

MARIA AMÉLIA QUÉLHAS MOREIRA

**A AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO POR INTERMÉDIO DA  
LEITURA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre, Curso de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração: Língua Inglesa, Setor de Ciências, Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

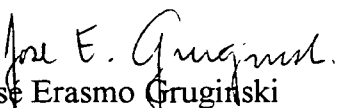
Orientador: Prof. Dr. José Erasmo Gruginski.

CURITIBA

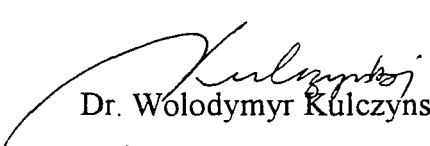
2000

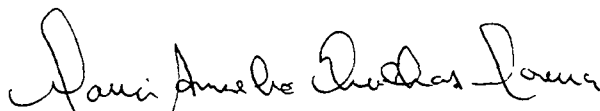


Ata centésima-septuagésima-quinta, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de Mestre a que se submeteu a mestranda **Maria Amélia Quêlhas Moreira**. No dia vinte e nove de junho de dois mil, às quatorze horas e trinta minutos, na sala 1013, 10.º andar, no Edifício Dom Pedro I, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: **José Erasmo Gruginski**, **Vera Lúcia Pósnik Roloff**, **Wolodymyr Kulczynskyj**, designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de dissertação intitulada: **“A AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO POR INTERMÉDIO DA LEITURA”**, apresentada por **Maria Amélia Quêlhas Moreira**. A sessão teve início com a apresentação oral da mestranda sobre o estudo desenvolvido, tendo o Professor **José Erasmo Gruginski**, na presidência dos trabalhos, concedido a palavra, em seguida, a cada um dos examinadores para a sua arguição. A seguir, a mestranda apresentou sua defesa. Na seqüência, o Professor Doutor **José Erasmo Gruginski** retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata, atribuindo-lhe os seguintes conceitos: Prof. Dr. José Erasmo Gruginski, conceito **A**, Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Pósnik Roloff, conceito **A**, Prof. Dr. Wolodymyr Kulczynskyj, conceito **A**. Em seguida, o Senhor Presidente declarou **APROVADA**, com nota 9,5 (nove inteiros e cinco décimos), conceito final **A**, a mestranda **Maria Amélia Quêlhas Moreira**, que recebeu o título de **Mestre em Letras**, área de concentração **Língua Inglesa**. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela Candidata. Feita em Curitiba, no dia vinte e nove de junho de dois mil. xxx

  
Dr. José Erasmo Gruginski

  
Dr.ª Vera Lúcia Pósnik Roloff

  
Dr. Wolodymyr Kulczynskyj

  
Maria Amélia Quêlhas Moreira



## PARECER

Defesa de dissertação da Mestranda MARIA AMÉLIA QUÉLHAS MOREIRA, para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo assinados José Erasmo Gruginski, Vera Lúcia Pósnik Roloff e Wolodymyr Kulczynskij argüíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

**“A AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO POR INTERMÉDIO DA LEITURA”.**

Procedida a argüição segundo o protocolo aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	Conceito
José Erasmo Gruginski		A
Vera Lúcia Pósnik Roloff		A
Wolodymyr Kulczynskij		A

Curitiba, 29 de junho de 2000.

Prof. Remy Gregolin  
Coordenadora

A minha mãe,  
Ilza Quélhas  
(*in memoriam*)

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. José Erasmo Gruginski, por seu apoio contínuo que me conduziu com serenidade ao término desse trabalho.

Ao Prof. Luiz Carlos Serrone, Chefe do Departamento Acadêmico de Comunicação e Expressão do CEFET-PR, sem cuja compreensão não teria sido possível realizar esse trabalho.

Aos meus colegas do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do CEFET-PR, pelo esforço extra que lhes foi imposto por minha ausência em muitos momentos.

Ao Guilherme, sempre companheiro, que com amor e paciência foi fonte de encorajamento constante.

Aos meus filhos, Isabela e Luiz Guilherme, que foram minha grande motivação, na esperança de lhes servir de exemplo ao demonstrar que as nossas conquistas resultam, invariavelmente, de renúncias e sacrifícios.

## SUMÁRIO

<b>Abstract</b> .....	<b>vi</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>vii</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>01</b>
A relação do vocabulário com a leitura .....	05
A importância do vocabulário para a leitura .....	08
A contribuição da leitura para a aquisição de vocabulário .....	15
Os objetivos desse estudo .....	16
A estrutura desse estudo .....	17
<b>1 O PAPEL DA CONSCIÊNCIA NA AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA</b> .....	<b>18</b>
1.1 Diferentes visões do papel da consciência no processo de aquisição de uma língua .....	19
1.1.1 A visão de Chomsky .....	20
1.1.1.1 A teoria de Chomsky e a L1 .....	20
1.1.1.2 A teoria de Chomsky e a L2 .....	24
1.1.2 A visão de Krashen .....	29
1.1.3 A visão de Reber .....	33
1.1.4 A visão de Schmidt .....	36
1.1.5 A visão de McLaughlin .....	41
1.1.5.1 Processamento controlado vs. Processamento automático .....	41
1.1.5.2 Reestruturação .....	45
1.1.5.3 Contrastes subjacentes aos vários usos dos termos consciente e inconsciente .....	49
1.1.6 A visão de Anderson .....	50
1.1.7 Análise comparativa dos conceitos: implícito x explícito, automático x controlado, consciente x inconsciente e declarativo x procedimental .....	53
1.2 O papel da consciência na aquisição de vocabulário .....	56
1.2.1 A visão de Coady .....	57
1.2.1.1 O contexto exclusivo .....	57
1.2.1.2 O ensino de estratégias .....	59
1.2.1.3 Desenvolvimento mais instrução explícita .....	61
1.2.1.4 Atividades em sala de aula .....	64
1.2.2 A visão de Ellis .....	64
<b>2 AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO: A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA E DA INSTRUÇÃO</b> .....	<b>68</b>
2.1 O conhecimento lexical e o seu desenvolvimento .....	69
2.2 Vocabulário receptivo e vocabulário produtivo .....	81
2.3 O papel do contexto para o desenvolvimento do conhecimento lexical .....	87
2.3.1 O que é o contexto? .....	87
2.3.2 Com que objetivos o contexto é utilizado durante a leitura? .....	88
2.3.3 Por que o uso do contexto é importante para a compreensão e aprendizagem de vocabulário? .....	89
2.3.4 Como usar o contexto? .....	90
2.3.5 Como a aprendizagem incidental de vocabulário por intermédio do contexto ocorre? .....	92
2.3.6 Que processos psicológicos são usados na aprendizagem de vocabulário em contexto? .....	95
2.3.7 Por que a primazia da aprendizagem de vocabulário em contexto não é amplamente aceita? .....	96

2.4 O que é inferência lexical, quando aplicá-la e os fatores que interferem ou facilitam sua aplicação .....	102
2.4.1 O que é inferência? .....	102
2.4.2 Que tipos de conhecimento facilitam a inferência por intermédio do contexto? .....	104
2.4.3 Como funcionam as pistas contextuais nas inferências, em relação à compreensão e aprendizagem de vocabulário? .....	106
2.4.4 Que fatores influenciam a escolha das palavras que serão inferidas? .....	111
2.4.5 Quais são as limitações do uso da inferência? .....	114
2.5 A relevância da aprendizagem intencional: A instrução .....	115
<b>3 DESCRREVENDO OS RESULTADOS DE PESQUISAS: INSTRUÇÃO X LEITURA .....</b>	<b>119</b>
3.1 A pesquisa de Saragi, Nation e Meister (1978) .....	120
3.2 A pesquisa de Jenkins, Stein e Wysocki (1984) .....	121
3.3 A pesquisa de Nagy, Herman e Anderson (1985) .....	125
3.4 A pesquisa de Nagy, Anderson e Herman (1987) .....	128
3.5 A pesquisa de Parry (1993) .....	133
3.6 A pesquisa de Zimmerman (1997) .....	136
3.7 A pesquisa de Paribakht e Wesche (1997) .....	140
3.8 A pesquisa de Grabe e Stoller (1997) .....	144
3.9 A pesquisa de Fraser (1999) .....	150
<b>4 SISTEMATIZANDO O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO POR INTERMÉDIO DA LEITURA: CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>155</b>
4.1 O papel da consciência .....	156
4.2 A frequência de exposição a uma palavra e o caráter incremental da aquisição de vocabulário .....	160
4.3 O contexto ideal para a aprendizagem .....	165
4.4 A construção de um vocabulário básico de uso automático .....	166
4.5 A leitura combinada com a instrução sistemática de vocabulário .....	167
4.6 O conhecimento prévio e a importância de um processamento elaborado do insumo .....	171
4.7 O uso de estratégias metacognitivas que propiciem a retenção de vocabulário .....	173
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>179</b>

## ABSTRACT

This study focuses on how vocabulary knowledge may be acquired as a by-product of reading for comprehension. There are competing theories that can be narrowed down to two basic lines of reasoning on how lexical knowledge can be attained: (i) vocabulary comes naturally through incidental, implicit and unconscious learning of word meanings from context and (ii) vocabulary must be explicitly and consciously taught and learned. The concept of "consciousness" is examined in light of the Cognitive Psychology, from an information-processing perspective, since theorists are concerned with finding whether language competence in general, and lexical competence specifically, is attained through implicit, unconscious processes, or through explicit, conscious processes or even through both conscious and unconscious processes. Those who support the first line of reasoning argue that new words should be presented in meaningful texts (and not isolated) and inferring the meanings of these words from context is considered by the proponents of this approach the most important strategy a learner uses when dealing with unknown words. However, as far as second-language learners are concerned, some researchers agree that heavy reliance on contextual guessing may not be the optimal learning strategy. This leads us to the second line of reasoning whose proponents believe it is impossible to conclude that learners go beyond comprehending an unfamiliar word to learning and remembering its meaning. For these researchers it is important to make the difference between deriving and learning word meanings from context. They argue for explicit teaching of certain types of vocabulary, with a significant emphasis on the explicit teaching of the most frequent words at an early stage of acquisition. After this, the context encountered when reading can lead to new knowledge of their collocations, additional meanings and other higher level knowledge. Besides, the less frequent words may be best learned by extensive reading since there is not enough time to learn all the words through conscious study.

Empirical studies were examined and compared and the evidences suggest that explicit instruction along with extensive reading is the most suitable approach to vocabulary acquisition and therefore these approaches should not be considered in terms of "better/worse" or "either/or", but rather should be seen as complementary.



## RESUMO

O foco de investigação desse estudo é avaliar como o conhecimento lexical pode ser adquirido como um subproduto da leitura, quando o objetivo é a compreensão do texto. Existem teorias rivais que podem ser restringidas a duas linhas básicas de raciocínio em relação a como o conhecimento lexical pode ser alcançado: (i) o vocabulário é obtido naturalmente por intermédio de aprendizagem incidental, implícita e inconsciente dos significados das palavras, por meio do contexto e (ii) o vocabulário deve ser explícita e conscientemente ensinado e aprendido. O conceito de "consciência" é examinado à luz da Psicologia Cognitiva, a partir de uma perspectiva de processamento da informação, uma vez que os teóricos estão preocupados em descobrir se a competência lingüística em geral, e a competência lexical em especial, é obtida por intermédio de processos implícitos e inconscientes, ou por processos explícitos e conscientes, ou, ainda, por meio de ambos os processos simultaneamente. Aqueles que defendem a primeira linha de raciocínio argumentam que as palavras novas devem ser apresentadas em textos significativos (e não isoladamente) e a inferência dos significados dessas palavras por meio do contexto é considerada, pelos proponentes dessa abordagem, a estratégia mais importante que um aprendiz usa ao lidar com palavras desconhecidas. Contudo, no que diz respeito aos aprendizes de uma segunda língua, alguns pesquisadores concordam que confiar grandemente na inferência contextual pode não ser a estratégia de aprendizagem ideal. Isso nos conduz à segunda linha de raciocínio cujos proponentes acreditam ser impossível concluir que os aprendizes vão além da compreensão de uma palavra desconhecida e aprendam e se recordem de seu significado. Para esses pesquisadores é importante esclarecer a diferença entre deduzir e aprender os significados das palavras por intermédio do contexto. Eles defendem a instrução explícita de certos tipos de vocabulário, enfatizando significativamente o ensino explícito das palavras mais freqüentes, em um estágio inicial de aquisição. Depois disso, o contexto encontrado na leitura pode conduzir a um conhecimento novo das colocações dessas palavras, seus significados adicionais e outros conhecimentos mais especializados. Além disso, as palavras menos freqüentes podem ser melhor aprendidas por intermédio da leitura extensiva uma vez que não há tempo suficiente para aprender-se todas as palavras por meio de estudo consciente.

Estudos empíricos foram examinados e comparados e as evidências sugerem que a instrução explícita aliada à leitura extensiva é a abordagem mais apropriada à aquisição de vocabulário e, por essa razão, essas duas abordagens não devem ser consideradas em termos de "a melhor/a pior" ou "ou uma/ou outra", ao contrário, devem ser vistas como complementares.

## INTRODUÇÃO

Por muitos anos o vocabulário foi considerado o "primo pobre" (CARTER, 1987:145) do ensino de línguas, o que refletia uma negligência atribuída à especialização da pesquisa lingüística em fonologia e sintaxe, a qual pode ter criado um ambiente no qual o vocabulário foi considerado um elemento de menor importância na aprendizagem de uma segunda língua. Conforme MEARA (1980) observou, na maioria das vezes a palavra vocabulário era diretamente relacionada a listas de palavras, na suposição de que aprender vocabulário significava, somente, memorizar tais listas. MEARA (op. cit.:225) ressaltou, porém, que tais suposições *"ignoram completamente os padrões complexos de relações de significado que caracterizam um léxico apropriado e plenamente formado, em oposição a uma mera lista de palavras."* (minha tradução)

O paradoxo da negligência (denominação usada para se referir ao fato de que sem vocabulário apropriado não se consegue competência ou desempenho adequado em uma língua) foi se tornando, a partir de Meara, uma espécie de clichê. Para Meara, essa negligência era ainda mais surpreendente já que os próprios aprendizes admitem que têm uma grande dificuldade com vocabulário e, uma vez superados os estágios iniciais de aquisição da língua, a maioria dos aprendizes identifica a aquisição de vocabulário como sua maior fonte de problemas. Ratificando a argumentação de Meara, HATCH (1983) citada por OXFORD e SCARCELLA (1994:232) afirma que *"quando o nosso objetivo principal é a comunicação, quando temos pouco da nova língua sob nosso controle, é o léxico que é crucial. As palavras [...] tornarão a comunicação básica possível."* (minha tradução)

Entretanto, nas duas últimas décadas, a aquisição<sup>1</sup> de vocabulário vem recebendo grande atenção da pedagogia e pesquisa em segunda língua (L2 doravante)<sup>2</sup>. O vocabulário mudou de status, de "*um aspecto negligenciado da aprendizagem de uma língua*" (minha tradução) (MEARA, op. cit.:221) para uma área de pesquisa e publicação crescente. SCHMITT e MCCARTHY (1997:1) reafirmam que, atualmente, a área de estudo de vocabulário é qualquer coisa menos uma área negligenciada e o número crescente de estudos experimentais e de materiais pedagógicos e de referência, que têm sido publicados, são suficientes para ocupar mesmos aqueles especialistas no léxico que têm tentado se manter à parte das tendências atuais. Foram os desenvolvimentos da semântica lexical e os estudos sobre léxico mental<sup>3</sup> que criaram uma perspectiva diferente e mais moderna em relação à aprendizagem de vocabulário.

Em concordância com essa nova visão da importância do léxico na aprendizagem de uma língua, CLARK (1993:1) observa que, ao aprendermos uma língua, começamos com palavras. Em seguida, fazemos generalizações sobre tipos de palavras – para pessoas, lugares e coisas, para ações e estados – e, somente então, chegamos à organização sintática da frase.

---

<sup>1</sup> A partir dos trabalhos de Krashen, muitas pessoas passaram a diferenciar *aprendizagem (learning)* de *aquisição (acquisition)*, usando o primeiro termo para se referir àquilo que os aprendizes de L2 fazem conscientemente, em ambientes educacionais formais, e o segundo termo para se referir àquilo que eles fazem subconscientemente (ou inconscientemente), em situações informais. Channell (1988:84), por outro lado, considera que uma palavra em L2 foi adquirida pelo aprendiz, ou quando seu significado pode ser reconhecido e compreendido (em vez de simplesmente adivinhado) tanto em contexto quanto fora dele, ou quando pode ser usada, natural e apropriadamente, em diferentes situações. Desse modo, aprendizagem abrange estratégias conscientes que conduzem à aquisição. Aprendizagem é o processo, aquisição é o resultado final. Nesse trabalho, preferiu-se usar os dois termos como sinônimos. Quando achou-se necessário fazer a distinção, uma ressalva foi feita.

<sup>2</sup> A distinção entre segunda língua e língua estrangeira será ignorada no presente trabalho como, na verdade, tem sido na literatura, muito embora reconheça-se que uma e outra ocorram em contextos linguísticos diferentes.

<sup>3</sup> De acordo com Clark (1993), o léxico de uma língua é o estoque das palavras estabelecidas nessa língua às quais os falantes (ou leitores) podem recorrer quando falam, lêem, escrevem ou compreendem uma mensagem. Esse estoque é armazenado na memória (o nosso léxico mental) de tal maneira que, quando necessário, os falantes/leitores podem localizar as unidades relevantes às diferentes situações linguísticas. Para isso, têm que ser capazes de identificar palavras, procurando-as na memória (para compreensão) ou recuperando-as da memória como formas apropriadas para transmitir determinados significados (para produção).

Por tudo isso, Clark reafirma que o léxico é central na linguagem e central para a aquisição da linguagem.

A concepção moderna do papel do léxico revela que uma grande parte do que consiste aprender uma língua se relaciona a retirar do insumo (*input*), os dados da língua aos quais o aprendiz está exposto, os elementos do léxico e suas propriedades. De acordo com a visão de CHOMSKY (1982), a gramática de uma língua é constituída não apenas de princípios e parâmetros, mas também de milhares de registros lexicais, especificando como cada palavra pode funcionar em uma sentença. O aprendiz precisa aprender uma quantidade grande de vocabulário, não somente seu significado de dicionário mas, especialmente, como as palavras são usadas nas sentenças, que complementos elas exigem; precisa saber, não apenas se a palavra se ajusta às possíveis estruturas da língua, mas também se ela se ajusta a determinadas estruturas associadas a um determinado vocábulo. Isso significa que precisa aprender um conjunto de itens lexicais, cada um com sua própria pronúncia, significado e restrições sintáticas. Desenvolvimentos recentes na gramática de princípios e parâmetros têm revelado uma tendência a afastar os parâmetros da sintaxe em direção ao léxico. CHOMSKY (1991), citado em COOK e NEWSON (1996:87), resume essa posição ao afirmar que *“existe apenas uma linguagem humana, com exceção do léxico, e a aquisição da linguagem é, em essência, uma questão de determinar as idiossincrasias lexicais.”* (minha tradução)

Também do ponto de vista da Psicolinguística, ou seja, do ponto de vista do processamento da linguagem, o léxico tem revelado sua importância. Em seu modelo de produção da fala, LEVELT (1989:27) reconhece que o acesso aos itens lexicais em nosso léxico mental tem um papel preponderante na construção do discurso. O modelo de produção da fala é composto dos seguintes elementos: (i) um conceitualizador, que é o sistema de processamento que realiza as atividades mentais de conceber uma intenção, selecionar

informação relevante para expressar essa intenção e ordenar e monitorar a informação, e cuja produção (*output*) é a mensagem pré-verbal; (ii) um formulador, no qual a mensagem pré-verbal é convertida em um modelo para a fala por intermédio de um processo de seleção das entradas lexicais apropriadas e da aplicação de regras gramaticais e fonológicas por dois subcomponentes: o codificador gramatical e o codificador fonológico; (iii) um articulador e (iv) um sistema de compreensão do discurso, que permite ao falante monitorar suas próprias produções. A tese principal de Levelt (op. cit.:181) é que os processos de formulação se baseiam no léxico. Isso significa que a codificação gramatical e a fonológica são mediadas pelas entradas lexicais<sup>4</sup>. A mensagem pré-verbal coloca os itens lexicais em atividade; as propriedades sintáticas, morfológicas e fonológicas de um item lexical ativado irão, por sua vez, ativar os procedimentos de codificação gramatical, morfológica e fonológica subjacente à geração de uma fala. A hipótese de que o léxico é um mediador essencial entre a conceitualização e a codificação gramatical e fonológica é chamada de a hipótese lexical (WEXLER e MANZINI, 1987). A hipótese lexical assegura que nada na mensagem do falante irá, por si só, ativar uma determinada forma sintática. Haverá sempre itens lexicais, que funcionam como mediadores e são ativados pela mensagem, os quais, por suas propriedades gramaticais e sua ordem de ativação, permitem que o codificador gramatical gere uma determinada estrutura sintática. O modelo de produção da L1 desenvolvido por Levelt em 1989 foi revisado para acomodar a compreensão (LEVELT, 1993) e, recentemente, vários pesquisadores, entre eles De BOT, PARIBAKHT e WESCHE (1997), têm demonstrado que esse modelo pode ser aplicado com sucesso ao uso da língua por falantes bilíngües.

---

<sup>4</sup> Segundo o modelo de Levelt (1989, 1993), as especificações de uma entrada lexical (semântica, sintática, morfológica e fonológica) são representadas em dois níveis diferentes: o lema que inclui a informação semântica

Também para KRASHEN (1989:440), existem excelentes razões para devotarmos atenção ao vocabulário. Sua Abordagem Natural (*The Natural Approach*) (KRASHEN e TERRELL, 1983) é uma abordagem comunicativa que considera o vocabulário, sendo o portador do significado, um elemento muito importante no processo de aquisição de uma língua. Para KRASHEN e TERRELL (op. cit.:155),

A aquisição depende, essencialmente, da compreensibilidade do insumo. E esta depende, diretamente, da habilidade de reconhecer o significado dos elementos chaves do discurso. Desse modo, a aquisição não ocorrerá sem a compreensão do vocabulário. (minha tradução)

## A RELAÇÃO DO VOCABULÁRIO COM A LEITURA

A relação vocabulário-leitura apresenta dois aspectos a serem considerados, relacionados a dois objetivos educacionais importantes, com respeito ao papel do conhecimento lexical na aquisição de uma língua: a importância do conhecimento lexical para a leitura e o valor da leitura como meio de expandir esse conhecimento lexical. Para assegurar que essa relação simbiótica se desenvolva é importante compreender como se caracterizam os modelos que descrevem o processo de leitura.

COADY (1993:6) chama atenção para o fato de que, à medida que mudaram as concepções sobre o papel do vocabulário na aquisição de uma língua, também mudaram as concepções sobre a natureza da leitura, propriamente dita. Nos anos 70, a Psicologia Cognitiva e a Linguística criaram uma nova perspectiva de leitura, que passou a se constituir uma habilidade cognitiva complexa de processamento de informação. Foi a chamada

---

e sintática, e o lexema sua forma morfofonológica correspondente.

abordagem psicolinguística que veio se contrapor ao modelo anterior, o modelo ascendente ou de decodificação (*bottom-up*), cujo fluxo de informação, ascendente, se inicia com a percepção dos dados na página impressa, procedendo uma seqüência serial fixa, quase mecânica, sempre das unidades menores (reconhecimento de fonemas, grafemas e palavras) para as maiores (frases, orações, sentenças, parágrafos e textos inteiros) até chegar ao significado. A abordagem psicolinguística, ao contrário, configura o modelo descendente de leitura (*top-down*) e surgiu a partir das pesquisas sobre leitura de GOODMAN (1970) e SMITH (1982), citados por ESKEY (1988). A visão geral advogada por Goodman e os outros defensores da abordagem descendente é que a leitura é basicamente guiada pelo conceito (*concept driven*). A direção do fluxo principal da informação passa a ser descendente, iniciando-se no leitor e procedendo em direção ao texto, que é visto como objeto indeterminado e incompleto, cabendo ao leitor impor-lhe uma estrutura, (re)criar um significado. Para Goodman a leitura é vista como *"um jogo psicolinguístico de adivinhação"* (*"a psycholinguistic guessing game"*) e a compreensão da leitura é determinada pela experiência ou conhecimento prévio do leitor, em um processo ativo, no qual o leitor produz hipóteses sobre a mensagem do texto e, em seguida, testa as pistas textuais para confirmar ou rejeitar essas hipóteses. Como resume KATO (1984), citada por SCARAMUCCI (1995:14), *"o conhecimento prévio do leitor passa a ter um papel igual ou até mesmo mais importante do que os dados do texto. A leitura de uma frase passa a ser vista não mais como uma operação precisa de análise e síntese, mas como um jogo de adivinhações."*

Nos anos 80, houve uma reação contra o modelo descendente. Os desenvolvimentos recentes na teoria de representação do conhecimento, genericamente chamada de teoria do esquema<sup>5</sup>, revelaram que a compreensão da leitura é, na realidade, caracterizada por envolver

---

<sup>5</sup> McCarthy (1990, p. 47) explica que a teoria do esquema nos diz, basicamente, que as palavras não têm um significado próprio a elas inerente, mas apenas um significado construído por intermédio do acesso, que elas

a interação entre processos baseados no texto (ascendentes) e aqueles baseados no conhecimento (descendentes). Leitores competentes mudam, constantemente, seu modo de processamento das informações do texto, acomodando-se às exigências de um determinado texto e de uma determinada situação de leitura; leitores menos competentes, ao contrário, tendem a supervalorizar os processos em uma só direção (descendentes ou ascendentes), produzindo efeitos deletérios na compreensão. A supervalorização de processamento baseado no conhecimento pode produzir efeitos capazes de corromper a compreensão e, por isso, a leitura eficiente também deve ser ancorada em processamento ascendente (CARRELL, 1988:101). ESKEY (1988:94) também advoga uma atenção maior à simples decodificação na leitura em L2, afirmando que *“a boa leitura é um acontecimento muito mais estruturado na língua do que a metáfora do jogo de adivinhação nos leva a acreditar.”* (minha tradução) O leitor proficiente, portanto, utiliza tanto o processamento ascendente quanto o descendente e a leitura bem sucedida é resultado da interação entre esses dois tipos de processamento, cada fonte de informação contribuindo para uma reconstrução abrangente do significado do texto (ESKEY, 1988:94). De acordo com WIDDOWSON (1979), citado por GRABE (1988:56), a leitura caracteriza-se, então, como um diálogo de negociação do sentido entre o leitor e o texto.

