |
| 39. Trampoline gymnastics | |
| 40. Handball | |
| 41. Judo | |
| 42. Karate | |
| 43. Modern pentathlon | |

ANEXO 11 - Lista de palavras-alvo da tarefa e webtarefa 2 – 90 itens lexicais sobre alimentação

VOCABULÁRIO DO LIVRO NEW PASSWORD 6

- | | |
|-------------------|------------------|
| 1. bread | 26. egg |
| 2. cereal | 27. mayonnaise |
| 3. milk | 28. French fries |
| 4. low-fat milk | 29. potato chips |
| 5. fat-free milk | 30. soda |
| 6. whole milk | 31. salad |
| 7. cheese | 32. rice |
| 8. yogurt | 33. beans |
| 9. coffee | 34. pasta |
| 10. butter | 35. vegetables |
| 11. cookies | 36. carrots |
| 12. cake | 37. corn |
| 13. sugar | 38. tomatoes |
| 14. flour | 39. potatoes |
| 15. salt | 40. meat |
| 16. oil | 41. steak |
| 17. water | 42. poultry |
| 18. juice | 43. fish |
| 19. sweets | 44. nuts |
| 20. chocolate bar | 45. fruit |
| 21. ice cream | 46. apple |
| 22. popcorn | 47. lemon |
| 23. sandwich | 48. banana |
| 24. hot dog | 49. junk food |
| 25. cheeseburger | |

VOCABULÁRIO DA TAREFA e WEBTAREFA

- | | |
|------------------------|--------------------|
| 1. Grains | 22. grapes |
| 2. Oatmeal | 23. tea |
| 3. Whole-grain cereal | 24. meatballs |
| 4. Crackers | 25. pepper |
| 5. Peanut butter | 26. Seeds |
| 6. Pancakes | 27. watermelon |
| 7. whole bread | 28. Mangoes |
| 8. Toast | 29. Strawberries |
| 9. bread | 30. Ham |
| 10. Veggies | 31. Chicken |
| 11. Broccoli | 32. chicken breast |
| 12. Spinach | 33. Lean meat |
| 13. Lettuce | 34. Turkey |
| 14. Dark-green veggies | 35. Tuna |
| 15. onions | 36. peach |
| 16. garlic | 37. solid fat |
| 17. Sweet potatoes | 38. Margarine |
| 18. Peas | 39. soup |
| 19. Lentils | 40. ginger root |
| 20. Fruit juice | 41. shellfish |
| 21. Fat-free milk | |

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)