---

propiciam, aos diferentes estoques de conhecimento armazenados em nosso cérebro. O termo *schemata* (esquemas) é associado à teoria do esquema. Isso significa que a linguagem requer um esforço cognitivo. O significado de uma palavra precisa ser integrado ao estoque de conhecimentos que já possuímos e, acima de tudo, o sucesso da compreensão de um texto depende de ativarmos os domínios cognitivos apropriados. Os domínios básicos podem muito bem ser universais mas os esquemas (*schemata*), ou domínios abstratos, podem diferenciar-se de cultura para cultura (Carrell, 1988:104).



## A IMPORTÂNCIA DO VOCABULÁRIO PARA A LEITURA

O real escopo desse trabalho é a contribuição da leitura para a aquisição de vocabulário. Contudo, as considerações que serão feitas a seguir, sobre a importância do vocabulário para a compreensão da leitura, são altamente relevantes na medida que a aquisição de vocabulário por intermédio da leitura não poderá ocorrer, de acordo com a convicção geral, sem que haja a compreensão da leitura. Portanto, a relação vocabulário-leitura, sendo causal e recíproca não nos permite considerar a importância de um, desconsiderando a do outro.

O conhecimento de vocabulário vem sendo reconhecido, há tempos, como tendo uma forte relação com a habilidade de leitura. De acordo com LAUFER (1997:20), não é possível compreendermos um texto, tanto em língua materna (L1 doravante) quanto em L2, sem que sejamos capazes de compreender o vocabulário desse texto. Isso não significa dizer que compreensão de texto e compreensão de vocabulário sejam a mesma coisa ou que a qualidade da leitura seja determinada apenas pelo vocabulário.

De acordo com os autores citados a seguir, a compreensão de um texto é afetada (i) pela aplicação de estratégias de leitura, que permitam ao leitor deficiente compensar o seu desconhecimento do vocabulário, (ii) por um conhecimento lexical básico e (iii) pelo conhecimento prévio (*background knowledge*) do aprendiz a respeito do assunto do texto.

ALDERSON (1984), CLARKE (1988) e GRABE (1988), ao se referirem ao primeiro elemento que afeta a compreensão do texto, afirmam que as estratégias de leitura que o aprendiz proficiente usa em L1 podem ou não ser transferidas para a L2. Não há resultados conclusivos sobre esse assunto. Segundo CLARKE (op. cit.), há, sim, alguma transferência de habilidades, já que leitores eficientes têm melhor desempenho que leitores fracos, em ambas

as línguas. Na verdade, porém, é o conhecimento lingüístico limitado que parece exercer um efeito poderoso nos comportamentos utilizados por leitores, muito embora Clarke reconheça que alguma forma de hipótese universal<sup>6</sup> possa ser justificada. Para ele, o controle limitado sobre a língua dá um curto-circuito<sup>7</sup> no sistema do leitor eficiente (em L1), fazendo com que ele reverta a estratégias de leitor fraco, ao se defrontar com tarefas difíceis ou confusas na L2. Não há, portanto, segundo essa visão, leitores eficientes ou leitores fracos mas comportamentos eficientes ou fracos que caracterizam os leitores, em geral, em diferentes momentos. CLARKE (op. cit.), assim como LAUFER (op. cit.), em consonância com a visão de ALDERSON (op. cit.), que é amplamente aceita, afirma que a leitura é tanto um problema de proficiência em leitura quanto de proficiência lingüística e, por isso, é necessário que o aprendiz atinja um nível limiar de competência lingüística (*threshold level*)<sup>8</sup> para que ele possa ser capaz de transferir, quando necessário, para a leitura em L2 as estratégias metacognitivas que ele usa quando lê em L1.

Em relação ao segundo elemento que afeta a compreensão de um texto, um conhecimento lexical básico, LAUFER (1997:22) afirma que o vocabulário limiar (*threshold vocabulary*) que o aprendiz precisa possuir a fim de transferir para a L2 suas estratégias de leitura na L1 é aquele comumente chamado de vocabulário "de vista" (*sight vocabulary*), palavras cujas formas e significados mais comuns são reconhecidos automaticamente, independentemente do contexto. Segundo LAUFER (op. cit.:23) é esse vocabulário

---

<sup>6</sup> A hipótese dos universais de leitura de Goodman (1973), citado por Alderson (1984), assegura que o processo de leitura é o mesmo em todas as línguas.

<sup>7</sup> A hipótese do curto-circuito, proposta por Clarke (1978) e Cziko (1980), citados por Scaramucci (1995), se refere a um teto de conhecimento lingüístico ou a um nível mínimo de conhecimento lingüístico necessário à compreensão. Segundo essa hipótese, leitores em L2 só seriam capazes de ler em L2, da mesma forma que em L1, depois de terem alcançado um nível limiar de competência lingüística.

<sup>8</sup> A denominação *threshold level* foi dada, segundo Saramucci (1995), por J. A. Van Ek em seu livro *The Threshold Level* (London: Longman, 1976), baseada na hipótese do nível limiar, proposta inicialmente por Cummins para se referir a um nível mínimo de competência lingüística.

automático de reconhecimento que libertará os recursos cognitivos do leitor para que ele possa (i) deduzir o significado de palavras desconhecidas ou levemente conhecidas e (ii) interpretar o significado global do texto. Se o leitor despende um esforço cognitivo muito grande para decifrar informações em nível de frase (ao tentar deduzir o significado de um grande número de palavras desconhecidas, por exemplo), ele terá dificuldades para identificar as relações existentes entre os parágrafos. Desse modo, quando ele atingir o final do segundo parágrafo, já terá esquecido as informações contidas no primeiro e ficará impossibilitado de fazer as devidas conexões entre os dois. PERFETTI e LESGOLD (1977, 1979), citados por COADY (1993:8), argumentam que, quando o esforço do leitor para reconhecer uma palavra é lento e trabalhoso, sua memória de curto prazo<sup>9</sup> fica tão sobrecarregada que ele não consegue se beneficiar plenamente do contexto. Eles explicam que o leitor eficiente tem controle suficiente sobre a linguagem escrita, de modo que as palavras são reconhecidas automaticamente e, assim, sua atenção pode ser redirecionada para interpretar as sentenças e idéias do texto (esse processo de identificação envolve a interação entre fontes de informação ascendentes e descendentes. Leitores fracos, por outro lado, não possuem um conhecimento suficiente de vocabulário de uso automático, que seja altamente eficiente, a fim de concentrar a atenção necessária para se beneficiar do contexto e, por isso, utilizam o que STANOVICH (1980) chamou de estratégias de leitura compensatórias, usadas para compensar uma eficiência verbal reduzida. Essa é a razão pela qual a identificação de palavras é o componente central no modelo interativo de leitura, o que PERFETTI (1984), citado por COADY (op. cit.:9), chama de teoria da eficiência verbal.

---

<sup>9</sup> Para Shiffrin e Schneider (1977), a memória é um grande conjunto de nódulos que se interassocia, de forma complexa, por intermédio da aprendizagem. Cada nódulo representa um conjunto de elementos de informação. A maioria dos nódulos é inativa e passiva e, nessa condição, o sistema interconectado de nódulos é chamado de memória de longo prazo. Quando, por causa de algum tipo de estímulo externo, um pequeno número desses nódulos é ativado, os nódulos ativados constituem a memória de curto prazo (ou memória de trabalho – *working memory*).

A compreensão da leitura ocorre dentro dos limites estabelecidos pelas habilidades de identificação de palavras. A consequência de não se adquirir uma identificação fluente de palavras é que os processos de compreensão do leitor ficam comprometidos. (minha tradução)

Essas proposições são consistentes com os resultados da pesquisa de SCARAMUCCI (1995:255) que investigou a relação entre a compreensão da leitura e o conhecimento lexical e concluiu que uma competência lexical bem desenvolvida é um fator determinante na leitura. Sua pesquisa revelou que os aspectos qualitativos dessa competência extrapolam o nível lexical, envolvendo a capacidade de uso desse conhecimento em outros níveis, tais como semântico, sintático, morfológico e pragmático-discursivo, permitindo não apenas a inferência de palavras mas, principalmente, a construção de um sentido para o texto. Em termos quantitativos, um conjunto de palavras básicas de alta frequência parece ser o elemento distintivo dessa competência, fundamental para que a busca de significados de outras palavras de baixa frequência possa ocorrer. A análise dos resultados da pesquisa de Scaramucci evidencia que escores baixos em leitura correspondem a escores baixos em conhecimento lexical, com algumas poucas exceções que a levaram a concluir que, embora se possa inferir a existência de um nível limiar de conhecimento de vocabulário para compreensão, não se pode afirmar que esse limiar seja absoluto ou estático, mas sim relativo ou dinâmico, podendo oscilar dependendo do texto, propósito da leitura, diferentes concepções da leitura, níveis diferentes de conhecimento conceitual e proficiência em L1, entre outros.

Em relação ao terceiro elemento que afeta a compreensão do texto, o uso do conhecimento prévio do leitor, COADY (1993:10) observa que

Pesquisa sobre os processos psicológicos envolvidos na compreensão mostra claramente que o que compreendemos sobre alguma coisa é consequência de nossas experiências passadas, de nosso conhecimento prévio, ou daquilo que é, às vezes, chamado, mais tecnicamente, de nossa schemata. (minha tradução)

O estudo de caso analisado por GRABE e STOLLER (1997) ilustra muito bem a importância para a compreensão do conhecimento prévio do leitor em relação ao assunto de que o texto trata. Grabe, em experiência (descrita no capítulo 3 e realizada quando passou cinco meses no Brasil em 1990) com a finalidade de explorar até que ponto a prática da leitura extensiva, sem instrução formal, poderia promover o desenvolvimento de vocabulário em Português, relata que sua aquisição de vocabulário resultou, exclusivamente, da leitura extensiva de jornais e revistas. Ele explica que evitava a leitura de notícias locais porque elas demandavam uma gama enorme de conhecimento prévio sobre diversos assuntos, pertinentes, exclusivamente, àquela comunidade específica, o que dificultava, grandemente, ou até mesmo impossibilitava, a compreensão do texto. Segundo CARRELL (1988:104), uma das razões mais óbvias pela qual um determinado esquema pode deixar de funcionar para um leitor é que o esquema é específico das diferentes culturas. Dizer que alguém compreendeu um texto é dizer que ele encontrou um abrigo mental para as informações do texto ou, então, que ele modificou um abrigo mental já existente para acomodar essa nova informação (ANDERSON e PEARSON, 1988:37).

A pesquisa de SCARAMUCCI (op. cit.:260) revelou a relação do uso do conhecimento prévio com um nível limiar de conhecimento de vocabulário, o que ressalta, ainda mais, a importância do conhecimento lexical. Os leitores estudados revelaram pouco uso explícito de schemata. Scaramucci concluiu que, no caso dos leitores iniciantes, a dificuldade de ativação dos esquemas de conhecimento prévio, poderia ter sido causada pela competência lexical vaga e imprecisa. No caso do leitor avançado, entretanto, o fato poderia ser explicado pela não necessidade dessa ativação, devido à boa e eficiente competência lexical ou, ainda, por usar o conhecimento prévio de maneira automática, não necessariamente explicitado enquanto parte de uma competência lexical, mas presente em todos os níveis dessa

competência. De fato, de acordo com a visão de ESKEY (1988:96), o conhecimento da linguagem do texto deve ser uma parte integrante de qualquer que seja o conhecimento prévio necessário para a total compreensão daquele texto. A leitura fluente envolve tanto uma decodificação eficiente, quanto relacionar a informação, assim obtida, ao conhecimento prévio do assunto do texto e de mundo que o aprendiz possua (ESKEY, op. cit.:98).

Dos três elementos que determinam a compreensão da leitura, o conhecimento lexical é considerado o que está mais fortemente relacionado à compreensão do texto, mais fortemente do que qualquer outro componente da leitura. LAUFER (1997:20) comenta, citando as pesquisas de BECK, PERFETTI e MCKEOWN (1982), KAMEENUI, CARNINE e FRESCHI (1982) e STAHL (1983) que o desenvolvimento da compreensão da leitura pode ser atribuído a um aumento do conhecimento lexical. Portanto, como afirmam NATION e COADY (1988:97), as dificuldades de vocabulário constituem o preditor mais significativo da inteligibilidade de um texto e aprender a ler em L2 significa, fundamentalmente, aprender palavras por intermédio de um grande número de exposições, de diferentes intensidades, o que conduz, gradualmente, a um vasto vocabulário de reconhecimento.

Ratificando a importância do conhecimento lexical, alguns autores chegam a afirmar que a complexidade sintática, outro elemento muitas vezes considerado essencial para a compreensão de uma língua, não afeta o nível de compreensão de um texto. LAUFER (op. cit.:21) cita ULIJN e STROTHER (1990) que afirmam que *"enquanto uma análise conceitual e lexical completa pode ser necessária para a compreensão da leitura, uma análise sintática abrangente não é."* (minha tradução) Ulijn acrescenta que uma compreensão de um texto em L2 que seja deficiente não se deve a um conhecimento insuficiente da gramática dessa língua, mas à ausência de conhecimento conceitual: o significado das palavras do texto aliado ao conhecimento prévio dos conceitos ligados a essas palavras.

A experiência de Grabe sugere que leitura e vocabulário são reciprocamente causais e não há dúvida, portanto, sobre a importância para a leitura do conhecimento do vocabulário e, por outro lado, do valor da leitura como meio de adquirir vocabulário (GRABE e STOLLER, 1997:119). Tal afirmação nos conduz ao que COADY (1993:3; 1997:225) denominou de o paradoxo do iniciante:

Como é possível que aprendizes iniciantes possam aprender palavras suficientes para serem capazes de aprender vocabulário por intermédio da leitura extensiva se eles não conhecem palavras suficientes para ler bem? (minha tradução)

COADY (1997:229) argumenta que, sob uma perspectiva pragmática, a resposta mais lógica é que aprendizes iniciantes de L2 devem enfatizar a aprendizagem de vocabulário e não partir do pressuposto que as palavras serão aprendidas, de algum modo, como um subproduto de outras atividades lingüísticas, como considera a maioria das abordagens acadêmicas contemporâneas.

## **A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA PARA A AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO**

A contribuição da leitura para a aquisição de vocabulário é, de fato, o tema principal dessa dissertação.

A aquisição de vocabulário é vista, por diferentes autores, de diferentes maneiras. Há autores que defendem o uso exclusivo da leitura como forma de aquisição de vocabulário, o que configura uma abordagem indireta de ensino de vocabulário na qual a atenção do aprendiz está voltada para o assunto de que o texto trata e, não, especificamente, para o vocabulário a ser adquirido. Esses autores enfatizam a aprendizagem incidental e implícita de vocabulário; são os defensores das abordagens naturais, segundo as quais as condições da aprendizagem da L2 devem replicar as da L1 e permitir que os aprendizes adquiram habilidades lingüísticas naturalmente (KRASHEN e TERRELL, 1983).

Outros autores advogam que o vocabulário deve ser aprendido por intermédio de instrução direta e explícita. São os defensores de procedimentos tradicionais de ensino de vocabulário (tais como as listas de palavras descontextualizadas), os quais podem acompanhar, praticamente, qualquer abordagem metodológica.

Um terceiro grupo de autores advoga que uma abordagem mais eficiente do que a aprendizagem por meio do contexto exclusivo ou da instrução descontextualizada é combinar a instrução sistemática de vocabulário com a aprendizagem por intermédio da leitura, por meio de atividades nas quais os aprendizes lêem e, posteriormente, completam exercícios sobre o vocabulário apresentado durante a leitura. Tais procedimentos, segundo esses autores (HAYNES, 1993; COADY, 1993; STOLLER e GRABE, 1993; PARIBAKHT e WESCHE, 1997), aumentam a probabilidade de que as palavras novas sejam armazenadas na memória e, posteriormente, recuperadas para serem usadas com propriedade em diferentes situações.



## **OS OBJETIVOS DESSE ESTUDO**

O presente estudo visa examinar as propostas acima apresentadas (na seção 1.2.3), bem como focalizar questões gerais, relacionando a aprendizagem incidental de vocabulário por intermédio da leitura a outros elementos que podem potencializar o uso do contexto como meio de aquisição de vocabulário. Serão, portanto, investigadas as seguintes questões:

- como a aprendizagem incidental de vocabulário por intermédio da leitura se insere em um contexto maior que discute aprendizagem implícita e explícita da L2,
- o papel do contexto de leitura na inferência de significados e na retenção de vocabulário,
- se a aprendizagem incidental por intermédio da leitura combinada a uma instrução sistemática de vocabulário é uma abordagem mais eficaz do que a simples aquisição de vocabulário em contexto,
- o uso de estratégias de aprendizagem metacognitivas que propiciem a retenção do vocabulário para uso posterior e
- o uso de conhecimento prévio que permita ao aprendiz criar expectativas em relação ao vocabulário do texto.

## **A ESTRUTURA DESSE ESTUDO**

Esse estudo é organizado em cinco partes. A Introdução ressalta a importância da aprendizagem de vocabulário em um contexto amplo de aprendizagem de uma língua estrangeira e relaciona o vocabulário à leitura. O primeiro capítulo faz uma revisão da literatura a respeito do papel da consciência na aprendizagem linguística em geral e, em última instância, na aquisição de vocabulário. O segundo capítulo determina quais são os diferentes elementos considerados relevantes em relação à compreensão do papel da leitura e da instrução no desenvolvimento lexical, abordando-os sob a perspectiva da descrição do léxico, da aquisição do conhecimento lexical e da prática pedagógica. O terceiro capítulo resume algumas das principais e mais recentes pesquisas empíricas e estudos de caso que destacam a importância de se determinar que procedimentos (implícitos, explícitos ou uma combinação dos dois) são relevantes tanto para a inferência dos significados de palavras novas em textos de leitura quanto para a retenção dessas palavras na memória de longo prazo. Finalizando esse estudo, as análises das pesquisas realizadas no terceiro capítulo são o ponto de partida para as conclusões apresentadas no quarto capítulo, consubstanciadas pelas questões teóricas examinadas nos capítulos anteriores.

# 1 O PAPEL DA CONSCIÊNCIA NA AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

Uma das questões mais controversas, atualmente, em Linguística Aplicada se refere ao papel dos processos conscientes e inconscientes na aquisição de segunda língua. Por um lado, os defensores dos processos conscientes enfatizam que há um papel constitutivo para a consciência na aprendizagem da L2. Entre eles, BIALYSTOK (1978) produziu uma estrutura teórica que prevê um papel para a aprendizagem consciente; RUTHERFORD e SHARWOOD SMITH (1985) argumentam que criar consciência (*consciousness-raising*), chamar a atenção dos aprendizes para as propriedades formais da língua, facilita a aprendizagem; SHARWOOD SMITH (1981) teoriza que um desempenho fluente se desenvolve por intermédio da prática a partir de um estágio inicial não fluente no qual as regras são, conscientemente, aplicadas; GASS (1988) e GASS e SELINKER (1994) esquematizaram uma estrutura para estudos de aquisição de segunda língua pela qual cinco níveis diferentes se interrelacionam no caminho entre o insumo e a produção da aprendizagem: insumo percebido (*apperceived input*), insumo compreendido, insumo absorvido (*intake*), integração e produção, e, como veremos adiante, SCHMIDT (1990, 1993, 1994, 1995) e SCHMIDT e FROTA (1986) reafirmam que a percepção consciente da forma no insumo, em nível do notar (*noticing*), é condição primordial para que o desenvolvimento da linguagem ocorra.

Por outro lado, outros acreditam, firmemente, que a aprendizagem de uma língua é essencialmente inconsciente. Entre eles, SELIGER (1983) salienta que é ao nível do inconsciente que a aprendizagem de uma língua ocorre; REBER, como veremos adiante, concluiu por intermédio de uma longa série de experiências realizadas a partir de 1965, que o

conhecimento, adquirido em estudos com aprendizagem de gramática artificial, é completamente inacessível à consciência; e KRASHEN (1981, 1983, 1985), conforme comentaremos abaixo, elaborou uma teoria baseada na distinção entre dois processos independentes, a aprendizagem genuína, que ele chama de aquisição, a qual é inconsciente, e aprendizagem consciente, que, para ele, é de pouco uso na produção e compreensão efetiva da linguagem. HATCH e BROWN (1995:368) apontam que a aquisição da linguagem é incidental no sentido de que a gramática é aprendida como um subproduto da aprendizagem intencional de algum outro aspecto lingüístico. HATCH (1983), citada por SCHMIDT (1994:170), por exemplo, argumenta que os aprendizes têm, a princípio, a intenção de aprender a conversar e interagir e que eles acabam por aprender gramática no decorrer desse processo. Os defensores dos processos inconscientes de aprendizagem têm como ponto de partida as teorias de Chomsky.

## **1.1 DIFERENTES VISÕES DO PAPEL DA CONSCIÊNCIA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA**

O objetivo desse capítulo é apresentar as visões de diversos pesquisadores, especialistas em diferentes campos de estudo, a respeito do papel da consciência na aprendizagem lingüística em geral e, em última instância, na aquisição do vocabulário. Esses pesquisadores distinguem entre a obtenção de conhecimento que ocorra (i) implicitamente, por intermédio da abstração da estrutura de uma língua por processos automáticos e inconscientes, (ii) explicitamente, por intermédio de aprendizagem seletiva e consciente

direcionada para a solução de problemas, em que o aprendiz procura uma informação e, posteriormente, constrói e testa hipóteses e (iii) explicitamente, como resultado de instrução explícita, por meio da assimilação de algo que foi ensinado.

### 1.1.1 A VISÃO DE CHOMSKY

#### 1.1.1.1 A teoria de Chomsky e a L1

A teoria corrente de Chomsky – a Gramática Universal – (*Universal Grammar* – UG doravante)<sup>10</sup> descreve o conhecimento lingüístico como sendo constituído de princípios universais, que não variam de uma língua para outra, porque estão embutidos na mente humana, e de parâmetros que restringem as variações entre as línguas dentro de determinados limites. A UG está, portanto, presente na mente da criança como um sistema de princípios e parâmetros. A exposição por intermédio do contato com o insumo a leva a observar amostras de linguagem que, aliadas a sua capacidade inata de análise desse material, a conduz a estabelecer a estrutura sintática, morfológica e lexical de sua L1. COOK (1994:477) reafirma que amostras adequadas da língua, a partir das quais a criança possa construir, automaticamente e sem esforço, a gramática de sua língua materna, constituem o requisito primordial para uma aquisição bem sucedida. A fim de explicar a aquisição da L1,

---

<sup>10</sup> PARADIS (1994:402) explica que Chomsky, em várias ocasiões, mudou drasticamente sua descrição da estrutura sintática, da sua gramática transformacional dos anos 60, para a teoria da regência e ligação (*government and binding*) e dos princípios e parâmetros dos anos 80, para a recente eliminação total da estrutura profunda e da estrutura superficial, para manter apenas a forma lógica, a forma fonológica e o léxico, no programa minimalista (CHOMSKY, 1993).

CHOMSKY (1986:21) cita JESPERSEN que assegura existir uma “ ‘*noção de estrutura*’ [na mente do falante] *que é suficientemente precisa para levá-lo a estruturar sentenças, construídas por ele próprio, [particularmente], expressões livres*” (minha tradução), que podem ser novas tanto para o falante quanto para os outros. Chomsky se refere a essa noção de estrutura como uma linguagem interna (*i-language*)<sup>11</sup>, que constitui um elemento da mente do indivíduo que conhece a língua, adquirido pelo aprendiz e usado pelo falante/ouvinte. Desse modo, a UG é entendida como a teoria das linguagens internas humanas, um sistema de condições resultantes de um dom biológico humano que identifica as linguagens internas humanamente acessíveis, sob condições normais. Logo, o estado inicial, simbolizado por  $S_0$ , da faculdade da linguagem – a Gramática Universal – é um dom inato que possui todos os princípios e parâmetros presentes mas não ligados a nenhuma língua em particular. Os parâmetros são fixados pelo aprendiz ao ficar exposto a uma língua qualquer. O estado final decorre da transformação da UG em um de seus possíveis estados estáveis ou  $S_s$ . CHOMSKY e LASNIK (1993), citados por COOK (1994:494), afirmam que

A faculdade da linguagem possui um estado inicial, determinado geneticamente; no curso normal do desenvolvimento ela passa por uma série de estados na infância, alcançando um estado final, relativamente estável, que sofre pequenas mudanças subseqüentes, com exceção do léxico ... chamamos a teoria do estado final estável, sua *gramática* e a teoria do estado inicial, *gramática universal*.” (minha tradução)

<sup>11</sup> Chomsky ressalta que as pessoas podem, em princípio, estudar uma língua tanto como um fenômeno externo quanto interno. Visto externamente, o estudo da linguagem não envolve considerações sobre as mentes ou os estados mentais de conhecimento do falante da língua. Vista internamente, a habilidade de falar e usar a língua é reconhecida como o resultado de alguma capacidade mental e o estudo da língua envolve, necessariamente, considerações sobre os estados mentais do falante. Roberts (1994:456) define a linguagem externa (*e-language*) como uma coleção de objetos lingüísticos associados a uma população de usuários, é a linguagem da interação social. A linguagem interna (*i-language*) é a faculdade mental subjacente ao conhecimento e uso da língua. A linguagem externa resulta, portanto, da ativação da linguagem interna. Rod Ellis (1994:80) explica que as noções de linguagem interna e externa correspondem, respectivamente, às noções de competência e desempenho, no sentido dado por Chomsky (1965). Roberts (op. cit.:458), observa, porém, que a distinção inicial entre competência e desempenho, feita por Chomsky, pode ser reconstruída: competência relaciona-se apenas à linguagem interna, enquanto que desempenho envolve a linguagem interna em combinação com outras faculdades mentais, aquelas que estão relacionadas ao uso da língua, como os sistemas perceptuais e motor. Nesse caso, para Roberts, a linguagem externa não possui um status epistemológico interessante e o que sabemos sobre as linguagens externas constitui um conhecimento, basicamente, enciclopédico.

Dessa maneira, segundo COOK (1994:494), a aquisição da linguagem consiste na conversão de  $S_0$  em  $S_s$ . De acordo com essa metáfora, a própria faculdade da linguagem transforma-se com o tempo; não existe uma UG distinta com um produto diferente de si mesma, mas uma UG que se transforma, firmemente, em si mesma. A gramática é, portanto, um estado da UG e não um produto da UG.

Para propor a existência de uma competência lingüística inata, Chomsky usou o argumento da pobreza dos estímulos<sup>12</sup>. Esse argumento chama atenção para o fato de existir uma lacuna entre a riqueza e complexidade do conhecimento lingüístico e a pobreza dos estímulos recebidos do meio ambiente. Isso significa que, com base apenas em insumo lingüístico, as crianças não conseguem perceber a complexidade da gramática dos adultos. São as propriedades lingüísticas inatas que preenchem as lacunas deixadas pelo insumo insuficiente. Chomsky sugere que a aquisição da L1 deva ser considerada como algo que acontece com as crianças, assim como a perda dos dentes de leite, e não como algo que as crianças fazem, como aprender a andar de bicicleta. Para Chomsky, o que existe, na realidade, é o crescimento da linguagem e não a aquisição da linguagem. Essa é a chamada posição nativista, articulada por Chomsky.

A UG leva em consideração a natureza implícita da aprendizagem lingüística; a aprendizagem explícita de regras não tem nenhum papel a representar na aquisição da L1. COOK (1989:174) reafirma que o modelo da UG é, basicamente, sobre o conhecimento da língua, e não sobre o seu uso ou o seu desenvolvimento. O que o falante conhece é a gramática, constituída, em seu estágio final de aquisição, de uma gramática nuclear (*core*

---

<sup>12</sup> A pobreza do estímulo, também chamada de o problema de Platão, se constitui no problema fundamental das teorias tradicionais porque elas não conseguem explicar como adquire-se certas estruturas que não podem ter sido aprendidas no ambiente lingüístico, porque não foram ensinadas. As limitações das informações disponíveis no ambiente lingüístico não conseguem explicar a enorme riqueza, complexidade e especificidade do conhecimento que é construído a partir de um determinado estímulo. Para explicá-lo, a solução de Platão foi

*grammar*)<sup>13</sup>, que incorpora os princípios da UG e possui valores específicos para os parâmetros correspondentes às diferentes línguas (Português, Inglês ou qualquer outra língua) e de uma gramática periférica e um léxico mental, formado por itens idiossincráticos, que são mais variáveis.

O conhecimento da gramática da L1 permanece implícito e inconsciente, já que não somos capazes de descrevê-lo conscientemente. A criança cria uma gramática em sua mente que não é influenciada por qualquer atenção consciente à aprendizagem lingüística. A aquisição da língua natural é considerada inconsciente no sentido de que constitui uma aprendizagem incidental e não intencional. Este é o argumento de CHOMSKY (1975:71) para a aprendizagem da L1:

O aprendiz não tem uma “razão” para aprender a língua; ele não decide aprender e nem pode deixar de aprender em condições normais, não mais do que ele decide (ou deixa de ) organizar o espaço visual de uma certa maneira ou, do mesmo modo, não mais do que certas células no embrião decidem (ou deixam de) tornar-se um braço ou os centros visuais do cérebro, sob condições ambientais apropriadas. (minha tradução)

---

dizer que esse conhecimento originava-se de memórias de uma existência anterior. Chomsky invoca as propriedades inatas da mente, a Gramática Universal.

<sup>13</sup> A teoria da Gramática Universal (UG) faz a distinção entre o que é nuclear e periférico, em relação à competência gramatical. Nuclear é a parte da competência gramatical que está ao alcance da UG; todos os princípios são mantidos e todos os parâmetros estabelecidos dentro dos limites apropriados; e periférica é a parte que inclui aspectos que não são previsíveis a partir da UG como, por exemplo, a pronúncia do *-ed* final do passado dos verbos regulares em Inglês, pronunciados de três diferentes maneiras, de acordo com o ambiente fonético. Não seria realístico esperar que a teoria da UG pudesse explicar a enorme quantidade de características do conhecimento lingüístico. A UG lida com um núcleo de informações lingüísticas centrais e informações



### 1.1.1.2 A teoria de Chomsky e a L2

A UG caracteriza a aprendizagem da L1 mas não faz afirmações explícitas sobre a aquisição da L2. Contudo, se os princípios da UG realmente caracterizam uma faculdade da linguagem que é biologicamente determinada e que é necessária para a aquisição de uma L1, parece razoável que se considere que os princípios da UG também têm um papel a desempenhar na aquisição da L2 (FLYNN, 1989:92).

COOK (1989:174) ressalta que tanto aqueles que aprendem uma língua como L1 quanto os que a aprendem como L2 são guiados pelo mesmo conjunto de princípios estruturais na sua construção da gramática dessa língua, mas os aprendizes de uma L2 precisam ser expostos a exemplos suficientes de sentenças apropriadas para que possam reconhecer um ajuste ou desajuste nos valores dos parâmetros existentes entre a L1 e a L2. Quando a L1 e a L2 se ajustam ao mesmo parâmetro, a aquisição é facilitada. Quando, por outro lado, os parâmetros da L2 não se ajustam àqueles já estabelecidos na L1, a aquisição é interrompida já que os aprendizes precisam estabelecer novos valores para o parâmetro a ser adquirido (FLYNN, op. cit.:104).

A possibilidade de acesso à UG na aquisição da L2 tem sido uma das questões mais interessantes das pesquisas, nos últimos tempos, e se relaciona a investigar até que ponto o modelo de princípios e parâmetros pode lidar com a aquisição da L2. Embora muitas pessoas comecem a aprender uma segunda língua, poucas, se algumas, conseguem adquirir um conhecimento da L2 que seja equivalente àquele de sua L1. COOK (1996:125) chama atenção para o fato de que a criança, ao aprender a sua L1, progride de um estado inicial (*initial state*) -  $S_0$  - no qual ela possui apenas o seu dom inato, para um estado estável (*steady state*) -  $S_s$  -

---

periféricas menos relevantes. Portanto, a teoria da UG não consegue explicar, completamente, todo o conhecimento linguístico de um falante (Cook e Newson, 1996:72).

final em que ela conhece praticamente tudo sobre a sua língua materna, com exceção do léxico. O aprendiz de uma L2, por outro lado, já conhece a sua L1 e, portanto, já possui uma exemplificação da UG. O estado inicial de sua aquisição da L2, simbolizado por  $S_i$ , não é zero pois já contém uma gramática completa com princípios e parâmetros já estabelecidos. O estado final da aprendizagem da L2, simbolizado por  $S_f$ , é, raramente, equivalente ao  $S_s$  de uma pessoa monolíngüe, já que, com diferentes pontos de partida para a aquisição da L1 e da L2, é de se esperar que o resultado final seja diferente. A hipótese levantada até agora, sobre como o acesso à UG acontece, sugere que os princípios, como na aquisição da L1, são aplicados automaticamente, já que eles estão latentes na mente do aprendiz; a “noção de estrutura”, internalizada na mente do aprendiz, é suficientemente definitiva para guiá-lo a formar sentenças próprias, mesmo quando confrontado com a gramática de uma L2 que, embora nova, retém os princípios da UG. Esses princípios, porém, precisam ser exemplificados novamente. A questão é: quanta influência os parâmetros da L1 exercem sobre a aprendizagem da L2, o que reintroduz a questão da transferência (positiva e negativa) de uma outra maneira: o aprendiz de L2 transfere os parâmetros da L1 para a nova língua ou começa do início, sem nada? Isso nos conduz a questão maior que é a relação existente entre a UG e a aprendizagem da L2. COOK (1985), citado em COOK (1996:291), colocou a questão como uma escolha entre três possibilidades:

A posição de acesso direto à UG é a defendida pelos articuladores da posição nativista: a aprendizagem da L2 ocorre da mesma forma que a aprendizagem da L1 e não há necessidade de instrução explícita (WINTER e REBER, 1994:116). Os princípios fazem parte da gramática da L2 do mesmo modo que eles fazem parte da gramática da L1 e os valores para os parâmetros são estabelecidos por intermédio de evidências positivas<sup>14</sup>. Na posição de

<sup>14</sup> Por evidência positiva devemos entender: insumo que demonstre não a ausência da estrutura mas a sua presença, ou seja, o que as pessoas realmente dizem e não aquilo que elas não dizem. Chomsky reconhece que

acesso direto, a aquisição da L2 acrescenta uma segunda língua que operará paralelamente à primeira. Esse acesso só é possível nas condições determinadas pela aprendizagem implícita. COOK (1994:484) esclarece que, de acordo com essa posição, a aquisição da L2, assim como a aquisição da L1, é um processo mental implícito: os aprendizes não estão conscientes, logo não focalizam atenção consciente naquilo que eles estão aprendendo (COOK e NEWSON, 1996:292; COOK, 1994:483).

Na posição de acesso indireto, a UG não está disponível para a aquisição da L2, exceto por intermédio da gramática da L1, logo, o conhecimento da L2 está ancorado ao conhecimento da L1. A aprendizagem da L2 usa a exemplificação do estado final da UG como um trampolim e utiliza os princípios e os parâmetros do mesmo modo, tanto na L1 quanto na L2. A competência na L2 irá, desse modo, refletir, somente, aqueles aspectos da UG que foram utilizados na L1. O aprendiz pode fazer uso dos princípios já instanciados na L1 mas não pode usar aqueles que a L1 não aceita e, nesse caso, o aprendiz tem que incorporar, com o correr do tempo, esse novo princípio sem fazer uso da UG. Em relação aos parâmetros, o aprendiz da L2 precisa começar, necessariamente, por intermédio das escolhas dos parâmetros da L1, sejam eles quais forem. Evidências positivas continuam a ser a força motriz do processo de aquisição e o modelo de aprendizagem ainda é implícito: o aprendiz adquire a L2 ao ouvir amostras de linguagem, mediados por seu conhecimento da L1 (COOK e NEWSON, 1996:293; COOK, 1994:484).

Na posição de nenhum acesso, a UG não está disponível para a aquisição da L2. O processo de aquisição da L2 é paralelo à aprendizagem da L1, mas não há qualquer conexão

---

existem três tipos de evidência para aquisição: (i) as evidências positivas estão presentes na ocorrência de determinadas sentenças no discurso que o aprendiz ouve e por intermédio dessas evidências eles percebem que tipo de linguagem estão encontrando e escolhem os parâmetros, (ii) as evidências negativas diretas são as correções feitas pela comunidade que fala a língua e (iii) as evidências negativas indiretas resultam do fato de que certas formas não ocorrem nas sentenças que o aprendiz ouve e isso é o suficiente para que o parâmetro seja estabelecido. Chomsky argumenta que há razões para acreditar-se que as evidências negativas diretas não são necessárias para a aquisição, mas as indiretas podem ser relevantes.

com a UG. A competência na L1 é diferente da competência na L2, porque são criadas de maneiras totalmente diversas. Nesse caso, o conhecimento da L2 deve derivar de outras faculdades da mente, e não da faculdade da linguagem. A aprendizagem da L2, de acordo com essa visão, pode ser não apenas um processo implícito mas também explícito, no qual as características da língua são apresentadas aos aprendizes e adquiridas por eles por intermédio de atenção consciente. Envolve confiança explícita em regras conscientes, ensinadas aos aprendizes por meio da aplicação de diferentes métodos de ensino. Evidências negativas, nesse caso, têm um papel a desempenhar, com professores corrigindo erros específicos nos discursos dos aprendizes (COOK e NEWSON, 1996:294; COOK, 1994:484).

Diversas pesquisas procuraram testar a influência da UG na aquisição da L2, entre elas destacam-se a de FINER e BROSELOW (1985), WHITE (1986), CLAHSEN e MUYSKEN (1986), BLEY-VROMAN, FELIX e IOUP (1988), FLYNN (1989), OTSU e NAOI (1986), citada em WHITE (1989) e COOK (1990 e 1994), entre outras, todas citadas em COOK (1994).

A visão apresentada em COOK 1994 (p. 493) e rerepresentada em COOK e NEWSON 1996 (p. 295) revela que o problema de escolher entre os três modelos de acesso é que eles podem ser verdadeiros para diferentes aprendizes, ou para diferentes aspectos da língua em relação a um mesmo aprendiz. Desse modo, Cook afirma que, de um certo modo, todos os modelos de acesso são possíveis. Cook explica que a metáfora geral, em muitas das pesquisas sobre acesso, é que a aprendizagem recorre à UG para produzir competência, mas a UG não pode ser considerada como algo separado da aprendizagem. Ao contrário, a UG é o próprio processo por intermédio do qual a aprendizagem ocorre, para gerar a competência. Portanto, para ele, a metáfora de acesso está errada ao criar dois objetos: a aprendizagem e a UG e ao perguntar se um tem acesso ao outro. Se a aprendizagem se combina com a UG em um único

objeto, a questão de se a UG tem acesso a si mesma, torna-se totalmente sem sentido. Outro aspecto a ser considerado diz respeito à metáfora dos estados de aquisição no qual o estado inicial  $S_0$  da mente se torna  $S_s$  e o estado inicial da L2  $S_i$  se torna  $S_t$ . Nesse caso, não é que o componente aprendizagem resulte em um produto: a competência lingüística; o que acontece é que o estado inicial (a UG) se transforma no estado final, logo:

$$\text{competência} = \text{UG} + \text{dados (contidos no insumo)}$$

Não há divisão entre a aprendizagem e seu produto; o produto da aprendizagem é o conhecimento na mente que se transformou de um estado inicial para um final. Assim, a metáfora de acesso trata como real três objetos – aprendizagem, UG e competência – nenhum dos quais, porém, tem uma existência real independente. Portanto, Cook conclui que quaisquer respostas à questão de se a aprendizagem da L2 tem acesso à UG se tornam absolutamente irrelevantes. Ele propõe (1994:492) que a posição mais justa, em relação ao acesso à UG para a aprendizagem da L2, é combinar as posições em um modelo complexo que pode ser chamado de posição composta.

Em COOK 1994 (p. 495), ele afirma que a questão é de como o conhecimento da L2 pode ser incorporado à mesma faculdade da linguagem que a L1 ou de se, na verdade, a faculdade da linguagem não está disponível para acomodar a L2. A evidência de que as gramáticas das L2 podem ser descritas em termos de princípios e parâmetros pressupõe que ou uma segunda faculdade da linguagem seja necessária para acomodar o conhecimento da L2 ou o conhecimento da L1 e da L2 são parte da mesma faculdade da linguagem. As diferenças que ocorrem nas formas de princípios e parâmetros da L2 se devem, não à falta de acesso, mas ao problema decorrente do fato de que duas versões precisam ser armazenadas uma ao lado da outra. Assim, para um falante de Francês/Inglês o modo como o princípio da

dependência estrutural, por exemplo, é usado em Inglês precisa ser armazenado ao lado do modo como ele é usado em Francês. Alguma acomodação precisa ser feita entre as duas formas de conhecimento. Por isso, o conhecimento do falante da L2, quase sempre, não é o mesmo do falante monolíngüe; não é a falta de acesso à UG que está em questão, mas a presença de duas versões da UG, exemplificadas na mesma mente. É o que Cook chama de multi-competência – um estado composto de uma mente que abriga duas gramáticas.

COOK (1994:500) observa que, apesar das controvérsias, não restam dúvidas sobre a natureza única da gramática da L2 e enfatiza que, acima de tudo,

Embora algo possa mudar, não será a premissa de que a única coisa necessária para a aquisição dos elementos centrais da linguagem humana seja a exposição de uma mente, contendo princípios e parâmetros, a um insumo que contenha evidência positiva para a exemplificação dos princípios e a escolha dos parâmetros. (minha tradução)

### 1.1.2 A VISÃO DE KRASHEN

Krashen assegura que aprendemos uma segunda língua da mesma forma como aprendemos nossa língua materna. Para ele, o princípio básico é o mesmo. Desde que o filtro afetivo<sup>15</sup> esteja baixo e insumo compreensível<sup>16</sup> apropriado seja apresentado, a aquisição é inevitável. Isso é por ele considerado como sendo o princípio fundamental da aquisição da L2.

---

<sup>15</sup> A hipótese do filtro afetivo, parte da teoria de Krashen, está relacionada ao papel que fatores, tais como motivação intrínseca, ansiedade e autoconfiança, desempenham no processo de aquisição de uma língua. A hipótese se baseia na observação de que indivíduos com atitudes positivas em relação à língua estrangeira, por apresentarem um filtro afetivo mais baixo, aprenderão com mais facilidade. A hipótese do filtro afetivo afirma que variáveis afetivas podem não influenciar a aquisição da linguagem, diretamente, mas, funcionando como um bloqueio mental, impedem que o insumo alcance o Dispositivo de Aquisição da Linguagem (Language Acquisition Device – LAD). O filtro afetivo explica por que, apesar da exposição a uma grande quantidade de insumo, podemos não atingir um nível de falante nativo, fossilizando a língua antes de atingirmos esse nível (Carioni, 1988).

<sup>16</sup> A hipótese do insumo, parte da teoria de Krashen, afirma que adquirimos uma língua ao compreendermos mensagens e que insumo compreensível é um componente do meio ambiente essencial para a aquisição da

Na visão de KRASHEN (1989:440),

[...] quando o Dispositivo de Aquisição da Linguagem (LAD) está envolvido, a linguagem é adquirida subconscientemente<sup>17</sup>; enquanto se está adquirindo não se sabe que está adquirindo, seu foco consciente está na mensagem, e não na forma. [...] Do mesmo modo, o conhecimento adquirido é representado subconscientemente no cérebro – é o que Chomsky chamou de 'conhecimento tácito'. (minha tradução)

A hipótese da aquisição/aprendizagem (KRASHEN, 1981) é a parte da teoria de Krashen que sustenta que o indivíduo tem dois modos independentes de desenvolver habilidade em uma outra língua:

- Aquisição é um processo subconsciente que resulta em conhecimento lingüístico que é armazenado, subconscientemente, no cérebro (conhecimento tácito); é incidental (em contraste com intencional) e implícito e o LAD (o processo de aquisição da linguagem originalmente conceituado por Chomsky e de onde decorreu o modelo atual, a UG) tem que estar envolvido.
- Aprendizagem é um processo consciente que resulta em “conhecer sobre” a língua; é intencional e explícito. Nesse caso o desenvolvimento de alguns aspectos lingüísticos ocorre fora do LAD, usando outras faculdades mentais. O conhecimento é aprendido deliberada e conscientemente e representado no cérebro conscientemente. A competência lingüística, desenvolvida dessa forma, é altamente limitada já que utiliza faculdades mentais que não são especializadas em linguagem (KRASHEN, 1989:440).

---

língua. Se considerarmos que os aprendizes adquirem os aspectos lingüísticos em uma ordem previsível, se o aprendiz está no nível *i*, supõe-se que ele possa adquirir *i+1* se compreender insumo que contenha *i+1* (Krashen, 1994:46).

<sup>17</sup> Schmidt (1990:150) explica que Krashen, aparentemente, não pretende fazer qualquer distinção entre os termos subconsciente (*subconscious*) e inconsciente (*unconscious*). Frequentemente se considera que o termo subconsciente deva ser um termo técnico, parte de uma bem definida, e geralmente aceita, distinção entre consciente, subconsciente e inconsciente. Mas essa distinção triplice, na realidade, não ocorre. Os autores, de uma maneira geral, usam o termo subconsciente como sinônimo de inconsciente, com preferência para o uso do primeiro, por evitar conotações psicanalíticas relacionadas ao inconsciente da mente.

KRASHEN (1981) assume uma forte posição não-interface<sup>18</sup> que assegura que, embora os adultos possam tanto adquirir uma língua subconscientemente quanto aprender sobre essa língua conscientemente, na verdade, (i) a aquisição subconsciente é predominante no desempenho em L2, (ii) aprendizagem não pode ser convertida em aquisição e (iii) a aprendizagem consciente só pode ser usada como um monitor, isto é, um editor responsável por corrigir o produto depois que ele tiver sido iniciado pelo sistema adquirido. De acordo com a posição não-interface de KRASHEN (1981), o conhecimento explícito (aprendido) e o implícito (adquirido) são armazenados separadamente e não há conexão entre eles. O conhecimento explícito nunca pode tornar-se implícito, não importando quanto seja praticado. O conhecimento explícito de uma regra não possibilita a aquisição de conhecimento implícito sobre essa mesma regra.

Na teoria de Krashen, a aquisição da L2 acontece naturalmente como resultado de processos implícitos que ocorrem enquanto o aprendiz está recebendo insumo compreensível em L2. No modelo de Krashen a aquisição é, também, incidental no sentido de que é independente do foco de atenção. Para ele, a forma lingüística não é somente passível de ser adquirida, mas é melhor adquirida, quando a atenção do aprendiz está focalizada no significado, e não na forma, propriamente dita. Seu principal argumento é que o sistema a ser

---

<sup>18</sup> A posição não-interface tem sido atacada por um grande número de lingüistas em favor de uma posição interface, de acordo com a qual conhecimento explícito pode se converter em conhecimento implícito e vice-versa. Rod ELLIS (1994:87) admite que o processo de aprendizagem de uma língua se tornaria impossível se toda regra, das milhares que constituem a gramática, tivesse que ser aprendida explicitamente. Para ele, parece muito mais razoável considerar que as regras podem ser aprendidas como conhecimento implícito, em um primeiro momento. Por isso, ele propõe o que chama de uma posição interface fraca. Mas essa nova posição, sugerida por Ellis, pressupõe um papel relevante para o ensino, o que contraria as idéias de Krashen que afirma que a maioria dos aprendizes são capazes de aprender, apenas, aquelas regras que são formalmente simples e funcionalmente transparentes (op. cit.:91). Para Ellis, o conhecimento explícito, que deriva de instrução, pode converter-se em conhecimento implícito se o aprendiz tiver atingido um nível de desenvolvimento que o capacite a acomodar esse novo conhecimento lingüístico. Nesse caso, o conhecimento prévio do aprendiz funciona como uma espécie de filtro que seleciona, do conhecimento explícito, aquele que o aprendiz está pronto para incorporar ao seu sistema de interlinguagem. Quando o foco da instrução é um elemento que não está sujeito à restrições de desenvolvimento, o filtro não funciona e esse elemento é integrado, diretamente, ao conhecimento



adquirido é tão complexo que seria impossível aprendê-lo conscientemente e que não existe produção nem correção em quantidade suficiente que possa representar uma contribuição significativa para o desenvolvimento lingüístico (cf. a pobreza de estímulo de Chomsky, nota 12 nesse capítulo).

Krashen concede uma certa relevância aos processos conscientes quando enfatiza que a sua teoria não implica que o ensino da gramática deva ser totalmente relegado. Para ele, o ensino da gramática deve ter duas funções em um programa de ensino de línguas. Primeiramente, a gramática tem um papel a desempenhar no que deve ser caracterizado como o estágio final de um processo de composição na escrita, a edição. Os escritores têm que usar seu conhecimento consciente da gramática para preencher as lacunas deixadas pela aquisição, a fim de suprir aqueles itens gramaticais e aspectos de pontuação que a leitura não conseguiu estabelecer (KRASHEN, 1984); este é o papel do monitor (a hipótese do monitor<sup>19</sup>). A segunda função do ensino da gramática é fornecer aos aprendizes informações sobre a estrutura da língua para que o aprendiz seja capaz de perceber as aparentes diferenças mas também profundas semelhanças entre as línguas.

A visão de Krashen em relação aos elementos que diferenciam aquisição de aprendizagem, coincide com a descrição, feita por SCHMIDT (1994:172), dos contrastes entre aprendizagem implícita e explícita, os quais ele apresenta com clareza e abrangência. Por essa razão, tais contrastes são aqui apresentados. Schmidt explica que a aprendizagem implícita, de onde decorre a aquisição,

- é incidental;

---

implícito. A posição interface fraca também reconhece o valor da instrução formal como um meio que permita ao aprendiz desenvolver um controle maior sobre o conhecimento da L2 (explícito e implícito) que ele já possui.

<sup>19</sup> A hipótese do monitor, parte da teoria de Krashen, revela como a aquisição e a aprendizagem são usadas na produção. Ela afirma que nossa habilidade para produzir sentenças deriva de nossa competência adquirida, enquanto que nossa competência aprendida está somente disponível como um monitor ou editor. Depois que

- não envolve atenção seletiva às características *do* insumo;
- envolve indução inconsciente resultante do estabelecimento de regras e representações abstratas;
- é base exclusiva para um desempenho espontâneo;
- não é afetada pela instrução.

Aprendizagem explícita, em contraste, pode servir como termo substituto para aprendizagem, e possui todas as propriedades opostas:

- é intencional;
- envolve atenção seletiva;
- se baseia em percepção consciente das regras e outros princípios usados para organizar as informações, retidas na memória, em um sistema;
- não é base de desempenho intuitivo (mas pode ser usada quando há tempo disponível);
- é acessível à instrução.

A posição de Krashen é clara e categórica: somente o conhecimento adquirido implicitamente, quando, e somente quando, o Dispositivo de Aquisição da Linguagem está em operação, pode servir de base para uma produção fluente. Por essa razão, o desenvolvimento do sistema adquirido é uma prioridade a qual a metodologia baseada na teoria de Krashen, a Abordagem Natural, procura incentivar, evitando a instrução baseada na forma e a prescrição de regras da língua alvo.

### 1.1.3 A VISÃO DE REBER

A argumentação de Reber e de outros psicólogos que defendem a primazia do implícito é de que isso se constitui da aquisição de conhecimento de regularidades complexas,

---

uma uma sentença é produzida pela competência adquirida, o aprendiz pode se referir a regras conscientes e fazer as correções necessárias antes de falar ou escrever (KRASHEN, 1994: 46)

tanto da língua quanto do mundo ao nosso redor, por um processo de indução que é totalmente independente de esforços conscientes e explícitos para aprender. O fenômeno de adquirir conhecimento na ausência de tentativas de aprender que sejam explícitas e conscientes foi chamado de aprendizagem implícita. Para WINTER e REBER (1994:117), a noção comum de que as pessoas podem, em certas circunstâncias, “assimilar” conhecimento do meio ambiente, sem consciência do processo de aprendizagem, captura o espírito geral do conceito de aprendizagem implícita.

A Psicologia Cognitiva trouxe um interesse renovado em avaliar o papel da consciência durante o processamento de informação e a aprendizagem e em especificar até que ponto as informações poderiam ser processadas na ausência de consciência. REBER (1992), citado por ROBINSON (1996:13) faz um resumo histórico da redescoberta do inconsciente na Psicologia ao afirmar que

[...] durante os anos 70 foi se tornando cada vez mais evidente que as pessoas nem sempre resolviam problemas, tomavam decisões ou chegavam a conclusões usando os tipos de processos padrão, conscientes e racionais, que elas, de certa forma, achavam que estavam usando. É importante, acima de tudo, o fato de que elas, freqüentemente, pareciam não saber o que conheciam, nem que informação havia servido de base para que resolvessem o problema ou tomassem a decisão. (minha tradução)

REBER desenvolveu o que se considera hoje o paradigma padrão para avaliar a aprendizagem implícita: algumas séries de letras, geradas a partir de uma gramática de estado finito (*a finite-state grammar*), artificial, são apresentadas aos aprendizes, que são instruídos a observarem-nas com atenção. Depois de observarem cerca de 40 exemplos gramaticais, os aprendizes são informados, pela primeira vez, que as séries são formadas de acordo com um sistema complexo de regras e que eles verão algumas outras séries; algumas das quais se ajustam e outras violam a gramática. A tarefa dos aprendizes é julgar a gramaticalidade dessas séries. Os resultados mostram que os aprendizes são precisos em relação a seus julgamentos

mas, freqüentemente, não conseguem explicar as bases que os levaram a tais julgamentos. Reber argumenta, então, que conhecimento complexo e abstrato da estrutura subjacente a um estímulo do meio ambiente é adquirido implicitamente, mantido tacitamente e usado inconscientemente para tomarmos decisões corretas sobre a gramaticalidade de novos vocábulos. REBER (1989), citado por ROBINSON (1996:99) define a aprendizagem implícita como

[...] um processo inconsciente [...] que produz conhecimento abstrato. O conhecimento implícito resulta da indução de uma representação abstrata da estrutura, apresentada no meio ambiente que serve de estímulo, e esse conhecimento é adquirido na ausência de estratégias de aprendizagem conscientes e reflexivas. (minha tradução)

A posição de Reber é caracterizada como abstracionista.

Os argumentos de Reber a respeito dos processos subjacentes à aprendizagem implícita de gramáticas artificiais têm muito em comum com posições fortemente mantidas a respeito dos processos de aquisição da segunda língua. A aquisição da segunda língua é, freqüentemente, considerada inconsciente nos quatro sentidos especificados por SCHMIDT (1994:167-170) a seguir. Schmidt faz uma avaliação bastante importante a respeito das experiências de Reber com as gramáticas artificiais ao compará-las com as línguas naturais, sendo, portanto, por essa razão, citado nessa seção.

- A aquisição da segunda língua é incidental.
- A aquisição da segunda língua envolve indução sem consciência (*awareness*). Segundo REBER (1989), citado por SCHMIDT (1994:168), "*a assimilação de informação ocorre independentemente de consciência ou percepção daquilo que é assimilado.*" (minha tradução)
- O produto da aprendizagem implícita, o conhecimento implícito, também é inconsciente. Segundo REBER (op. cit.), "*os conteúdos epistemológicos da mente, adquiridos*

*implicitamente, são sempre mais ricos e sofisticados do que aquilo que pode ser explicado.*” (minha tradução)

- O produto da aprendizagem implícita é abstrato. Reber argumenta que os resultados das experiências com aprendizagem de gramática artificial refletem os processos que são gerais e universais na aprendizagem humana.

REBER (1990), citado por WINTER e REBER (1994:133) afirma que há evidências da primazia do implícito e razões para suspeitar que os processos cognitivos inconscientes representam o modo convencional (*default*) de cognição. Contudo, a visão de Reber e seus colegas a respeito do papel da consciência na aprendizagem suscitou muitos debates, sendo o mais importante com Dulany. DULANY, CARLSON e DEWEY (1984) replicaram as experiências de Reber e seus colegas, mas pediram aos sujeitos de seus estudos que explicassem as razões para suas decisões a respeito da gramaticalidade das séries. Eles concluíram que os aprendizes haviam adquirido regras individuais conscientes, dentro de um escopo limitado, e que essas regras determinaram seus julgamentos em relação à gramaticalidade das novas séries.

#### 1.1.4 A VISÃO DE SCHMIDT

Para SCHMIDT (1990:131), os processos conscientes e inconscientes são igualmente importantes na aprendizagem da L2. Ele salienta, porém, que precisamos ter uma compreensão bem clara do que significa consciente e inconsciente. Schmidt notou que o termo consciência se apresenta na literatura com vários sentidos que refletem diferentes contrastes que precisam ser explicitados. Essas distinções se aplicam a diferentes contextos.

As argumentações de SCHMIDT (1990:134) foram sistematizadas por MCLAUGHLIN (1990a:625), o qual aponta diferentes questões, chamando atenção para o que significa, exatamente, aprendizagem inconsciente. Uma questão é de se o aprendiz está consciente (*aware*) de que aprendeu alguma coisa; inconsciente, nesse caso, significaria que o aprendiz não tem consciência de ter aprendido algo. Outra questão é se a consciência (*awareness*) do aprendiz está em nível do notar; inconsciente, nesse caso, significaria que o aprendiz não notou coisa alguma. Outra questão se relaciona a se o aprendiz atingiu a compreensão e a intravisão (*insight*); inconsciente, nesse caso, significaria que alguma coisa foi aprendida mas sem compreensão consciente. Outros contrastes se relacionam à intenção, primeiramente considerando-se se o aprendiz tem a intenção de notar ou prestar atenção; inconsciente significaria que não, e, em um nível mais global, se existe um planejamento deliberado envolvendo estudo ou outra estratégia de aprendizagem intencional; inconsciente significaria que esse planejamento não existe. Por último, há a questão do relatório verbal, ou seja, se o aprendiz é capaz de articular o que sabe; inconsciente, nesse sentido, significaria que o conhecimento não é acessível a um relatório introspectivo.

O ponto de vista que Schmidt advoga, acima de tudo, que tem sido aventado por um grande número de estudiosos (cf., por exemplo, GASS, 1988 e GASS e SELINKER, 1994), mas contraria a teoria linguística gerativista é que não há aprendizagem sem consciência. SCHMIDT (1994:176) defende, intensamente, a tese de que “*o 'notar' é condição necessária e suficiente para a conversão de insumo em insumo absorvido*”<sup>20</sup> *na aquisição de uma segunda*

<sup>20</sup> De acordo com SCHMIDT (1990:139), embora o conceito de insumo absorvido (*intake*) seja crucial para a teoria de aprendizagem de L2, não há consenso em relação a sua definição. Krashen, aparentemente, considera insumo absorvido sinônimo de insumo compreensível: o subconjunto do insumo linguístico que permite ao aprendiz adquirir a língua. O termo foi introduzido por CORDER (1967), citado em SCHMIDT (op. cit.), e ele, ao contrário de Krashen, enfatiza que não há equivalência entre insumo e insumo absorvido. Para Corder, insumo absorvido é “*o que entra e não o que está disponível para entrar*” (minha tradução) e podemos supor que é o aprendiz que controla esse insumo, ou, mais apropriadamente, a absorção desse insumo. Schmidt propõe a hipótese de que insumo absorvido é aquela parte do insumo que o aprendiz nota. Para ele, não faz nenhuma diferença se o aprendiz nota uma forma linguística no insumo, porque ele estava prestando deliberada atenção à

*língua.*” (minha tradução) Portanto, somente aquilo que os aprendizes notam conscientemente no insumo da língua alvo se torna insumo absorvido para a aprendizagem linguística. Schmidt reitera que uma nova extensão da hipótese do notar (*the noticing hypothesis*) assegura que aquilo em que precisamos prestar atenção e notar não é somente o insumo, no seu sentido global, mas quaisquer características do insumo que sejam relevantes para o sistema da língua alvo.

De acordo com SCHMIDT (1990:132), o processo de notar é, necessariamente, consciente e notar não é o mesmo que perceber. Um leitor, por exemplo, estará, normalmente, consciente do conteúdo da mensagem do texto que estiver lendo (isto é, notará a mensagem) mas poderá, também, perceber outros aspectos do texto, como certas características linguísticas incomuns. Isso acontece, geralmente, abaixo do limiar da consciência. Operacionalmente, notar significa disponibilidade para relatório verbal mas a ausência de relatório verbal não evidencia uma falha no notar, uma vez que existem algumas experiências conscientes que são difíceis de descrever. Podemos notar, por exemplo, que uma pessoa tem um determinado sotaque regional sem sermos capazes de descrevê-lo foneticamente. A disponibilidade do aprendiz para notar certos elementos no insumo está, estreitamente, relacionada aos estágios de desenvolvimento da L2. SCHMIDT (op. cit.:143) considera que os determinantes do notar são:

- As expectativas que o aprendiz tem, em relação a um determinado insumo, constituem um importante determinante da perceptibilidade e da capacidade de notar pois facilitam a ativação de atalhos psicológicos específicos<sup>21</sup>. A instrução também pode resultar em

---

forma ou não. Se notado, torna-se insumo absorvido. GASS (1988:206) considera insumo absorvido como sendo um processo de atividade mental que serve de elemento mediador entre o insumo e a gramática do aprendiz, o que está em concordância com a definição de ELLIS (1994:79) que afirma que insumo absorvido é o insumo que foi processado e, depois, assimilado pela gramática interna do aprendiz, afastando, desse modo, a noção de insumo absorvido de processos conscientes ou inconscientes.

ativação porque aumenta a possibilidade do aprendiz notar certas características no insumo, ao criar expectativas.

- A frequência também aumenta a possibilidade de um item ser notado no insumo.
- A saliência perceptiva (*perceptual saliency*) permite ao aprendiz atentar para certos elementos no insumo. Desse modo, as formas fonologicamente reduzidas que são ambíguas (por exemplo, *who 'd* como contração de *who had*, *who did* ou *who would*), são mais difíceis de ser notadas.
- O nível de habilidade, incluindo a automaticidade de processamento, pode ser um fator que influencie a capacidade de notar.
- As exigências da tarefa a ser desenvolvida determinam o que será notado e estabelecem um dos argumentos básicos de que se aprende o que se nota. A informação que é registrada na memória é, essencialmente, a informação que deve ser notada a fim de que se possa realizar a tarefa (ERICSSON e SIMON, 1984, citados por SCHMIDT, op. cit.). Nesses casos, não importa se o indivíduo tem a intenção de aprender ou não; o que importa é a maneira por intermédio da qual a tarefa estimula que o material seja processado (ANDERSON, 1985, citado por SCHMIDT, op. cit.).

A literatura relacionada a pesquisas dentro do modelo de processamento de informação<sup>22</sup> confirma que a memória requer atenção e percepção. SCHMIDT (1994:176)

---

<sup>21</sup> Muitos estudiosos têm enfatizado que acontecimentos inesperados frequentemente atraem nossa atenção. BAARS (1983), citado por SCHMIDT (1994:143), resolve essa questão ao propor que certos acontecimentos permanecem inconscientes se não há possibilidade de interpretá-los por meio do contexto ou quando são tão estáveis que se tornam parte do contexto. Em relação à L2, os universais inatos e as expectativas baseadas tanto na língua nativa quanto na língua alvo também podem funcionar como restrições contextuais inconscientes em relação àquilo que pode ser notado.

<sup>22</sup> O postulado básico das teorias de processamento de informação, na Psicologia Cognitiva, é que os seres humanos possuem uma capacidade limitada de processamento. Essas limitações são descritas considerando-se dois aspectos: o foco de atenção e a habilidade de processar informações. Os indivíduos têm uma capacidade limitada de processar informações tanto em termos daquilo que eles são capazes de notar em um determinado momento (sua atenção pode ser central ou periférica), quanto do que eles podem manipular em termos de novos conhecimentos.



afirma que, enquanto a intenção de aprender não é sempre crucial para a aprendizagem, a atenção ao material a ser aprendido, é. A maioria dos modelos psicológicos de memória reconhecem que conceder atenção é condição necessária e suficiente para que um estímulo seja codificado na memória de longo prazo (cf. nota 9 na Introdução) e que a recuperação dessa informação dependerá da quantidade e da qualidade da atenção dada, no momento da codificação. SCHMIDT (1990:136) afirma que há inúmeros modelos de memória, mas todos identificam a memória de curto prazo com processos conscientes e todos admitem que o processamento na memória de curto prazo é necessário para haver retenção permanente do conhecimento. Uma vez na memória de curto prazo, a informação precisa, então, ser codificada na memória de longo prazo, caso contrário, se perderá. Se consciência é, realmente, equivalente à retenção na memória de curto prazo, isso significa dizer que retenção do conhecimento sem percepção consciente é impossível.

SCHMIDT (1990:146) afirma, baseado em parte em suas experiências ao aprender Português (SCHMIDT e FROTA, 1986), que a consciência, no sentido de percepção em nível da compreensão de regras, geralmente acompanha ou facilita, grandemente, tentativas de aprendizagem. Há inúmeras evidências de que compreensão e aprendizagem estão firmemente ligadas. Geralmente, quando queremos aprender algo precisamos estar conscientes do objeto de nosso interesse; quanto mais há para aprender, mais precisamos de um envolvimento consciente. Schmidt aceita a possibilidade da aprendizagem incidental – aprender sem, conscientemente, tentar aprender – especialmente quando a tarefa obriga o aprendiz a focalizar sua atenção em uma informação específica do insumo. Contudo, ele rejeita a possibilidade de aprendizagem incidental quando isso significa a assimilação de formas da língua alvo por intermédio de insumo que não contenha informação relevante à tarefa a ser realizada. Essa posição é consistente com a de vários estudiosos (BREWER, 1974,

ERICSSON e SIMON, 1984, DAWSON e SCHELL, 1987), citados por SCHMIDT (1990:131), que revisaram a Psicologia Cognitiva e concluíram que os seres humanos adultos não aprendem sem consciência (*awareness*).

SCHMIDT (1990:142) ressalta que os estímulos com os quais o aprendiz está familiarizado podem ser, freqüentemente, processados por intermédio da percepção subliminar porque a codificação habitual é automática e não depende de nossa capacidade limitada de processamento; o processamento de estímulos familiares envolve a ativação de estruturas da memória já existentes e não a criação de novas estruturas. É impossível, porém, aprendermos uma segunda língua, ou qualquer outra coisa, por meio da percepção subliminar.

Acima de tudo, ele reitera que, mesmo na suposição de que a aprendizagem implícita de uma L2 seja possível, não há razão para aceitarmos que a consciência não afete a aprendizagem da L2, que a compreensão seja um epifenômeno da aprendizagem ou que a maioria da aprendizagem da L2 seja implícita.

### **1.1.5 A VISÃO DE MCLAUGHLIN**

#### **1.1.5.1 Processamento controlado vs. Processamento automático**

MCLAUGHLIN (1990a:620) se posiciona contra o uso dos termos consciente/inconsciente, porque concluiu que esses termos possuem significados excessivos, como já mencionamos acima, e são muito difíceis de definir empiricamente para serem úteis teoricamente. Ele argumenta, em debate com Krashen, que é impossível saber com certeza se

um aprendiz de L2 está fazendo uso de uma regra acessada conscientemente ou de intuições subconscientes, ao fazer julgamentos sobre gramaticalidade. McLaughlin também menciona existirem evidências a respeito de estruturas, inicialmente aprendidas e produzidas conscientemente e com esforço, que mais tarde foram produzidas sem esforço consciente, o que contraria os argumentos de Krashen, decorrentes de sua posição não-interface, de que o que é aprendido não pode se tornar parte do sistema adquirido. Portanto, enquanto Krashen enfatiza ser a aquisição o ponto de partida para todo desempenho lingüístico, McLaughlin propõe a distinção entre processamento controlado e automático e prefere discutir a transição de processamento controlado para automático em termos de atenção e controle em vez de em termos de consciência.

MCLAUGHLIN, ROSSMAN e MCLEOD (1983) propuseram um modelo de aquisição de segunda língua baseado na perspectiva de processamento de informação de SHIFFRIN e SCHNEIDER (1977), dentro do escopo assumido pela Abordagem Cognitiva <sup>23</sup>, que prevê o desenvolvimento da linguagem a partir de um processamento controlado para automático. McLaughlin, Rossman e McLeod perceberam que as diferenças na capacidade humana de processamento de informação se dão de duas maneiras: ou uma tarefa requer uma quantidade relativamente grande de capacidade de processamento ou ela procede automaticamente e exige pouca energia de processamento. Acima de tudo, perceberam que uma tarefa que, a princípio, sobrecarregava a capacidade de processamento, torna-se tão

---

<sup>23</sup> A Abordagem Cognitiva surgiu com Levelt, em um artigo de 1978, e deriva dos desenvolvimentos no campo da Psicologia Cognitiva. MCLAUGHLIN e ZEMBLIDGE (1991:68) explicam que a Abordagem Cognitiva vê a aprendizagem da L2 como uma habilidade cognitiva complexa porque vários aspectos do desempenho precisam ser praticados e integrados para atingir-se um desempenho fluente. Isso requer automatização de habilidades primárias relacionadas aos componentes da tarefa. A aprendizagem é um processo cognitivo, porque envolve representações internas que regulam e guiam o desempenho. No caso da aquisição de uma língua, essas representações incluem procedimentos para selecionar vocabulário apropriado, regras gramaticais e convenções pragmáticas que governam o uso da língua. O desempenho é aperfeiçoado por meio de constante reorganização e reestruturação das informações contidas dentro da representação interna, o que permite que o aprendiz simplifique e unifique a informação lingüística e adquira um controle cada vez maior sobre o comportamento da língua.

automática que passa a exigir pouca energia de processamento. Nesse momento, os processos controlados são liberados para que atenção possa ser devotada a outros componentes da tarefa.

Segundo MCLAUGHLIN, ROSSMAN e MCLEOD (1983:139), há duas maneiras por intermédio das quais os nódulos da memória são ativados, ou seja, as informações são processadas:

- 1- O processamento automático envolve a ativação de certos nódulos na memória cada vez que um insumo apropriado está presente. Essa ativação resulta de um padrão, que foi construído por intermédio do mapeamento consistente do mesmo insumo diante de várias tentativas. Uma vez aprendido, o processo automático ocorre rapidamente, é difícil de suprimir ou alterar e usa pouca energia de processamento.
- 2- O processamento controlado não é uma resposta aprendida, mas a ativação temporária de nódulos, sob controle ativo e, já que a atenção é necessária, apenas uma seqüência, normalmente, pode ser controlada de cada vez, sem interferência. Portanto, os processos controlados têm capacidade de processamento limitada, mas têm a vantagem de ser facilmente estabelecidos, alterados ou aplicados à novas situações.

MCLAUGHLIN (1990b:114) esclarece que, em nossa vida cotidiana, desempenhamos automaticamente várias tarefas complexas. Entretanto, para chegarmos a automatizar tais tarefas, temos que aprender as operações envolvidas nessas habilidades complexas, o que requer grande atenção ou o que os psicólogos cognitivistas chamam de processamento controlado. Depois de bem praticados, os componentes dessa habilidade se tornam automáticos e o processamento controlado passa a ser necessário apenas em circunstâncias extraordinárias. McLaughlin cita, como exemplo, que se dirigimos há bastante tempo podemos nos engajar em conversa enquanto dirigimos, desde que nenhuma emergência

aconteça; mas se essa tarefa for realizada em uma estrada escorregadia, por exemplo, processamentos controlados precisam guiar nosso desempenho, logo seria impossível mantermos uma conversa paralela.

Para MCLAUGHLIN (1990a:620), os processos controlados requerem atenção ativa, mas não estão sempre sujeitos à percepção consciente. Eles regulam o fluxo de informação entre os sistemas de memória de curto prazo e de longo prazo. Os processos automáticos, por sua vez, são associados à memória de longo prazo e demoram a desenvolver-se e a tornar-se estabelecidos. Eles não requerem atenção, não estão, geralmente, sujeitos à percepção consciente, mas podem tornar-se foco de atenção, em certas circunstâncias, como vimos acima com habilidades automáticas como o ato de dirigir, por exemplo. Por outro lado, quando certas habilidades não são completamente automáticas, o desempenho pode ser melhorado se houver mais tempo para aplicar processos controlados. De qualquer modo, dentro dessa conceituação, a prática é de grande importância (pois permite a automatização de conhecimentos já existentes) e a repetição (*overlearning*) é um componente necessário. Uma habilidade complexa, como a aquisição da L2, tem que ser praticada inúmeras vezes até que nenhuma atenção seja necessária para o seu desempenho.

Portanto, tanto os processos controlados quanto os automáticos podem ser, em princípio, conscientes ou inconscientes. Considerando-se que a maioria dos processos automáticos ocorrem em grande velocidade, seus elementos constitutivos, normalmente, mas não necessariamente, deixam de ser percebidos conscientemente. Alguns processos controlados também ocorrem em grande velocidade de modo que eles se tornam indisponíveis à percepção consciente (cf. quadro comparativo a respeito dos conceitos relacionados à consciência na página 54).

Esse modelo de processamento de informação pressupõe que, nos estágios iniciais da aprendizagem, os processos controlados são adotados e usados para garantir um desempenho preciso e representam passos importantes para o desenvolvimento dos processos automáticos subsequentes. É o que afirmam SHIFFRIN e SCHNEIDER (1977) citados por MCLAUGHLIN (1990b:115): “*os processamentos controlados são considerados o ponto de partida para os processamentos automáticos na medida que o aprendiz progride em direção a níveis cada vez mais difíceis.*” (minha tradução)

#### **1.1.5.2 Reestruturação**

MCLAUGHLIN e MCLEOD (1986:112) salientam que a noção de processamento controlado (chamado de *capacity-demanding*, ou seja, exige atenção do aprendiz) e automático (chamado *capacity-free*, ou seja, permite que a atenção do aprendiz possa ser dirigida a outros componentes da tarefa) foi reavaliada por outros estudiosos. Entre eles, CHENG (1985:414) argumenta que o fenômeno do desempenho explicado por intermédio da dicotomia controlado vs. automático pode ser explicado de outras formas. Ela propõe que o desenvolvimento do desempenho

[...] pode ser resultante de uma reestruturação dos componentes da tarefa, de modo que eles são coordenados, integrados e reorganizados em novas unidades perceptivas, cognitivas ou motoras, permitindo, desse modo, que o procedimento envolvendo os antigos componentes possam ser substituídos por um procedimento, mais eficiente, envolvendo os novos componentes. (minha tradução)

MCLAUGHLIN e MCLEOD (op. cit.:113) aceitam a argumentação de Cheng e afirmam que, de fato, tanto a automatização quanto a reestruturação estão envolvidas na aprendizagem de uma língua. Eles citam a situação na qual um aprendiz domina os

componentes de uma tarefa complexa mas é incapaz de compreender como as partes se combinam para formar o todo. Em um certo momento, contudo, as partes se ajustam. Estruturas que pareciam impossíveis de ser aprendidas, de repente se tornam transparentes. Essa modificação das estruturas é, às vezes, acompanhada de um forte sentimento de intravisão ou compreensão, o que faz com que conhecimento previamente adquirido e automaticamente processado (mas mal estruturado) possa se ajustar. Entretanto, pode não ser possível articular essa intravisão; o aprendiz percebe, de repente, que as coisas se encaixam mas não a maneira por intermédio da qual elas se encaixam. Tal reestruturação corresponde à experiência de muitos aprendizes de L2. Parece que o que acontece ao aprenderem habilidades cognitivas complexas, tais como uma segunda língua, é que os aprendizes criam novas estruturas para interpretar uma informação nova e para impor uma nova organização a informações já armazenadas. Esse tipo de aprendizagem é diferente e complementar ao desenvolvimento de processos automáticos.

No artigo de 1986, citado acima, McLaughlin e McLeod avaliam as críticas à noção de automatização e confirmam o papel da reestruturação. Eles descrevem um estudo de análise de erros cometidos por falantes, com diferentes níveis de proficiência em Inglês, ao lerem em voz alta. Os resultados demonstraram que os aprendizes avançados não usaram as pistas sintáticas e semânticas que eles poderiam ter utilizado e produziram tantos erros de significado quanto os aprendizes iniciantes (por exemplo: *She shook the piggy bank and out came some many*, em vez de *money*). Eles não abordaram a tarefa de leitura como um “jogo psicolinguístico de adivinhação” no qual as pistas gráficas são usadas para fazer predições sobre o significado do texto. Isso demonstrou que o processo de reestruturação ainda não havia ocorrido. Os aprendizes avançados utilizaram estratégias antigas, que eles já tinham automatizado, ao focalizarem apenas os aspectos gráficos do texto, com o mero objetivo de

decodificação. Suas competências, porém, teriam permitido que eles aplicassem estratégias novas direcionadas a encontrar o melhor caminho para o significado. Tal resultado demonstra que o processo de aprendizagem, nesse caso, não se revelou contínuo; os aprendizes avançados, que já possuíam habilidades de decodificação bem automatizadas, não conseguiram liberar suas capacidades para os processos de compreensão. Os resultados do estudo permitiram que MCLAUGHLIN e MCLEOD (op. cit.:119) remontassem às idéias de RUMELHART e NORMAN (1978) que argumentam existirem diferentes tipos de aprendizagem e a reestruturação é uma delas. Algumas aprendizagens ocorrem continuamente, por acréscimo de conhecimento, como acontece com o desenvolvimento da automatização por intermédio da prática. Por outro lado, parece possível que algumas aprendizagens ocorram de um modo descontínuo, por reestruturação. Segundo McLaughlin e McLeod, seus aprendizes não tinham alcançado o ponto do desenvolvimento em que a reestruturação ocorre.

MCLAUGHLIN (1990b:119) revela que estudar o processo de reestruturação significa focalizar os mecanismos de transição que passam a operar quando o aprendiz modifica suas representações cognitivas internalizadas. Vários mecanismos foram propostos para explicar essas mudanças descontínuas. BOWERMAN (1987), citado por MCLAUGHLIN (op. cit.) distingue dois tipos de mecanismos: aqueles que são "desconectados" (*off-line*) no sentido de que ocorrem sem a percepção do aprendiz, e aqueles que requerem atenção, os "conectados" (*on-line*). Os processos *off-line* envolvem revisão inconsciente do conhecimento das regularidades e exceções que o aprendiz já possui. Assim, formas que eram antes independentes passam a ligar-se por intermédio de regras comuns ou duas palavras que eram usadas uma pela outra, se tornam diferenciadas. Os processos *on-line* ocorrem quando os aprendizes monitoram seus erros ou encontram dados com os quais suas gramáticas não



conseguem lidar. Logo, a reestruturação pode ocorrer por intermédio de processos conscientes e inconscientes.

Segundo MCLAUGHLIN e ZEMBLIDGE (1991:70), KARMILOFF-SMITH (1986) apresenta a mais detalhada descrição do processo de reestruturação, por intermédio da discussão da famosa curva de desenvolvimento em forma de U (*U-shaped developmental curve*). Karmiloff-Smith argumenta que crianças e adultos lidam com novos problemas por intermédio das mesmas fases recorrentes:

- Fase 1: É baseada em dados (*data-driven*). Os componentes da tarefa são dominados, mas não há tentativa de organização geral.
- Fase 2: A organização será imposta nessa fase quando o comportamento é dominado por procedimentos orientados nesse sentido, que resultam de tentativas do aprendiz para simplificar, unificar e exercer controle sobre a representação interna.
- Fase 3: Envolve a integração de processos ascendentes (*bottom-up*), baseados nos dados, que guiam a fase 1, e os processos descendentes (*top-down*), gerados internamente, que guiam a fase 2. Essa integração resulta da reestruturação que está em operação na fase 2 a qual, uma vez consolidada, pode levar em consideração qualquer retorno (*feedback*) do meio ambiente sem desestruturar a organização geral.

A reestruturação ocorre porque os aprendizes vão além do sucesso da fase 1 e tentam controlar e ligar procedimentos, que haviam sido isolados anteriormente, em uma estrutura representativa unificada. KARMILOFF-SMITH (op. cit.:175) afirma:

[...] meu argumento tem sido que o organismo humano (tanto lingüístico quanto cognitivo) possui um impulso para exercer controle, não só sobre o meio ambiente externo (os estímulos presentes no insumo) mas também sobre suas próprias representações internas, o que é importante, e finalmente sobre a intrincada interação entre os dois. (minha tradução)

### 1.1.5.3 Contrastes subjacentes aos vários usos dos termos “consciente” e “inconsciente”

McLaughlin (1990a:628) ressalta que não se pode negar a importância das experiências subjetivas que os estudiosos tentam descrever usando os termos consciente e inconsciente. O ponto principal de sua argumentação é que devemos evitar usar os termos gerais consciente e inconsciente, que ele considera conceitos guarda-chuva, ao fazer tais contrastes, e, em vez disso, especificar precisamente que contrastes estamos fazendo. A tabela a seguir relaciona os vários contrastes, aqueles mencionados por Schmidt e outros encontrados em artigos diversos da literatura sobre Psicologia Cognitiva.

<b>CONSCIENTE</b>	<b>INCONSCIENTE</b>
Aprendizagem com percepção	Aprendizagem sem percepção
Notar	Não notar
Compreensão e intravisão	Ausência de compreensão e intravisão
Intenção de aprender	Aprendizagem incidental
Intenção de usar estratégias metacognitivas	Ausência de tal intenção
Habilidade de articular o que se sabe	Ausência de tal habilidade
Conhecimento explícito	Conhecimento implícito
Atenção focal	Atenção periférica
Memória de curto prazo	Memória de longo prazo
Processamento controlado	Processamento automático
Processamento serial	Processamento paralelo

### 1.1.6 A VISÃO DE ANDERSON

O modelo de aprendizagem descrito por Anderson, embora focalize a aprendizagem de um ponto de vista mais abrangente, pode ser aplicado à aprendizagem da L1 ou da L2. A questão da consciência é considerada sob uma perspectiva mais ampla, que avalia como o conhecimento é adquirido, na concepção da Abordagem Cognitiva de processamento de informação. A teoria de aquisição de habilidades proposta por Anderson (1982), reconhece a existência de dois tipos de conhecimento, o conhecimento declarativo e o conhecimento procedimental, que resultam dos dois estágios a eles correspondentes.

- O conhecimento declarativo se refere ao conhecimento do que sabemos (*knowledge of what we know about*). Os aprendizes adquirem o conhecimento de fatos isolados e esse conhecimento é representado como redes de proposições. No estágio declarativo, as informações são interpretadas para que possam gerar o desempenho que ocorrerá no estágio posterior, o procedimental. O uso freqüente de mediação verbal é observado nesse estágio, porque a informação precisa ser exercitada na memória de curto prazo a fim de mantê-la disponível para os procedimentos de interpretação.
- O conhecimento procedimental se refere ao conhecimento de como fazer (*knowledge of what we know how to do*) e é representado como produções. O conhecimento é convertido da forma declarativa para a procedimental por um processo gradual de compilação que transforma o conhecimento inicial sobre a habilidade em uma forma procedimental, por intermédio da qual o conhecimento é diretamente aplicado a procedimentos para o desempenho dessa habilidade. No sistema proposto por Anderson, a produção, propriamente dita, é o componente procedimental.

O modelo de Anderson foi utilizado por LEVELT (1989:9) ao desenvolver o seu modelo de produção da fala, no qual propõe uma classificação dos vários processos que envolvem a geração de um discurso fluente. Levelt explica a dicotomia conhecimento declarativo vs. procedimental reafirmando que, para codificarmos uma mensagem, precisamos ter acesso a esses dois tipos de conhecimento. O primeiro tipo é o conhecimento procedimental que é armazenado na memória como sistemas de produção, que consistem de uma série de passos onde existe uma condição e uma ação. A condição e a ação são conectadas por uma seqüência que possui o formato **SE X ENTÃO Y**. Por exemplo: **SE** a intenção é nos submetermos a verdade de *p*, **ENTÃO** afirmemos *p*. Nesse caso, *p* representa qualquer proposição que desejamos expressar em determinada circunstância e o "procedimento" indicado é construir uma afirmação dessa proposição. Exemplificando a primeira fase de uma seqüência poderemos ter:

“Se o meu objetivo é desenvolver uma conversa com Sally e Sally é monolíngüe em Inglês,  
Então meu objetivo secundário é usar a minha L2.”

O exemplo pode continuar com uma série de outras trocas, dependendo da maneira pela qual as condições vão sendo estabelecidas.

O segundo tipo de conhecimento é o conhecimento declarativo. LEVELT (1989:10) assegura que há dois tipos de conhecimento declarativo. O principal é o conhecimento

proposicional, disponível na memória de longo prazo, que constitui o conhecimento estruturado que o falante possui do mundo e de si mesmo e que é construído no curso de uma vida (é também chamado de conhecimento enciclopédico). Contudo existe, também, o conhecimento declarativo da situação atual do discurso, é o conhecimento situacionista; o falante está consciente de onde está (ou estão) e quem é (ou são) seu (ou seus) interlocutor(es).

Na visão de Anderson (1983), as habilidades procedimentais são adquiridas por intermédio de uma seqüência de três estágios:

- No primeiro estágio, o aprendiz aborda a nova habilidade com atenção consciente às regras e desempenha a habilidade deliberadamente e, muito provavelmente, com muitos erros.
- No segundo estágio, o da compilação do conhecimento, alguns dos erros iniciais são eliminados e o desempenho se torna, de certa forma, mais fluente, embora ainda não automático.
- No terceiro estágio, o desempenho é aprimorado, para que ele se torne automático. Nesse ponto, a habilidade passa a ser considerada procedimental, ou seja, convertida de processamento explícito ou controlado para processamento implícito ou automático.

HULSTIJN (1990:32) explica os três estágios da estrutura de aquisição de habilidades cognitivas de Anderson e ressalta como aplicá-los à aprendizagem de uma língua. Ele esclarece que podemos considerar a aquisição da L1 ou da L2 como sendo o estabelecimento de conhecimento procedimental (procedimentos rotineiros) por intermédio da compilação de conhecimento lingüístico declarativo e da sintonização e reestruturação gradual do conhecimento procedimental. Acima de tudo, deve-se enfatizar que a aquisição de habilidades lingüísticas não consiste, meramente, em agilizar a execução dos mesmos procedimentos

essenciais que foram originalmente formados a partir do conhecimento declarativo. Ao contrário, a aquisição de uma língua consiste, basicamente, em estabelecer novos procedimentos que reorganizem um conjunto de fatos e regras previamente adquiridos.

### **1.1.7 ANÁLISE COMPARATIVA DOS CONCEITOS: IMPLÍCITO X EXPLÍCITO, AUTOMÁTICO X CONTROLADO, CONSCIENTE X INCONSCIENTE E DECLARATIVO X PROCEDIMENTAL**

As distinções entre os conceitos explícito/implícito e controlado/automático (e suas implicações a respeito de processamentos conscientes e inconscientes) se cruzam, como mostra o diagrama abaixo, apresentado por Rod ELLIS (1994:85). O quadro comparativo apresentado por Ellis se refere à conhecimento gramatical, mas, por extensão, considera-se que se refere, também, aos elementos do léxico por serem estes parte constitutiva da gramática de uma língua. As quatro células do diagrama, portanto, revelam que é possível considerar quatro tipos de conhecimentos da L2 e suas implicações a respeito de consciência.

O conhecimento explícito envolve consciência (*awareness*), o conhecimento implícito não. Em relação aos processos controlados e automáticos, como já vimos, MCLAUGHLIN, ROSSMAN e MCLEOD (1983) afirmam que tanto uns quanto os outros podem ocorrer com ou sem consciência. Do mesmo modo, supõe-se que tanto o conhecimento explícito quanto o implícito podem ser representados na mente do aprendiz, ou como processo controlado ou como automático ou, ainda como os dois. Portanto, em princípio, o aprendiz pode possuir todos os quatro tipos de conhecimento de uma única regra da L2. Porém, mais provavelmente,

ele possuirá um conhecimento mais restrito da regra, ou seja, conhecimento relacionado a, somente, uma ou duas das quatro células do diagrama.

Tipos de Conhecimento	Tipos de Processamento	
	Controlado	Automático
<b>Explícito</b>	(A) Uma nova regra explícita é usada conscientemente e com esforço deliberado.	(B) Uma regra explícita antiga é usada conscientemente mas com relativa velocidade.
<b>Implícito</b>	(C) Uma nova regra implícita é usada sem percepção mas é acessada vagorosamente.	(D) Uma regra implícita bem assimilada é usada sem percepção e sem esforço.

- (A) Pode ser encontrado quando um aprendiz, que acabou de receber explicação formal de uma regra gramatical, tenta usá-la, conscientemente e intencionalmente, em um exercício de gramática.
- (B) Ocorre quando esses aprendizes passam a fazer uso regular de regras que aprenderam em várias tarefas. A regra é, ainda, usada consciente e intencionalmente, mas já pode ser aplicada com certa facilidade.
- (C) Pode ser encontrado quando os aprendizes notaram alguma característica gramatical nova no insumo e a usam, ao produzirem linguagem, mas sem deliberação consciente. É

provável, porém, que essa característica seja acessada com menos facilidade do que alguma outra característica adquirida anteriormente.

- (D) Representa aquele tipo de conhecimento lingüístico, prontamente acessível, que os falantes nativos usam no dia a dia.

Assim como Rod ELLIS (op. cit.), PARADIS (1994:393) também faz uma análise por intermédio da qual contrasta os diferentes tipos de conhecimento. Ele explica que o conhecimento explícito se refere ao conhecimento sobre o qual o indivíduo está consciente, conhecimento que ele é capaz de representar para si mesmo e de verbalizar, quando solicitado; por isso esse conhecimento é caracterizado como memória declarativa. Por outro lado, o indivíduo não sabe – não está consciente – do conteúdo da competência implícita. A competência implícita é chamada de procedimental, porque se relaciona a procedimentos internalizados que, ao final, produzem o desempenho automático da tarefa. Na realidade, o conhecimento implícito só se manifesta no desempenho efetivo (na produção) e é nesse sentido que ele é procedimental. A memória procedimental contrasta com a declarativa, que diz respeito a tudo que pode ser representado no nível consciente e agrupa o conhecimento global do indivíduo.

PARADIS (op. cit.:397) afirma que no curso normal do uso da língua, os dois sistemas podem interagir, na medida que o conhecimento explícito e declarativo pode controlar alguns aspectos da produção. Em primeiro lugar, quando falamos, falamos sobre alguma coisa. Aquilo sobre o que falamos precisa ser evocado explicitamente antes que seja codificado por processos implícitos automáticos e, portanto, procedimentais. Quando se trata de adultos instruídos, a competência lingüística implícita coexiste com, pelo menos, uma gramática explícita parcial, que pode ser usada durante a produção, especialmente em situações formais, durante as quais o falante precisa usar construções que ele não usa habitualmente. Paradis



chama atenção para o fato de que nessas circunstâncias o falante usa, alternadamente, competência implícita automática e conhecimento explícito controlado, mas nunca os dois como parte do mesmo processo. Em contrapartida, a competência implícita não pode ser colocada sob o controle consciente do conhecimento explícito já que, por definição, o indivíduo não está consciente do conteúdo dessa competência implícita.

Resumindo a visão de processamento de informação na aquisição lingüística, podemos afirmar que, em nível de conhecimento, ela distingue representações mentais declarativas de procedimentais e em nível de controle executivo, distingue processamento controlado de automático.

## **1.2 O PAPEL DA CONSCIÊNCIA NA AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO**

Um grande número de estudiosos ressalta que a aprendizagem de vocabulário se constitui de uma combinação de processos implícitos e explícitos. Os dois tipos de aprendizagem podem ocorrer quando indivíduos adultos tentam adquirir conhecimentos sobre estímulos complexos do meio ambiente. Com raras exceções, os autores consideram natural pensar em aprendizagem implícita como inconsciente e aprendizagem explícita como consciente. Porém, a distinção entre processamento implícito e explícito não é simples e os autores têm enfatizado ora um, ora outro aspecto. Mesmo aqueles que defendem, veementemente, a aprendizagem implícita e inconsciente de vocabulário, reconhecem que a aprendizagem envolve, freqüentemente, procedimentos que são, transparentemente, explícitos.

Há dois autores que sugerem matrizes pelas quais se pode estudar a aquisição de vocabulário dentro dessa questão do papel da consciência. Um é James Coady e o outro é Nick Ellis.

### **1.2.1 A VISÃO DE COADY**

COADY (1997:275) identifica as quatro principais posições em um contínuo de abordagens, apresentadas na literatura a respeito de instrução e aquisição de vocabulário, as quais refletem a adoção de procedimentos que vão de implícitos a explícitos.

#### **1.2.1.1 O contexto exclusivo**

A primeira posição é classificada como o contexto exclusivo e propõe que não existe, na realidade, necessidade ou, mesmo, justificativa para a instrução direta de vocabulário. Essa posição se baseia no argumento de que os aprendizes poderão adquirir todo o vocabulário de que precisarem por intermédio do contexto, por meio da leitura extensiva, desde que haja compreensão.

Vários estudos têm explorado a hipótese da aquisição implícita por intermédio do contexto. KRASHEN (1985, 1989; KRASHEN e TERRELL, 1983) defende a posição implícita com a sua hipótese do insumo e revela:

Eu não afirmo que vocabulário só possa ser assimilado por intermédio da leitura: a hipótese geral é que vocabulário é adquirido por intermédio de insumo compreensível. A leitura, contudo, parece ser o

melhor tipo de insumo compreensível para o desenvolvimento de vocabulário. (KRASHEN, 1989:455)  
(minha tradução)

Desse modo, o processo de aquisição é incidental, já que a leitura objetiva o significado do texto e não, especificamente, a aprendizagem de palavras novas; a aquisição de vocabulário ocorre sem aprendizagem, ou seja, sem nenhum tipo de instrução formal. O objetivo, de acordo com a teoria de Krashen, é criar condições que facilitem a aquisição inconsciente e minimizem o tempo gasto na aprendizagem consciente e intencional (a contrapartida da aprendizagem incidental) das propriedades formais da língua e do vocabulário. Apesar da veemência com que defende a aprendizagem implícita, Krashen admite, a partir de um estudo controlado de aquisição de vocabulário, apresentado em seu artigo de 1989 (p. 447), que sujeitos que tenham a intenção de aprender saem-se melhor do que aqueles que aprendem incidentalmente. Ele constata que o resultado desse estudo revela que focalizar a forma resulta em desenvolvimento adicional. Todavia, justifica o papel da consciência, nesse caso, afirmando que, de fato, certos desenvolvimentos lingüísticos podem ocorrer fora do Dispositivo de Aquisição da Linguagem (LAD), porém, consumindo maior tempo e esforço extra.

A posição de NAGY e HERMAN (1987) é coincidente com o processo de aquisição descrito por Krashen. Eles, também, consideram que progressos importantes na aquisição de vocabulário só podem ser conseguidos aumentando-se a aprendizagem incidental de vocabulário. É a hipótese da aprendizagem incidental de vocabulário, baseada em pesquisa sobre como as crianças aprendem vocabulário em suas línguas maternas. Eles argumentam que o número de palavras da L1, que são aprendidas por uma criança nos níveis escolares elementares, é tão grande que seria impossível contar com o ensino de palavra por palavra. HULSTIJN (1992:227) está de acordo com a posição de Nagy e Herman, mas acentua, a partir de vários estudos com aprendizes adultos de L2, que a retenção do significado das

palavras, em uma única tarefa de aprendizagem incidental é muito baixa. NAGY, HERMAN e ANDERSON (1985:18) anteciparam as conclusões de Hulstijn, mas reafirmaram a importância da aprendizagem incidental ao salientarem, com base em experiência com diferentes livros textos, que mesmo quando uma palavra desconhecida é vista impressa em uma página uma única vez, *“um aumento do conhecimento lexical, pequeno, mas estatisticamente confiável”* (minha tradução), ocorre. Entretanto, NAGY e HERMAN (op. cit.) afirmam que a maioria das palavras é aprendida, gradualmente, por intermédio de repetidas exposições em vários contextos lingüísticos.

O ponto mais importante a favor da aprendizagem incidental por intermédio do contexto, na opinião de vários autores, foi apontado por NAGY (1988) ao constatar que a leitura resulta em um conhecimento profundo do vocabulário; em textos autênticos, as palavras são encontradas em uma grande variedade de contextos, o que permite ao aprendiz assimilar suas propriedades semânticas e sintáticas de uma maneira muito mais profunda. Mais importante, ainda, é considerar que o contato com essas palavras novas em contexto (considerando-se que o restante do texto seja compreensível) permite ao leitor estabelecer ligações entre a informação nova e as informações já existentes, o que, certamente, o ajuda a implantar esse novo conhecimento em sua memória de longo prazo.

#### **1.2.1.2 O ensino de estratégias**

A segunda posição é chamada o ensino de estratégias. Os proponentes dessa abordagem também acreditam ser o contexto a fonte principal de aprendizagem de vocabulário, porém, fazem reservas a respeito de como um aprendiz é capaz de lidar com o

contexto por sua própria conta. Diante disso, é necessário que se enfatize o ensino de estratégias explícitas de aprendizagem para que os aprendizes possam, efetivamente, aprender por intermédio do contexto. COADY (op. cit.:276) chama atenção para o fato de que os defensores dessa posição estão se referindo a aprendizes avançados de Inglês como L2, que precisam usar a língua em um nível acadêmico avançado e que, certamente, já possuem alguma competência significativa em relação à L2.

Vários estudiosos argumentam que, embora exista muita variação entre os aprendizes, ensinar-lhes estratégias explícitas de aprendizagem é essencial. Entre eles, AHMED (1989), citado por COADY (1997:277), concluiu, a partir de um estudo de caso, que leitores eficientes não apenas usam estratégias de aprendizagem de vocabulário mais frequentemente, como também têm a sua disposição um número maior de diferentes estratégias do que os leitores mais fracos.

OXFORD e SCARCELLA (1994), também, enfatizam que o ensino de estratégias explícitas de vocabulário tem importância vital, porque possibilita aos aprendizes continuar a desenvolver seu vocabulário por sua própria conta, além de facilitar-lhes a retenção do vocabulário a longo prazo.

Do mesmo modo, os resultados de um estudo de caso desenvolvido por PARRY (1997:55) (descrito no capítulo 3) demonstram que os professores precisam discutir estratégias e criar exercícios que não somente facilitem a aprendizagem de determinadas palavras como também permitam ao aprendiz abordar o vocabulário de maneiras diversas, que atendam às diferenças individuais. Segundo Parry, se os aprendizes puderem saber que tipo de aprendizes eles são, estarão melhor capacitados a ajudarem a si mesmos.

Essa é, também, a visão de STERNBERG (1987:95), que afirma ser crucial, de fato, a aprendizagem por intermédio do contexto em relação à maioria da aprendizagem de

vocabulário que ocorre no dia-a-dia, mas os aprendizes precisam aprender como aprender por intermédio do contexto antes de, realmente, aprenderem a partir do contexto. Sternberg (op. cit.:97) reafirma que

Se, na realidade, a maioria do vocabulário é aprendida por intermédio do contexto, então o que mais precisamos fazer não é ensinar vocabulário a partir do contexto, mas ensinar os aprendizes a usar o contexto para ensinar a si mesmos. (minha tradução)

### 1.2.1.3 Desenvolvimento mais instrução explícita

A terceira posição coloca ênfase significativa no ensino explícito de palavras nos estágios iniciais, porém, nos estágios mais avançados a aprendizagem se caracteriza como sendo mais baseada no contexto. Os estudiosos que adotam essa posição possuem como característica o fato de lidarem com Inglês, usado como segunda língua, por aprendizes de nível elementar.

CARTER (1987) reitera que, acima de tudo, é importante considerar se a aquisição do vocabulário deverá ocorrer nos estágios iniciais ou nos mais avançados. CARTER (op. cit.:153) aponta que as palavras não podem, efetivamente, ser aprendidas pelo contexto nos estágios iniciais da aprendizagem lingüística, elas precisam ser assimiladas isoladamente ou em pares (*paired associates*) por intermédio do uso de diferentes técnicas de aprendizagem explícita, de modo que um léxico básico, vocabulário de alta frequência que ele chama de vocabulário nuclear (*core vocabulary*), possa ser construído por intermédio do que ele considera meios diretos. Aprender as palavras mais freqüentes da língua (2-3000 palavras) fornece ao aprendiz uma base sólida de conhecimento de cerca de 80% das palavras que ele provavelmente encontrará, mas as palavras que constituem cerca das 20% restantes podem ter

um papel crucial na construção do significado do texto. São essas palavras, que constituem o vocabulário de baixa frequência, que os aprendizes mais avançados devem inferir a partir do contexto, utilizando, para isso, meios indiretos. Segundo CARTER (1987:166), “*quanto mais avançado o aprendiz se torna, mais acessíveis à inferência e centradas no aprendiz terão que se tornar as estratégias de aprendizagem de vocabulário.*” (minha tradução)

NATION (1990) argumenta que as 2.000 palavras mais frequentes devem ser ensinadas o mais rapidamente possível pelos meios mais eficientes possíveis, incluindo o ensino direto e o uso de leitura simplificada (*graded readers*). NATION (1993), citado por COADY (1997:284), apresenta uma proposta, no contexto de "Inglês com Objetivos Acadêmicos", pela qual, após a aprendizagem das 2.000 palavras de uso mais frequente, a leitura recorrente deve se usada como forma de integrar esse conhecimento nuclear.

LAUFER (1997), em consonância com Carter e Nation, argumenta que existe um nível limiar de conhecimento lexical para a compreensão da leitura que consiste de 3.000 famílias de palavras (cerca de 5.000 itens lexicais), sem o qual, mesmo os leitores altamente eficientes em sua L1, que transferem suas habilidades para a leitura em L2, de uma maneira geral, não conseguirão atingir 70% de compreensão do texto, a menos que possuam esse fundamento lexical. Portanto, estudiosos, tais como Laufer, Carter e Nation, afirmam ser necessário os aprendizes adquirirem um vocabulário básico, relativamente grande, a fim de compreender, com eficiência, um texto de leitura (e, em última instância, a fim de usar a língua em qualquer situação normal) e que essa base lexical pode ser adquirida, mais eficientemente, por intermédio de algum tipo de instrução direta.

Posição semelhante é a de COADY, CARRELL e NATION (1985), citados em COADY (1993:16) que propuseram uma teoria de aquisição de vocabulário para aprendizes de L2, segundo a qual existe um modelo universal de identificação de palavras que é o

mesmo, tanto para falantes nativos quanto para falantes não nativos de uma língua. De acordo com essa teoria, as palavras menos freqüentes devem ser aprendidas em contatos incidentais, em contexto, por intermédio da leitura extensiva, mas somente depois que um nível crítico de automatização foi alcançado em relação às palavras de alta freqüência. COADY et al. (1993:219) observam que o vocabulário básico de um falante/leitor, que é constituído de palavras de alta freqüência, ocorre com freqüência suficiente para justificar o tempo de aprendizagem e instrução explícita que será despendido com ele. E é por intermédio de procedimentos explícitos, estratégias metacognitivas e instrução formal que um vocabulário básico será implantado na memória de longo prazo do aprendiz. COADY (1997) reafirma a sua teoria de que existe um paradoxo em relação à aprendizagem de vocabulário por um aprendiz iniciante. Ele aponta que, muito embora a maioria do vocabulário seja, de fato, aprendida por intermédio do contexto, precisamos levar em consideração o paradoxo do iniciante; os aprendizes precisam ler a fim de aprender um número maior de palavras mas, ao mesmo tempo, precisam possuir um conjunto mínimo de palavras, porém essencial, a fim de ser capazes de fazer uma leitura bem sucedida.

Podemos, igualmente, observar que a terceira posição do contínuo está, também, em conformidade com a opinião de KIRSNER (1994:283) quando ela afirma que, embora se reconheça que a recepção da linguagem usada rotineiramente e os processos de produção da linguagem, em falantes e leitores fluentes, sejam dominados por processamentos guiados pela semântica ou por conceitos – processos que não dependem, diretamente, de habilidades lexicais e, sim, de habilidades de inferência – pode-se afirmar que esses processamentos descendentes (*top-down*) não possam ser introduzidos sem que um léxico suficiente e efetivo seja estabelecido e praticado. Esse vocabulário básico, também chamado de vocabulário "de



vista" (*sight vocabulary*), por ser reconhecido automaticamente, é que libertará o leitor da tarefa de processar palavra por palavra para ele poder processar o contexto.

#### **1.2.1.4 Atividades em sala de aula**

A quarta posição do contínuo enfatiza as atividades em sala de aula e defende o ensino de vocabulário por intermédio de procedimentos bem tradicionais, geralmente exemplificados em práticos manuais para professores. ALLEN (1983), citado por COADY (1997:281), sugere que o vocabulário é melhor aprendido ao ser encontrado em situações de sala de aula, quando o aprendiz é capaz de perceber a necessidade de usá-lo. Desse modo, a aprendizagem do vocabulário se dá de forma direta e explícita.

#### **1.2.2 A VISÃO DE Nick ELLIS**

ELLIS (1994:212) salienta que as pesquisas relacionadas à aquisição de vocabulário, tanto em L2 quanto em L1, revelam que, de um lado, a aquisição de vocabulário é uma habilidade adquirida implicitamente, na medida que se constitui em aprender as formas superficiais da língua, os léxicos de reconhecimento e produção (*input/output lexicons*). A simples atenção ao estímulo (a hipótese fraca de aprendizagem implícita, conforme veremos abaixo) é suficiente para que os mecanismos de aprendizagem implícita possam induzir as regularidades sistemáticas no insumo do meio ambiente. Por outro lado, na medida que a aquisição de vocabulário é sobre os aspectos de significado e de mediação de vocabulário, ela

é um processo de aprendizagem explícita. Segundo ELLIS (1994:268), a finalidade das palavras é o significado e a referência. E a combinação de insumo/produção de vocabulário com representações semânticas e conceituais é uma mediação cognitiva, que depende de processos de aprendizagem explícita, e é altamente afetada pela profundidade de processamento (CRAIK e LOCKHART, 1972) e pela integração por intermédio de processamento elaborado com conhecimento semântico e conceitual. A leitura proporciona um meio ideal para a aquisição implícita da forma da palavra e, também, para aquisição explícita de significados, em indivíduos treinados nas habilidades cognitivas e metacognitivas<sup>24</sup> necessárias para inferência por intermédio do contexto. Porém, segundo Ellis, muitas vezes descobrimos o significado das palavras, ou por intermédio do texto ou do dicionário, para, depois, percebermos que elas desapareceram de nossa memória. Isso só pode ser prevenido pelo processamento explícito, profundo e elaborado das representações semânticas e conceituais, o que conduz à retenção de longo prazo. Para Ellis, o ensino de habilidades explícitas de inferência por intermédio do contexto e de memorização dos significados das palavras pode ser muito útil para nossos aprendizes.

As teorias de aquisição de vocabulário e sua relação com a leitura oferecem uma gama de hipóteses que vão da aprendizagem implícita àquelas que argumentam que aos aprendizes grandes quantidades de vocabulário devam ser ensinados explicitamente. ELLIS (1994:219) argumenta que é difícil saber se a aquisição de vocabulário a partir do contexto reflete aprendizagem implícita (a hipótese 1 abaixo), aprendizagem incidental (a hipótese 2 abaixo) ou mesmo aprendizagem explícita sem instrução explícita. Por isso, ELLIS (1995:2), tentando identificar os processos por intermédio dos quais adquirimos vocabulário enquanto lemos,

---

<sup>24</sup> As habilidades cognitivas são aquelas que permitem ao aprendiz manipular ou transformar a língua-alvo, as habilidades metacognitivas incluem uma visão geral do processo de aprendizagem e a tomada de decisões a respeito de planejar, monitorar ou avaliar as melhores maneiras de lidar com o contexto.

apontou as possibilidades que podem enquadrar as diferentes maneiras pelas quais a aquisição de vocabulário por intermédio da leitura pode ocorrer:

1. Uma hipótese forte de aprendizagem implícita de vocabulário: Estabelece que o significado de uma palavra nova é adquirido de forma totalmente inconsciente, como resultado de abstração a partir de repetidas exposições em vários contextos.
2. Uma hipótese fraca de aprendizagem implícita de vocabulário: Caracterizada pelo fato de que, quando a aquisição de uma palavra nova ocorre incidentalmente, ou seja, sem a intenção de aprendê-la, talvez a aquisição não seja possível sem o leitor notar que tal palavra seja nova (SCHMIDT e FROTA, 1986, SCHMIDT, 1990; GASS, 1988, GASS e SELINKER, 1994). De qualquer modo, a intenção do leitor é compreender o texto como um todo e a retenção da palavra nova acontece como resultado natural desse processo; esforço consciente para aprender é desnecessário.
3. Uma hipótese fraca de aprendizagem explícita de vocabulário: As pessoas são ativos processadores de informações. A hipótese de aprendizagem implícita considera que adquirimos subconscientemente a maioria das palavras conhecidas, que elas não nos foram ensinadas. Mas isso não significa que não tenhamos ensinado a nós mesmos. Desse modo, a hipótese fraca de aprendizagem explícita assegura que o leitor que nota uma palavra nova facilita a sua aquisição de vocabulário ao prestar atenção a essa palavra e ao usar diferentes estratégias para tentar inferir o seu significado a partir do contexto.
4. Uma hipótese forte de aprendizagem explícita de vocabulário: Essa hipótese assegura que a aplicação de uma grande variedade de estratégias metacognitivas facilita grandemente a aquisição de vocabulário novo: (i) ao notarmos que a palavra não nos é familiar, (ii) ao fazermos tentativas para inferir seu significado pelo contexto, chegando a ele consultando outras pessoas ou dicionários, e (iii) ao fazermos tentativas para consolidar esse novo

conhecimento por intermédio da repetição e de estratégias de aprendizagem associativas, tais como técnicas de mediação semântica ou de imagens.

Em resumo, pode-se afirmar, como Schmidt conclui, que em relação as ambigüidades contidas nos termos consciente e inconsciente não há razão para eles serem substituídos por outros termos, uma vez que os novos termos não seriam, necessariamente, definidos com mais precisão, pela simples razão de que essas ambigüidades não podem ser evitadas. O mais importante, certamente, é definir cada um dos contrastes abrigados por esses termos, como fez MCLAUGHLIN (1990a:630), que resume sua argumentação ao afirmar: *“Acredito que os termos 'consciente' e 'inconsciente' possuam excesso de significados e deveriam ser abandonados em favor de conceitos empíricos que possam ser, claramente, definidos.”* (minha tradução) Essa é, também, a posição de ODLIN (1986, p. 138) que recomenda que devemos divorciar os conceitos de conhecimento implícito e explícito da *“noção, notoriamente escorregadia, de 'consciência'.”* (minha tradução)

## **2 AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO: A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA E DA INSTRUÇÃO**

Elucidar os diferentes elementos que podem ser considerados relevantes em relação à compreensão do papel da leitura e da instrução para a expansão do vocabulário é o propósito desse capítulo. Portanto, algumas considerações de caráter teórico serão apresentadas, as quais tentarão responder às perguntas abaixo, relacionadas as três linhas principais que contribuem para uma teoria de aquisição de vocabulário:

### **Em relação à descrição do léxico:**

- O que significa conhecer uma palavra?
- O que constitui o desenvolvimento do conhecimento lexical?
- Como podemos interpretar o conhecimento lexical: como um contínuo de conhecimento ou como uma série de estágios/estados isolados (e não contínuos) pelos quais o aprendiz tem que passar a caminho de um conhecimento preciso e automático da palavra?
- Quais são os estágios/estados de desenvolvimento do conhecimento lexical?
- Devemos nos concentrar em uma análise mais detalhada de palavras distintas ou na compreensão do léxico como um todo?

### **Em relação à aquisição de conhecimento lexical:**

- O que é vocabulário receptivo e vocabulário produtivo?
- O que a distinção entre vocabulário receptivo e vocabulário produtivo tem a ver com o desenvolvimento do conhecimento lexical?
- Quais são as vantagens e as desvantagens do uso exclusivo do contexto como um recurso para a expansão do vocabulário?

- Há distinção entre deduzir o significado de uma palavra por intermédio do uso de pistas contextuais e a aprendizagem e retenção desse significado?
- Como aprender vocabulário por intermédio do contexto?
- O que constitui a inferência lexical?
- Quando aplicar a inferência lexical?
- Quais são os fatores que interferem e quais os que facilitam a aplicação da inferência lexical?
- Que tipos de conhecimento facilitam a inferência por intermédio do contexto?

**Em relação à prática pedagógica:**

- Quais são as tendências atuais a respeito da instrução de vocabulário?

## **2.1 O CONHECIMENTO LEXICAL E O SEU DESENVOLVIMENTO**

RICHARDS (1976) e NATION (1990) afirmam que o domínio completo de uma palavra requer mais do que somente o conhecimento de sua forma e significado. Um dos artigos mais influentes na área de aquisição de vocabulário é o de RICHARDS (op. cit.) que estabelece quais são as várias competências necessárias para o domínio de uma palavra. Para ele, conhecer uma palavra significa conhecer o grau de probabilidade de quando e onde encontrar uma determinada palavra, os tipos de palavras que se colocam com ela, as limitações impostas a ela pelo registro, seu comportamento sintático apropriado, sua forma subjacente e seus derivados, as redes de associações que ela possui, suas características semânticas, seus significados ampliados ou metafóricos, etc. SCHMITT (1998) considera que

talvez a mais completa e equilibrada descrição do conhecimento lexical, até o momento, foi a proposta por NATION (op. cit.:30-33). Sua descrição consiste de oito categorias de conhecimento lexical, cada qual possuindo aspectos receptivos e produtivos:

1. A forma falada de uma palavra;
2. A forma escrita da palavra;
3. O comportamento gramatical da palavra;
4. O comportamento colocacional da palavra;
5. A frequência da palavra;
6. As restrições estilísticas do registro da palavra;
7. O significado conceitual da palavra;
8. As associações que a palavra possui com outras palavras a ela relacionadas.

LAUFER (1990, 1993), citada em LAUFER e PARIBAKHT (1998), propõe uma taxonomia dos componentes do conhecimento lexical bastante semelhante. Sua taxonomia consiste em forma (fonológica, gráfica e morfológica), comportamento sintático, significado (referencial, associativo e pragmático) e relações com outras palavras (paradigmática e sintagmática<sup>25</sup>). Todos esses elementos, nas diferentes taxonomias, constituem os múltiplos componentes e as relações de uma palavra, os quais se articulam com todos os esquemas de um determinado indivíduo. COADY (1993:11) chama a atenção para o fato de que aprender vocabulário significa aprender conceitos e que o conhecimento de vocabulário envolve o conhecimento dos esquemas (cf. nota 5, na Introdução) que incorpora tais conceitos. Em consonância com a argumentação de COADY, BROWN (1993:281) afirma que "os

---

<sup>25</sup> As associações que acompanham uma palavra podem ser de dois tipos: aquelas que estabelecem relações sintagmáticas e as que estabelecem relações paradigmáticas. Relações sintagmáticas são aquelas que associam uma palavra com outras que podem precedê-la ou segui-la. Por exemplo: em relação à palavra *fuel* temos as associações *alternative fuels*, *fuels inflation* ou a frase *add fuel to the flames*. Relações paradigmáticas são aquelas que associam uma palavra com outras cujos significados estejam a ela relacionados. Por exemplo, não é apenas relevante que *table* signifique um objeto físico no mundo real, mas que a palavra *table* possa ser sistematicamente relacionada às palavras *chair*, *sofa*, *desk* e *furniture* no sistema da língua.

*aprendizes têm uma probabilidade maior de aprender uma palavra para a qual eles já possuem um conceito, que seja anterior ao momento em que verão ou ouvirão sua forma pela primeira vez.*" (minha tradução) COADY (op. cit.:11) explica que os aprendizes precisam aprender palavras associando as novas formas e suas respectivas representações mentais (seus conceitos) aos esquemas que eles já possuem. Para ele, as palavras mobilizam uma rede de conhecimentos já existentes que irá interagir com outras palavras ou outros esquemas, capacitando o aprendiz a chegar ao significado global do texto.

LAUFER e PARIBAKHT (1998:367) apresentam a visão de vários autores que argumentam que o conhecimento lexical deve ser interpretado como um contínuo, constituído de vários níveis e dimensões de conhecimento. A visão primordial é que o contínuo começa com uma vaga familiaridade com a forma da palavra (o reconhecimento de que o item é uma palavra na língua-alvo) e termina com a habilidade de usar a palavra corretamente em produção livre. Palmberg (1987), citado por LAUFER e PARIBAKHT (op. cit.), adota uma posição ligeiramente diferente ao afirmar que no começo do contínuo está o vocabulário potencial, ou seja, palavras que o aprendiz nunca encontrou mas pode compreender facilmente por serem cognatos<sup>26</sup> na sua L1; o aprendiz as reconhece com base em conhecimento já existente da sua L1 ou mesmo de outras línguas. Os outros componentes no contínuo de Palmberg são o vocabulário passivo e ativo.

Em concordância com a distinção entre conhecimento e controle de BIALYSTOK e SHARWOOD-SMITH (1985), HENRIKSEN (1996), citado por LAUFER e PARIBAKHT (op. cit.), divide o tradicional contínuo de conhecimento passivo/ativo em três dimensões: (i) um contínuo de conhecimento parcial/preciso, no qual os níveis de conhecimento se

---

<sup>26</sup> Holmes e Ramos (1993:88) definem cognatos como os itens de vocabulário em duas línguas que têm as mesmas raízes e podem ser reconhecidos como tais. As duas principais propriedades dos cognatos são as suas semelhanças ortográficas e semânticas nas línguas comparadas. Holmes e Ramos (op. cit.:89) ainda afirmam que



equivalem aos diferentes níveis de compreensão da palavra, (ii) um contínuo de profundidade de conhecimento, o qual inclui o conhecimento das relações sintagmáticas e paradigmáticas da palavra com outras palavras e (iii) um contínuo receptivo/produtivo. Os dois primeiros se relacionam ao conhecimento e o terceiro, um contínuo de controle, reflete com que habilidade um aprendiz pode acessar e usar uma palavra. Segundo LAUFER e PARIBAKHT (op. cit.), a abordagem de Henriksen difere da de Palmberg na medida que Henriksen não considera o uso da palavra como parte do conhecimento da palavra. De acordo com Henriksen, o fato dos aprendizes não serem capazes de usar uma palavra corretamente não significa que eles não conheçam a palavra; apenas significa que eles ainda não alcançaram um controle adequado sobre o acesso à palavra.

HATCH e BROWN (1995:370) afirmam que não existe uma dicotomia entre conhecimento receptivo e produtivo, como veremos na próxima seção, mas, sim, um contínuo de conhecimento (cf. também OSTYN e GODIN, 1985, citados em CARTER e MCCARTHY, 1988:13). Segundo Hatch e Brown, existem diferentes maneiras de conhecer uma palavra e que o que é considerado conhecimento suficiente em uma determinada circunstância pode, provavelmente, não ser em outra. Para HATCH e BROWN (op. cit.:371), *"aquisição não parece ser o simples acionar de um interruptor entre conhecer e não conhecer, ao contrário, parece haver um contínuo de conhecimento sobre qualquer palavra e o aprendiz pode estar em qualquer lugar ao longo do contínuo."* (minha tradução)

HATCH e BROWN (1995:373) consideram o processo de aprendizagem de vocabulário como sendo constituído de uma série de "peneiras" por meio das quais uma palavra desconhecida deve passar a fim de ser incorporada ao léxico mental do aprendiz. Eles citam a análise de BROWN e PAYNE (1994) que resultou em um modelo que classifica as

---

a identificação de um cognato parece ser pessoal, com alguns indivíduos inclinados a serem mais liberais do que outros ao identificar uma determinada palavra como um cognato.

estratégias usadas por aprendizes de L2, para aprender palavras novas, em cinco estágios essenciais: (i) inicialmente, encontrar uma palavra nova, (ii) assimilar sua forma, (iii) compreender seu significado, (iv) consolidar a forma e o significado na memória e, (v) por último, usar a palavra. Esses estágios representam o mínimo que um aprendiz deve fazer para alcançar um conhecimento produtivo das palavras. HATCH e BROWN (op. cit.:390) esclarecem que o quinto e último estágio pode ser considerado como não sendo absolutamente essencial, se o objetivo for, simplesmente, o conhecimento receptivo das palavras. Entretanto, se o objetivo for auxiliar os aprendizes a se moverem tão longe quanto possível ao longo do contínuo de conhecimento lexical, o uso da palavra pode ser considerado essencial pois parece garantir que as palavras e seus significados não desaparecerão da memória, uma vez aprendidas. Além disso, o uso das palavras parece necessário a fim de que os aprendizes possam testar seus conhecimentos a respeito das colocações, restrições sintáticas e propriedade pragmática que eles não percebem quando possuem apenas conhecimento receptivo dessas palavras.

Melka (1997:85) propõe o conceito de familiaridade com a palavra, para explicar o caráter contínuo do desenvolvimento do conhecimento lexical. Os graus de conhecimento são imperceptíveis. Certos graus de conhecimento são classificados como graus mais altos de familiaridade, próximos ao conhecimento produtivo, tanto em L1 quanto em L2. Isso sugere conhecer os vários significados de uma palavra polissêmica e conhecer colocações e expressões idiomáticas. Do mesmo modo, possuir informação morfológica, fonológica, sintática e semântica sobre um determinado item lexical constitui um grau muito alto de familiaridade. Ainda assim esse conhecimento não estaria completo: propriedade (situacional ou estilística) é igualmente importante para um domínio da língua correspondente ao de um

falante nativo. Em outras palavras, o uso da língua não deve ser apenas gramatical, deve ser, também, apropriado.

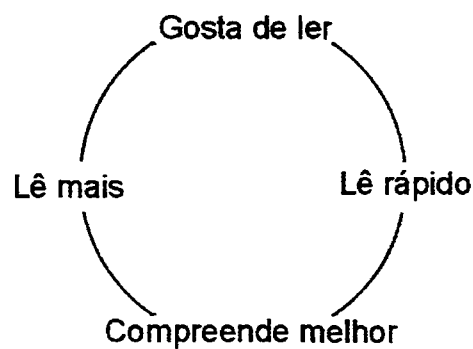
O grau de conhecimento lexical foi avaliado por ADAMS e HUGGINS (1985), citados por NATION e COADY (1988:101), que propuseram uma teoria, reapresentada por COADY, CARRELL e NATION (1985) e citada em COADY (1993), que tem como ponto central a afirmação de que os itens lexicais encontrados por aprendizes de L1 ou de L2, em qualquer estágio do seu desenvolvimento lingüístico, podem ser divididos em três categorias de desenvolvimento: (i) aqueles cujas formas e significados comuns são reconhecidos automaticamente, independentemente do contexto; (ii) aqueles cujas formas e significados são, até certo ponto, familiares ao aprendiz, mas são reconhecidos apenas em contexto; (iii) aqueles cujos significados e formas são desconhecidos pelo aprendiz e, portanto, precisam ser inferidos por meio do contexto, procurados em um dicionário ou ignorados. Em resumo, esses estudiosos argumentam que um leitor eficiente possui controle suficiente sobre a língua a ponto de as palavras serem reconhecidas automaticamente – vocabulário de "vista" (*sight vocabulary*) – ou reconhecidas em contexto. Leitores fracos, entretanto, não possuem vocabulário de "vista" suficiente para que possam se beneficiar do contexto. COADY (1997:232) chama atenção para o fato de que o vocabulário de "vista" de um indivíduo se constitui, basicamente, de palavras de média ou alta frequência que foram adquiridas por meio de diversas exposições e, muito provavelmente, por meio de instrução explícita.

Mas como um aprendiz iniciante irá aprender o suficiente da sintaxe, da semântica e da pragmática de uma língua para que possa ser capaz de compreender satisfatoriamente todo o material variado de um programa de leitura extensiva e, assim, se beneficiar da leitura como um meio para a expansão de seu vocabulário?

COADY (op. cit.:232) salienta que de uma perspectiva pedagógica Nuttall (1982) representou esse problema em sua sugestão de que muitos leitores em L2 estão presos em um círculo vicioso:



Ela argumenta que não importa onde o leitor entra no círculo porque qualquer dos fatores que formam o círculo produzirá qualquer um dos outros fatores. Por outro lado, ela também propõe um círculo virtuoso que permitirá que o leitor escape do círculo vicioso:



Basicamente ela propõe que para escapar do círculo vicioso, a pessoa precisa quebrar as amarras e, como é possível notar pelas ilustrações acima, prazer e quantidade de textos de leitura são, para ela, os caminhos para a aprendizagem e esforços pedagógicos nessa direção, provavelmente, serão bem sucedidos.

COADY (1993:13) e, mais recentemente, MEARA (1996) afirmam que a questão do que constitui conhecer uma palavra ainda não foi devidamente esclarecida. Meara argumenta que há duas abordagens principais para medir o grau e a profundidade de conhecimento de uma palavra. Uma é a abordagem das dimensões, segundo a qual, na proposta de Meara, devemos abandonar a tentativa de descrever conhecimento de palavras isoladas e, em vez disso, considerar as propriedades do léxico como um todo. Diante disso, ele sugere (op. cit.:4) que três dimensões podem ser suficientes para categorizar a competência lexical de um aprendiz: (i) precisamos ser capazes de especificar o tamanho do léxico de um aprendiz, (ii) o grau de automaticidade com que os itens em um léxico podem ser acessados e (iii) precisamos descobrir uma medida simples que demonstre com que riqueza uma estrutura lexical se associou às palavras no léxico. A outra abordagem, a abordagem do desenvolvimento, usa escalas para descrever os estágios de aquisição de uma palavra e, diferentemente da abordagem das dimensões, é centrada na palavra e não no aprendiz. A abordagem do desenvolvimento identifica os estágios por meio dos quais todas as palavras passam, a caminho de serem totalmente integradas ao léxico do falante. A metáfora que identifica esses estágios de desenvolvimento é, freqüentemente, algum tipo de contínuo, como já vimos acima. MEARA (1996:5), entretanto, sugere que, embora a idéia do contínuo seja plausível à primeira vista, o problema é que o contínuo, por definição, implica em, pelo menos, uma dimensão que varia continuamente e não está claro qual dimensão deva ser essa no caso de palavras. Muitos autores consideram que deva ser um contínuo de conhecimento passivo para ativo, por exemplo. Contudo, Meara enfatiza que a transição de passivo para ativo não é, definitivamente, um contínuo mas está sujeita a um efeito limiar (*threshold effect*). Meara considera que a idéia de que as palavras passam por alguns estágios/estados isolados de desenvolvimento parece ser muito mais promissora do que a idéia do contínuo. Para ele, há

dois modelos de estado possíveis – um estado passivo/receptivo e um estado ativo/produtivo. Como exemplo de elaboração envolvendo modelos de estado, Meara se refere a Escala de Conhecimento de Vocabulário (*Vocabulary Knowledge Scale – VKS*) proposta por Wesche e Paribakht em uma série de artigos (ex. 1993, 1996, 1997). A VKS é uma escala que identifica quatro estágios/estados de conhecimento de vocabulário (o primeiro estado, na realidade, não reflete qualquer conhecimento sobre a palavra, como veremos abaixo). As autoras sugerem um conjunto de pequenos testes que podem caracterizar onde qualquer palavra específica está posicionada na escala. Os cinco estados são definidos a partir de afirmações feitas pelos aprendizes sobre o seu conhecimento a respeito de uma determinada palavra. Os estágios propostos por Wesche e Paribakht são:

1. Eu não me lembro de ter visto essa palavra antes.
2. Eu já vi essa palavra antes, mas não sei o que ela significa.
3. Eu já vi essa palavra antes e acho que ela significa \_\_\_\_\_.
4. Eu conheço essa palavra. Ela significa \_\_\_\_\_.
5. Eu posso usar essa palavra em uma sentença. Ex: \_\_\_\_\_.

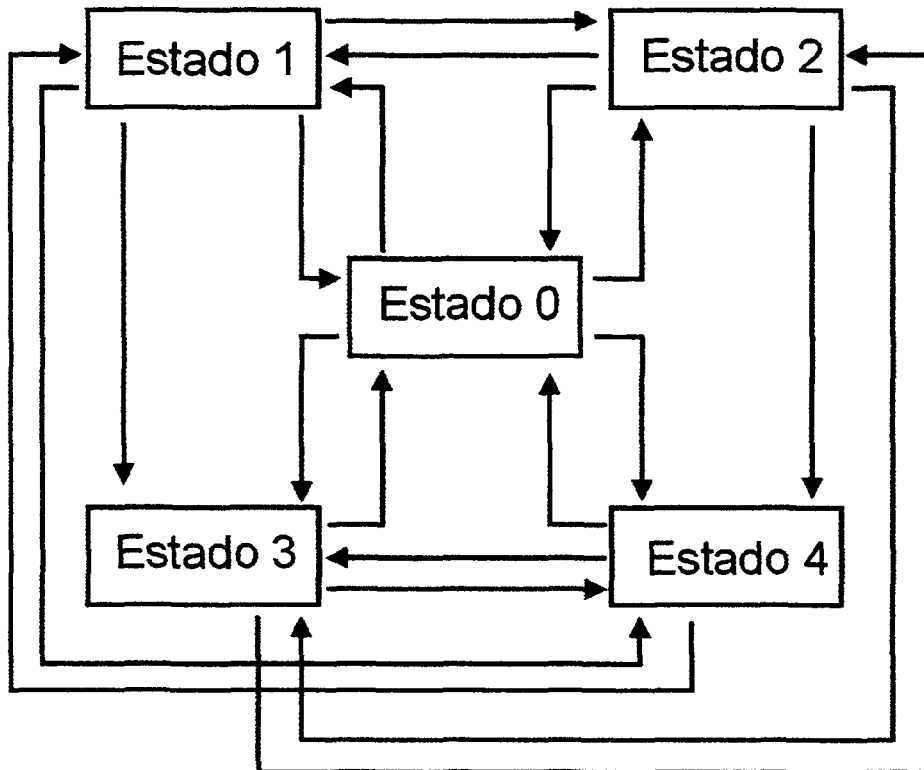
MEARA (1996:6) faz restrições à VKS porque considera que a escala de Wesche e Paribakht, ao descrever os estágios de conhecimento lexical, lida com palavras isoladas (como faz a estrutura de conhecimento de vocabulário de Richards) e não com o léxico como um todo. Entretanto, Wesche e Paribakht estão conscientes da limitação de sua escala já que, de acordo com as autoras, o objetivo da VKS não é estimar o conhecimento geral de vocabulário mas *"capturar os estágios ou níveis iniciais na aprendizagem de palavras que estejam sujeitos a relatório do aprendiz ou demonstração eficiente, e que sejam suficientemente precisos para refletir ganhos durante um período de instrução relativamente curto."* (minha tradução)

Um segundo problema para Meara resulta do fato de que os cinco (ou quatro) estados sejam considerados como uma progressão. Uma palavra no estado 5 é reconhecida como sendo mais completamente integrada do que uma outra no estado 3 ou 4, o que Meara contesta. Ele reconhece que há alguma progressão entre o estado 2 e os demais, mas não há uma progressão rigorosa entre os estados 3, 4 e 5. Ele alega, por exemplo, que é bem possível que os aprendizes possam escrever sentenças que ilustrem corretamente o uso de uma determinada palavra sem saber o significado dessa palavra; basta que reproduzam o contexto no qual encontraram essa palavra pela primeira vez. Uma outra restrição é que a VKS, conforme descrita por Wesche e Paribakht, sugere que uma vez que a transição de um nível para outro esteja completa, o conhecimento se torna permanente. Meara observa que isso não acontece na vida real; muitos de nós já passaram pela experiência de procurar uma palavra no dicionário, embora compreendendo o que ela significa, ou de procurar uma mesma palavra no dicionário outra vez, às vezes alguns minutos depois de tê-la procurado pela primeira vez. Ele considera que isso significa que o conhecimento lexical pode ser muito mais volátil do que concluem os modelos de contínuo por meio de estágios progressivos.

Em vez dos modelos que sugerem progressão de conhecimento, MEARA (op. cit.:6) propõe, então, que devemos pensar em um modelo de múltiplos estados de aquisição de vocabulário, um certo número de estados que sejam funcionalmente independentes. Usando os cinco estados de Wesche e Paribakht, podemos ter cinco estados independentes que permitam que as palavras se movam de qualquer um dos estados para qualquer outro. Desse modo, é possível que uma palavra se mova do estado 0 para o estado 4 (o mais alto no modelo proposto por Meara, de 0 a 4) de uma só vez. Também é possível que palavras se movam de quaisquer dos estados mais altos de volta para o estado 0 ou para quaisquer dos estados intermediários. Esse modelo parece ser capaz de gerar previsões a respeito da maneira como

vocabulários inteiros de diferentes aprendizes podem se desenvolver ou declinar, dependendo de um conjunto específico de circunstâncias.

Meara apresenta o trabalho de um de seus aprendizes (MEARA e RODRIGUEZ SANCHEZ, 1993), baseado no gráfico abaixo.



**Modelo de múltiplos estados de aquisição de vocabulário.**

(note-se que o gráfico apresenta um modelo de cinco estados)

Rodriguez Sanchez, usando um modelo de quatro estados, pediu que os aprendizes classificassem um grande número de palavras em cada uma dessas quatro categorias usando uma escala de classificação simples. Um segundo teste, realizado duas semanas mais tarde com as mesmas palavras, demonstrou que as palavras nem sempre permaneciam na mesma



categoria. Algumas palavras conhecidas no primeiro teste foram aparentemente esquecidas quando da realização do segundo teste, enquanto outras palavras não conhecidas ou parcialmente conhecidas quando o primeiro teste foi realizado, mudaram para uma categoria mais alta no mesmo período. Longe de serem estáveis, os vocabulários dos aprendizes testados revelaram um alto grau de fluxo e mudança, particularmente no que diz respeito às palavras menos frequentes. Rodriguez Sanchez pôde usar esses dados para calcular a probabilidade das palavras se moverem de um estado para outro entre os dois testes. Presumindo-se que essas probabilidades permanecessem relativamente estáveis em períodos mais longos, ele seria capaz de prever a distribuição de palavras a longo prazo (4 a 6 meses) por meio dos quatro estados em um grande vocabulário-alvo. De fato, o estudo revelou que, em muitos casos, as previsões foram muito bem sucedidas. Meara explica que esse modelo tem sido usado para investigar, por exemplo, a maneira pela qual o conhecimento do vocabulário da L2 de aprendizes avançados se desenvolve muito rapidamente durante um período passado no exterior, mas entra em um período de lento declínio quando o aprendiz retorna ao seu país natal e não está mais exposto à língua-alvo.

Meara ressalta que o poder de previsão, oferecido pelo modelo, cobra um preço do pesquisador que pode prever a distribuição total das palavras no léxico de um determinado aprendiz de L2, mas essas previsões descrevem o que acontece com o léxico como um todo e não o que acontece com as palavras individuais que o compõem. Por essa razão, MEARA (op. cit.:8) afirma, generalizando, que não podemos perseguir uma análise detalhada do conhecimento lexical e, ao mesmo tempo, fazer afirmações conscientes sobre os aspectos globais da competência lexical. Contudo, ele ressalta, o que precisamos não é tanto uma compreensão detalhada das palavras, mas uma compreensão muito mais profunda dos léxicos.

## 2.2 VOCABULÁRIO RECEPTIVO E VOCABULÁRIO PRODUTIVO

A questão do que constitui vocabulário receptivo e produtivo é primordial, no sentido de que chama a atenção para a direção que um aprendiz deve seguir em seu caminho para o processamento dos itens lexicais: da forma (gráfica ou fonológica) para o significado ou vice-versa. As noções de vocabulário receptivo/produtivo definem os diferentes objetivos que irão nortear o uso que os aprendizes de L2 farão de seu conhecimento lexical: se pretendem usar a L2 para compreensão de textos, por exemplo, ou sua intenção é usá-la para produzir linguagem com propriedade gramatical, de pronúncia e de registro.

MELKA (1997:85) observa que os termos vocabulário ativo, vocabulário produtivo e produção são usados uns pelos outros, assim como os termos vocabulário receptivo, vocabulário passivo, recepção e compreensão. Segundo a autora, quando se fala de vocabulário receptivo ou de vocabulário produtivo, pode-se estar fazendo uma referência tanto à habilidade de reconhecer ou compreender palavras distintas ou de produzi-las e usá-las, quanto ao léxico receptivo ou produtivo de uma pessoa. É, igualmente, importante chamar a atenção para a associação, que muitos autores fazem, entre produção e aquisição, muitas vezes usando um termo pelo outro, já que, obviamente, se a aquisição não ocorre, não se pode falar em produção, no sentido de que estruturas apropriadas, tanto gramaticais quanto pragmáticas, não poderão ser produzidas.

A dimensão receptivo/produtivo é uma das três dimensões que constituem o que se caracteriza como competência lexical, conforme a explicação de HENRIKSEN (1996), já mencionada. A definição de HAYCRAFT (1978), citada por HATCH e BROWN (1995:370) como sendo a definição amplamente aceita, revela que o vocabulário receptivo é constituído

de *"palavras que o aprendiz reconhece e compreende quando elas ocorrem em contexto, mas que eles não conseguem produzir corretamente"* (minha tradução) e o vocabulário produtivo de *"palavras que o aprendiz compreende, consegue pronunciar corretamente e usar construtivamente na fala e na escrita."* (minha tradução)

Um número crescente de pesquisadores acreditam que a compreensão deve preceder a produção na aprendizagem de uma língua. Isso acontece, porque, de acordo com NORMAN (1976), citado por MELKA (1997:87), para reconhecermos uma palavra precisamos de menos informações sobre ela do que para gerá-la devido, basicamente, ao fato de que o processo de reconhecimento requer informação sobre a palavra suficiente apenas para que possamos distingui-la de todas as outras possibilidades. CROW e QUIGLEY (1985), citados por HATCH e BROWN (1995:370), sugerem que os aprendizes podem aprender os significados básicos das palavras de modo a compreender o que eles ouvem ou lêem, porém sem conhecimento suficiente das restrições sintáticas, da propriedade do registro ou das colocações, que lhes permita produzir palavras por si mesmos. Em virtude disso, para CLARK (1993:245), o vocabulário produtivo de um falante (e, acrescento, por extensão, de um leitor) é sempre menor do que seu vocabulário receptivo e se avaliarmos a aquisição somente por intermédio daquilo que o falante produz, estaremos subestimando seu conhecimento, tanto em termos do léxico quanto da língua em geral. Esse é, também, o argumento de CHANNEL (1988:84) que acrescenta que as palavras são, normalmente, reconhecidas passivamente antes de serem usadas ativamente. Por outro lado, Channel ressalta, tanto para falantes nativos como para falantes de L2, muitos itens lexicais nunca se tornarão parte da capacidade produtiva do aprendiz, mas permanecerão parte de sua competência receptiva. Assim, a aquisição de itens distintos de vocabulário consiste primeiro de compreensão e, depois (para alguns itens somente), de compreensão mais produção.

Nessa discussão sobre o papel do vocabulário receptivo e produtivo no processo de desenvolvimento do vocabulário, MELKA (1997:92) enfatiza que as visões dos autores seguem duas direções. De um lado, na visão defendida por Clark, o reconhecimento precede a produção e a lacuna entre os dois processos é grande, porque o reconhecimento e a produção não se apoiam nas mesmas informações. Portanto, as duas noções são assimétricas. Por outro lado, na segunda hipótese, que na opinião de Melka, é a visão da maioria dos autores, o reconhecimento pode preceder a produção, mas a lacuna entre as duas noções não é grande e varia de acordo com fatores lingüísticos ou pragmáticos. Nessa segunda hipótese, o reconhecimento e a produção estão subordinados ao mesmo sistema.

MELKA (op. cit.:86) salienta que um fator de importância crucial seria estabelecer em que ponto a familiaridade com uma palavra é tal que se poderia dizer que o conhecimento não é mais receptivo, mas, sim, produtivo, ou em que ponto o conhecimento receptivo pode ser convertido em conhecimento produtivo. Para Melka parece que, no processo de reconhecimento, depois da primeira apreensão, certos traços da palavra permanecem no cérebro, mas esses traços são insuficientes para serem atualizados sem a apreensão repetitiva do mesmo material. Somente após várias ocorrências, uma palavra pode ser considerada parte do léxico de uma criança. Melka cita BELYAYEV (1963) que acredita acontecer um processo similar com um aprendiz de L2, embora haja diferenças entre crianças aprendendo sua língua nativa e adultos aprendendo uma L2, já que os adultos têm menores oportunidades de repetição.

Há divergências em relação a estimativas do tamanho dos vocabulários receptivo e produtivo e MELKA (op. cit.:93) destaca três tendências para explicar essas diferentes estimativas: (i) o vocabulário receptivo é muito maior (duas vezes maior ou até mais) do que o vocabulário produtivo; (ii) a distância entre o vocabulário receptivo e o produtivo diminui

no curso do processo de aprendizagem, embora o vocabulário receptivo permaneça maior; e (iii) a lacuna entre o vocabulário receptivo e o produtivo não seja significativa, os dois vocabulários são praticamente iguais. Para Melka, a primeira tendência é, provavelmente, totalmente exagerada e a "verdade" deve estar entre a segunda e a terceira possibilidade, muito embora, segundo ela, seja impossível alcançar uma conclusão definitiva. Ela assegura que certos fatores lingüísticos e extra-lingüísticos afetam as estimativas a respeito dos vocabulários receptivo e produtivo, dependendo de como os testes são estabelecidos e os resultados interpretados. Entre esses fatores, MELKA (1997:93-96) cita: (1) os tipos de palavras testadas, de alta ou baixa freqüência, (2) o nivelamento do teste e o critério para decidir se um item é considerado correto, (3) o papel do contexto, que pode ser restritivo ou um contexto que revele a palavra, (4) a noção de evitar, segundo a qual um sujeito pode, conscientemente, recusar-se a usar palavras desconhecidas, palavras tabus por exemplo, por razões extra-lingüísticas, basicamente culturais, (5) a avaliação de palavras de uso possível, aquelas que não são sempre usadas produtivamente, mas que podem aparecer em algumas ocasiões, dependendo da variação individual, da cultura, da educação e, também, de circunstâncias sociais e psicológicas, em contraposição a palavras de uso efetivo, aquelas palavras comuns bem conhecidas pelo sujeito e usadas regularmente, (6) o papel da L1 e de cognatos, já que a aprendizagem de palavras na L2 parece requerer menos esforço quando a L1 do aprendiz e a L2 pertencem a mesma família.

LAUFER e PARIBAKHT (1998) comentam que para a maioria dos autores o vocabulário receptivo/passivo é maior do que o produtivo/ativo, porém, ninguém demonstrou, conclusivamente, quanto maior ele é, ou se a expansão do vocabulário passivo resulta, automaticamente, na expansão do vocabulário ativo, ou, ainda, se a lacuna entre os dois permanece estável ou muda com o tempo. LAUFER e PARIBAKHT (op. cit.) desmembraram

a noção de vocabulário ativo em ativo controlado e ativo livre e investigaram, nos mesmos sujeitos, as relações entre os três tipos de conhecimento de vocabulário, incluído o vocabulário passivo. Elas definiram o conhecimento passivo de uma palavra como a compreensão dos seus significados mais freqüentes, o conhecimento ativo controlado como se referindo a recordação da palavra a partir de uma pista e o conhecimento ativo livre como o uso espontâneo de uma palavra em um contexto gerado pelo aprendiz. Segundo LAUFER e PARIBAKHT (op. cit.:383), os resultados confirmaram a percepção geral de que o vocabulário passivo de um aprendiz é maior do que seu vocabulário ativo controlado e, também, demonstraram que um aprendiz que possua um vocabulário passivo maior tem, também, um maior vocabulário ativo controlado e um vocabulário ativo livre ligeiramente melhor. LAUFER e PARIBAKHT (op. cit.:384) comentam que as palavras freqüentes têm mais probabilidade de passar de um léxico passivo para ativo, porque elas são indispensáveis para a comunicação e precisam, portanto, ser ativadas ou, em termos de aprendizagem, praticadas, e, conseqüentemente, essa prática pode reforçar sua retenção de longo prazo. Por outro lado, os aprendizes encontram mais raramente as palavras menos freqüentes e usam-nas com menor freqüência na comunicação. Laufer e Paribakht salientam que tanto a exposição limitada quanto a carência da prática impedem a passagem eficiente das palavras do vocabulário receptivo para o vocabulário produtivo. O vocabulário receptivo pode levar muito tempo para se transformar em vocabulário ativo ou pode nunca se tornar parte dele, como ressaltou CHANNEL (1988), acima. Os resultados da pesquisa de Laufer e Paribakht também concluem que um aumento moderado do vocabulário passivo não resultaria, necessariamente, em um vocabulário ativo livre mais sofisticado. Os aprendizes precisam aprender uma grande quantidade de vocabulário passivo (se mover de um nível de proficiência intermediário para avançado) antes que a expansão do vocabulário ativo livre se torne aparente.

CARTER (1987:187) afirma que para atender grande parte dos objetivos da aprendizagem, o vocabulário precisa ser ensinado para compreensão ou reconhecimento (vocabulário receptivo) e para produção (vocabulário produtivo). Para Carter, o uso de algumas técnicas de ensino são mais adequadas à compreensão do que à produção e vice-versa. Por exemplo, o procedimento denominado cloze é uma técnica que desenvolve habilidades de compreensão lexical, especialmente na leitura. E é especialmente como um componente da leitura que SCARAMUCCI (1995:70) considera que a dicotomia receptivo/produtivo tem relevância e tem sido usada para representar tipos diferentes de conhecimento: conhecer uma palavra para uso produtivo pressupõe conhecê-la melhor do que apenas para uso receptivo (NATION, 1984 citado por SCARAMUCCI, op. cit.) e, nesse sentido, pode ser considerada como um tipo de seqüência de desenvolvimento. Essa visão é, também, defendida por MELKA (1997:101) que reconhece que a idéia de um contínuo de conhecimento é o que melhor explica o fato de que as fronteiras entre os vocabulários receptivo e produtivo não são fixas, mas variam de acordo com diversos fatores, lingüísticos ou pragmáticos. Ela argumenta que os vocabulários receptivo e produtivo não devem ser considerados dois sistemas dependentes entre si, mas, sim, um único sistema (um estoque lexical) usado de dois modos diferentes, receptivamente e produtivamente.

SCHMITT (1998:287) observa que as pesquisas na área de conhecimento lexical poderão levar a uma melhor compreensão do movimento do vocabulário de um domínio receptivo para um domínio produtivo. Por enquanto, segundo Schmitt, esse movimento ainda é um mistério. Os pesquisadores não estão nem mesmo seguros se os conhecimentos receptivo e produtivo formam um contínuo, como MELKA (op. cit.) argumenta, ou se está sujeito a um efeito limiar, como MEARA (1996) sugeriu. Para Schmitt, parte do problema constitui-se da suposição de que a palavra como um todo ou é conhecida receptivamente ou é

conhecida receptivamente e produtivamente. Entretanto, a situação real é que, provavelmente, para cada palavra individual, cada um dos diferentes tipos de conhecimento lexical é conhecido em diferentes graus receptivos e produtivos. Por exemplo, a grafia de uma palavra pode ser produtivamente conhecida, alguns dos seus sentidos de significado podem ser receptivamente conhecidos e suas restrições de registro podem ser totalmente desconhecidas.

## **2.3 O PAPEL DO CONTEXTO PARA O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO LEXICAL**

### **2.3.1 O QUE É O CONTEXTO?**

NATION e COADY (1988:102) explicam que o contexto pode ser considerado a informação morfológica, sintática e discursiva em um determinado texto, o qual pode ser classificado e descrito em termos de características gerais; esse é o contexto dentro do texto. Mas o leitor também possui conhecimento prévio do conteúdo de um determinado texto; esse é o contexto geral. Leitores eficientes, ao processar um texto e ao criar uma expectativa sobre o tipo de vocabulário que irá ocorrer, se beneficiam de seu conhecimento prévio sobre o assunto de que o texto trata. NAGY, ANDERSON e HERMAN (1987:264) revelam que o mais importante fator na aprendizagem pelo contexto é, de fato, o grau de habilidade que o leitor possua para integrar a informação do texto a um sistema coerente que seja consistente com o seu conhecimento anterior.



Foram os desenvolvimentos dos modelos psicolinguísticos de leitura que mudaram a ênfase do ensino de vocabulário, da aprendizagem de palavras isoladas para a aprendizagem de palavras em contexto. SMITH (1971), citado por HUCKIN e BLOCH (1993), observou que, em vez de procurar palavras no dicionário, a melhor maneira de identificar uma palavra desconhecida em um texto é fazer inferências a partir do contexto em torno da palavra e que o reconhecimento e a compreensão de uma determinada palavra pode ser afetado pelas palavras que a precedem.

### **2.3.2 COM QUE OBJETIVOS O CONTEXTO É UTILIZADO DURANTE A LEITURA?**

Um aspecto importante em relação ao uso do contexto, ressaltado por diferentes autores, entre eles NATION e COADY (1988:102), NAGY (1997:83) e LAWSON e HOGBEN (1996:105), é que na literatura sobre inferência de palavras, o uso do contexto pode ter dois objetivos diferentes: deduzir o significado de uma palavra por meio das pistas contextuais para compreensão e a aprendizagem e retenção desse significado para uso posterior, o que requer uma elaboração intelectual muito mais complexa. LAWSON e HOGBEN (op. cit.) observam que a compreensão do significado de uma palavra nova em contexto pode envolver não mais do que a geração de um significado que sugira uma interpretação coerente do texto. Nenhuma análise adicional ou atenção deliberada às características da palavra ou do complexo palavra-significado precisa ser realizada nesse momento. A intenção do aprendiz é simplesmente gerar um significado para a tarefa momentânea de interpretar um trecho do texto. Em contraste, a aquisição do significado, por

intermédio da análise das pistas contextuais que cercam a palavra, envolve o uso deliberado de alguns dos procedimentos descritos acima. HAARSTRUP (1991), citada por LAWSON e HOGBEN (op. cit.), deixa clara a distinção entre procedimentos para compreensão de palavras em contexto e procedimentos para a aprendizagem dessas palavras ao afirmar: *"Na minha visão, [a inferência] é um procedimento de compreensão que não conduz automaticamente à aprendizagem, embora tenha o potencial para que isso aconteça."* (minha tradução)

### **2.3.3 POR QUE O USO DO CONTEXTO É IMPORTANTE PARA A COMPREENSÃO E APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO?**

Os resultados da pesquisa desenvolvida por ZIMMERMAN (1997:132), com a finalidade de avaliar os efeitos da leitura combinados com instrução interativa de vocabulário, (descritos no próximo capítulo) indicam que o contexto, tanto aqueles das atividades orais significativas desenvolvidas durante o estudo quanto a leitura, parece, segundo Zimmerman, auxiliar o processo de aprendizagem de palavras pois pode desfazer ambigüidades, fornecer as redundâncias necessárias, delimitar o significado de uma palavra, fornecer informação sobre as propriedades das palavras, expor os aprendizes a uma gama de significados de uma determinada palavra e, enfim, contribuir para o conhecimento dos aprendizes a respeito da natureza multifacetada das palavras. Para Zimmerman, o contexto pode fornecer informações lexicais que não estariam disponíveis de outra forma. HUCKIN e BLOCH (1993:173), referindo-se especificamente ao contexto escrito, afirmam que o contexto auxilia o aprendiz tanto a gerar quanto a avaliar uma inferência. Às vezes, o aprendiz consegue inferir o

significado de uma palavra por meio das pistas morfológicas ou outras pistas ao nível da palavra e usa o contexto somente para avaliar suas inferências. Em outros casos, o aprendiz pode precisar usar as pistas do contexto para gerar uma inferência em primeiro lugar.

HUCKIN e COADY (1999:182) argumentam que a aprendizagem de vocabulário por meio do contexto oferece certas vantagens em relação à instrução direta. Por exemplo, ela é: (i) contextualizada, o que dá ao aprendiz um sentido mais amplo do uso e significado de uma palavra do que, por exemplo, aquele oferecido por exercícios de associação em pares (L1-L2), (ii) pedagogicamente eficiente no sentido de que permite que duas atividades – aquisição de vocabulário e leitura – ocorram ao mesmo tempo, e (iii) mais individualizada e centrada no aprendiz porque o vocabulário que está sendo adquirido depende da seleção de materiais de leitura, que pode ser feita pelo próprio aprendiz.

#### 2.3.4 COMO USAR O CONTEXTO?

STERNBERG e POWELL (1983), como citado em STERNBERG (1987), sugerem que o uso do contexto envolve três elementos básicos:

- os processos de aquisição de conhecimento,
- as pistas contextuais e
- as variáveis que restringem o uso do contexto.

Os processos que o aprendiz desenvolve para a aquisição de conhecimento englobam a codificação seletiva (separar as informações relevantes das irrelevantes com o propósito de formular uma definição), a combinação seletiva, (combinar pistas relevantes de modo a gerar definições que façam sentido) e a comparação seletiva (o processo por meio do qual uma

informação nova sobre uma palavra é relacionada à informação antiga, já armazenada na memória). Esses processos não operam em um vácuo, ao contrário, eles operam em um conjunto de pistas, relativamente estáveis, fornecidas pelo contexto no qual as palavras ocorrem. Quanto mais informativo o contexto se apresenta maior sucesso o aprendiz terá para identificar uma determinada palavra corretamente e, eventualmente, aprendê-la. A quantidade de pistas relevantes que cercam uma palavra desconhecida determina grandemente se um leitor será bem sucedido ao deduzir o significado correto para a palavra<sup>27</sup>. Essas pistas incluem, entre outras: pistas temporais, espaciais, descritivas, causais, etc. Entretanto, não é sempre igualmente fácil aplicar os três processos de aquisição de conhecimento às pistas contextuais. As seguintes variáveis restringem o uso do contexto:

- O número de ocorrências da palavra desconhecida – múltiplas ocorrências aumentam o número de pistas disponíveis o que pode aumentar a utilidade das pistas individuais se o leitor integrar as informações obtidas a partir das pistas que cercam as múltiplas ocorrências da palavra.
- A variabilidade de contextos nos quais as múltiplas ocorrências da palavra desconhecida ocorre – por exemplo, duas ilustrações diferentes de como uma palavra pode ser usada.
- A importância da palavra desconhecida para a compreensão do contexto no qual ela está inserida.
- A utilidade do contexto adjacente para compreensão do significado da palavra desconhecida – se a pista está separada da palavra nova por uma parte substancial de texto sua relevância nunca será reconhecida.

---

<sup>27</sup> A hipótese da redundância, mencionada abaixo, faz a previsão contrária ao assegurar que o mesmo fator (o grande número de pistas disponíveis) que permite a uma pessoa deduzir, sem grande esforço, o significado de uma palavra também faz com que essa pessoa tenha menos probabilidade de aprender aquele significado.

- A densidade de palavras desconhecidas no texto – quando há um grande número de palavras desconhecidas pode ser difícil discernir quais das pistas disponíveis se aplicam a quais palavras desconhecidas.
- A utilidade de informação previamente conhecida no uso das pistas contextuais – a utilidade de uma pista dependerá da medida com que o conhecimento passado possa exercer influência sobre essa pista e da relação desse conhecimento com a palavra desconhecida.

### **2.3.5 COMO A APRENDIZAGEM INCIDENTAL DE VOCABULÁRIO POR INTERMÉDIO DO CONTEXTO OCORRE?**

De acordo com HUCKIN e COADY (1999:182), a aquisição lexical parece depender da quantidade e dos tipos de processamento cognitivo pelos quais uma palavra passa. Um tipo de elaboração mais complexa produz provável retenção do significado da palavra e configura o conceito de “profundidade/níveis de processamento” (*depth/levels of processing*), proposto por CRAIK e LOCKHART (1972), em que profundidade significa um maior grau de análise cognitiva e semântica. O princípio geral dessa teoria é que quanto mais ativamente trabalhamos na solução intelectual de um problema, quanto mais uma palavra é analisada e enriquecida por associações, tanto mais certo será que a guardaremos na memória, permanentemente. Por exemplo, quando uma palavra é reconhecida, ela pode ativar pensamentos, associações ou histórias com base na experiência passada do aprendiz com essa palavra. Isso envolve processamento profundo que, muito provavelmente, facilitará a retenção (BENGELEIL, 1998:4).

As experiências de HULSTIJN (1992) confirmam que um processamento mais profundo conduz a mais aquisição; quando os aprendizes têm que inferir significados de palavras desconhecidas e, para isso, precisam fazer um esforço mental, a retenção é maior do que quando os significados dessas palavras lhes são, simplesmente, fornecidos. Em relação a retenção de longo prazo, esse tipo de processamento deve ter como objetivo a integração da palavra a uma rede lexical mais ampla. LAWSON e HOGBEN (1996:104) afirmam:

Para recuperação a longo prazo, o aprendiz eficiente pode não apenas analisar e praticar a palavra nova e seus significados, como também pode elaborar o complexo palavra-significado e estabelecê-lo dentro de uma rede de significado apropriada. (minha tradução)

NAGY e HERMAN (1987:25) ressaltam que qualquer contato único com uma palavra em contexto, provavelmente, fornecerá somente uma pequena aquisição de conhecimento sobre essa palavra. A quantidade absoluta de aprendizagem é pequena; as chances de aprendermos uma palavra a partir de uma única exposição em um texto é de uma em vinte. Nesse sentido, a aprendizagem a partir de textos autênticos parece ineficiente se comparada a qualquer tipo de instrução sobre significados de palavras. Entretanto, a aprendizagem por intermédio do contexto deve ser avaliada em termos de sua eficiência a longo prazo, a qual depende de quantas palavras desconhecidas são encontradas ao longo de um determinado período de tempo. NAGY, ANDERSON e HERMAN (1987:262) observam que, embora a probabilidade de aprender uma palavra por intermédio do contexto escrito seja muito pequena para ter algum valor prático aparente, não podemos deixar de considerar a quantidade de leitura a que os aprendizes são expostos, a fim de poder avaliar, corretamente, a contribuição da aprendizagem pelo contexto, por intermédio da leitura, em relação à expansão do conhecimento lexical, a longo prazo: mesmo uma pequena probabilidade de aprendizagem de uma palavra por meio do contexto pode resultar em uma grande expansão do vocabulário, se

houver quantidade suficiente de leitura ampla e abrangente. Diferentes pesquisas, entre elas algumas descritas no próximo capítulo, confirmam que a aprendizagem por intermédio do contexto da leitura ocorre em pequenos incrementos. NAGY, ANDERSON e HERMAN (1987:238) afirmam, em concordância com Deighton (1959), por eles citado, que

[...] a aprendizagem incidental por intermédio do contexto procede em termos de pequenos incrementos, de modo que qualquer contato com uma palavra em um texto produzirá, provavelmente, apenas uma expansão parcial no conhecimento daquela palavra. (minha tradução)

O caráter incremental da aquisição de vocabulário por intermédio do contexto é igualmente destacado por PARIBAKHT e WESCHE (1999:196) que comentam que a aquisição se dá por intermédio de um processo complexo e interativo, o qual conduz o aprendiz de forma incremental de um primeiro contato significativo com uma palavra previamente desconhecida a uma eventual integração bem sucedida das características chave dessa palavra ao seu léxico mental. Paribakht e Wesche citam os estudos de HULSTIJN (1992) e de PARRY (1993) e reafirmam que o insumo absorvido e a subsequente integração de conhecimento lexical novo normalmente requerem processamento repetitivo de insumo durante experiências múltiplas com a palavra. A partir desses contatos, o aprendiz tem a oportunidade de desenvolver uma representação mental da forma da palavra e das características de seu(s) significado(s), como também de outros tipos de conhecimento lexical tais como as redes de ligação da forma da palavra com outras palavras e as restrições sintáticas. FRASER (1999:238) revela um outro aspecto da aprendizagem incremental de vocabulário, ao concluir que os participantes de sua pesquisa (descrita no capítulo 3), que utilizou protocolo oral para a coleta de dados, demonstraram um índice mais alto de retenção quando uma inferência se baseou em associações de palavras já existentes na L1 ou na L2. Fraser explica que esse efeito facilitador de estruturas de memória já existentes ficou,

também, evidenciado nos índices mais altos de retenção para palavras com as quais os aprendizes tinham alguma familiaridade anterior comparadas com aquelas que eles reportaram nunca haverem visto antes. Isso confirma a visão dos vários autores que afirmam que o vocabulário é aprendido incrementalmente por intermédio de contatos múltiplos com as palavras.

Múltiplos contatos com uma palavra em uma grande variedade de contextos significativos são necessários para produzir a profundidade de conhecimento lexical que irá, incontestavelmente, aumentar a compreensão durante as leituras subseqüentes. E é a leitura ampla e regular que irá fornecer as necessárias exposições das palavras em uma variedade de contextos significativos. Como vimos no início dessa seção, as palavras precisam ser aprendidas como parte de um sistema de conceitos, por isso, a aprendizagem está especialmente condicionada ao fato de que as relações entre os conceitos se tornem claras. Para isso, repetidas exposições, não apenas às palavras mas também ao sistema de idéias em um novo domínio, são necessárias para produzir novos domínios conceituais e um nível significativo de aprendizagem incidental (NAGY, ANDERSON e HERMAN, 1987:266).

### **2.3.6 QUE PROCESSOS PSICOLÓGICOS SÃO USADOS NA APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO EM CONTEXTO?**

O estudo de SCHOUTEN-VAN PARREREN (1989:77) revelou que os sujeitos usaram diferentes vias de acesso para recuperar o significado da palavra pretendida na memória. Desse modo, em alguns casos uma palavra nova e seu significado demonstrou estar conectada com lembranças de uma situação na qual a palavra havia ocorrido no texto ou com



lembranças de imagens que foram formadas dessas situações durante o processo de leitura (um aprendiz lembrou-se do significado da palavra "crepúsculo" (*dusk*), porque a imagem da noite caindo em uma planície, da história que ela lera, subitamente lhe veio à memória). Além disso, a palavra nova e seu significado às vezes pareceu estar conectada com lembranças do grupo literal da palavra ou sentença no texto, com lembranças do fato de que uma palavra com a mesma raiz também ocorreu ou com lembranças a respeito da posição da palavra no texto. Finalmente, a palavra nova e seu significado foi, freqüentemente, conectada com lembranças de emoções ou experiências que as palavras, o texto ou as ações dos próprios aprendizes haviam despertado. Os aprendizes relataram, por exemplo, terem achado algumas formas de palavras engraçadas ou estranhas, terem se sentido orgulhosos por terem feito uma inferência correta ou estúpidos por procurarem no dicionário uma mesma palavra duas vezes.

### **2.3.7 POR QUE A PRIMAZIA DA APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO EM CONTEXTO NÃO É AMPLAMENTE ACEITA?**

Há sérias controvérsias a respeito da importância do papel que a aprendizagem por meio do contexto representa na aquisição de vocabulário e os principais argumentos a favor da importância do contexto podem ser considerados, segundo JENKINS, STEIN e WYSOCKI (1984:769), argumentos convencionados (*default*), pois, para eles, "*há uma notável carência de evidência de que os indivíduos realmente aprendem os significados da palavra por intermédio de experiências contextuais*" (minha tradução). Eles argumentam que assume-se que a aprendizagem por intermédio do contexto seja eficiente porque ninguém consegue calcular onde mais as crianças poderiam estar aprendendo todas as palavras que vão

compondo o seu léxico; muito pouco da expansão de seu vocabulário pode ser atribuída à instrução de vocabulário. Para ilustrar sua opinião, JENKINS, STEIN e WYSOCKI (op. cit.:769) recorrem a uma metáfora a fim de comparar a aprendizagem incidental pelo contexto com as demais formas de aprendizagem de vocabulário:

[...] se a aprendizagem por intermédio do contexto emerge como a explicação vencedora para a expansão do vocabulário, [é só porque] ela chega ao círculo do vencedor porque os outros competidores desistiram da corrida. (minha tradução)

Para JENKINS, STEIN e WYSOCKI (op. cit.), os aprendizes deduzem o significado das palavras por intermédio do contexto mas isso não significa que eles irão além da compreensão desses significados, aprendam e sejam capazes de recuperá-los na memória. Assim como Jenkins, Stein e Wysocki, muitos estudiosos discutem a importância do contexto para a retenção do significado de vocabulário novo na memória. Alguns estudos procuraram demonstrar que a aprendizagem por meio do contexto é ineficaz quando comparada a outras formas de aquisição de vocabulário. NATION e COADY (1988:103), por exemplo, ressaltam que:

É importante notar que estudos sobre aprendizagem por intermédio do contexto não têm revelado a grande quantidade de aprendizagem esperada, se considerarmos a proporção com que os aprendizes de L1 parecem aumentar seu vocabulário. (minha tradução)

Outro estudo que questiona a importância do contexto para a aprendizagem de vocabulário é o realizado por LAWSON e HOGBEN (1996), cujos resultados demonstraram claramente que, entre os procedimentos adotados pelos aprendizes para aprender os significados de palavras novas, houve uma dissociação entre o uso do contexto e a recuperação desses significados na memória. As sentenças, que continham as palavras desconhecidas, foram construídas de modo que a metade delas forneceria alguma(s) pista(s)

para o significado das palavras e a outra metade não forneceria qualquer pista. Ao avaliar os resultados, verificou-se que, na maioria das vezes, os aprendizes não tentaram usar as informações do contexto a fim de gerar possíveis elementos de significado para as palavras desconhecidas, o que, de fato, era esperado em metade dos casos, ou seja, para as sentenças que não continham pistas contextuais. O surpreendente, segundo LAWSON e HOGBEN (op. cit.), foi que, mesmo em relação às sentenças que forneciam pistas evidentes, em menos de 50% das ocasiões as pistas foram utilizadas; em vez disso os aprendizes recorreram direto às definições de dicionário a eles disponíveis. Além disso, mesmo quando realmente usaram as pistas disponíveis no contexto, isso não os ajudou a estabelecer representações para os significados das palavras. Ao tentarem esclarecer porque o uso do contexto, um procedimento aparentemente mais associativo, não revelou os resultados esperados em comparação com os efeitos de procedimentos que envolvem simples repetição ou identificação da aparência da palavra ou seu som, LAWSON e HOGBEN (op. cit.:130) concluíram que é preciso reconsiderar o valor do uso do contexto para a aquisição de vocabulário. NATION e COADY (1988:101) fortalecem essa posição ao afirmarem que

Realmente a própria redundância e riqueza de informação de um determinado contexto, que permite ao aprendiz inferir o significado de uma palavra desconhecida com sucesso, pode também prever que o mesmo aprendiz terá menor probabilidade de aprender essa palavra porque ele foi capaz de compreender o texto sem conhecer a palavra. (minha tradução)

LAWSON e HOGBEN (op. cit.) esclarecem que se o contexto é rico em pistas para o significado da palavra, o leitor não precisa se engajar em qualquer exame detalhado da palavra ou de suas características. O contexto é suficientemente informativo para gerar um provável significado para a palavra desconhecida; o leitor pode compreender o significado daquela parte do texto e, então, passar rapidamente para o restante da leitura, prestando pouca atenção à palavra propriamente dita. Desse modo, a riqueza do contexto inibe o grau de

elaboração da palavra nova. A curto prazo, as pistas disponíveis no contexto podem sugerir o significado da palavra, porém, o que NATION e COADY (op. cit.) argumentam é que isto pode não ser vantajoso em relação à recuperação desse significado no nosso léxico mental, a longo prazo. De fato, um contexto menos rico em pistas é considerado por muitos mais vantajoso porque demanda, por parte do leitor, mais atenção e uma análise mais detalhada das particularidades da palavra.

SCARAMUCCI (1995:272) enfatiza que não descarta a possibilidade de utilização de contextos ricos, principalmente no início da aprendizagem. Entretanto, ela argumenta que o uso constante de textos especialmente escolhidos, por serem particularmente ricos, daria ao aprendiz, ao longo do tempo, uma falsa idéia das dificuldades envolvidas na inferência de palavras. SCARAMUCCI (op. cit.) traduz a afirmação de HAARSTRUP (1989) que afirma que *"enquanto o processamento [intake] para a compreensão é sempre facilitado por um contexto rico, parece provável que o processamento para a aprendizagem é, correspondentemente, enfraquecido."*

Outra ressalva importante em relação à importância do contexto para a aquisição de vocabulário foi feita por STERNBERG (1987). Primeiramente, ele chama atenção para o fato de que o contexto é um meio eficiente de aprender, especialmente por constituir o ambiente social no qual vivemos. Ele afirma que precisamos aprender a partir do contexto para sobreviver, ou para sobreviver melhor. Para STERNBERG (op. cit.:91),

Uma pessoa que aprende melhor qualquer coisa, e não apenas palavras, é alguém que é capaz de usar o contexto para expandir sua base de conhecimento, o que mais tarde formará o fundamento para sua especialização em quaisquer de uma variedade de áreas de conteúdo. (minha tradução)

Em seguida, porém, STERNBERG (1987:95) argumenta que a apresentação das palavras em contexto não é suficiente; instrução baseada em teoria de como usar o contexto é

necessária. Por isso, segundo Sternberg, ensinar as pessoas a identificar os processos, as pistas e as variáveis que restringem a aprendizagem por meio do contexto pode ajudá-las, se elas já não utilizam esses recursos espontaneamente (cf. a seção 2.3.4, nesse capítulo). Ele ressalta que, para esses recursos terem um papel efetivo para a aprendizagem, é necessário que eles sejam usados espontaneamente e, acima de tudo, automaticamente.

A posição de NAGY e HERMAN (1987:24), não reconhecida universalmente, é que a aprendizagem incidental de palavras por intermédio do contexto durante a leitura é, ou pelo menos pode ser, o principal modo de expansão de vocabulário, assim que as crianças tenham realmente começado a ler. Entretanto, Nagy e Herman reconhecem que a maior parte do desenvolvimento do vocabulário das crianças ocorre por intermédio de contextos orais, e estes, sim, constituem, para muitos, o principal modo de aquisição de vocabulário, especialmente nos anos pré-escolares. Quando uma criança aprende uma palavra a partir de contexto oral, existe um contexto extra-lingüístico bastante rico, quando menos porque o objeto nomeado pode estar fisicamente presente. Existem pistas a partir de gestos e intonação que podem tornar o contexto ainda mais rico. Por tudo isso, os contextos escritos não são, geralmente, tão ricos ou úteis em informações sobre o significado das palavras quanto os contextos orais. De fato, NAGY e HERMAN (op. cit.) reconhecem que alguns contextos escritos fornecem apenas informações limitadas sobre os significados de palavras desconhecidas ou, às vezes, até mesmo, informações que guiarão o leitor a significados corrompidos da palavra. Além disso, estudos experimentais, que serão examinados no terceiro capítulo, revelaram que o uso do contexto de leitura exclusivo é menos eficiente do que algumas formas explícitas de instrução mais intensivas ou do que a combinação de leitura e instrução.

NAGY, ANDERSON e HERMAN (1987:243) admitem que, mesmo considerando-se ser grande parte do vocabulário aprendido resultado de aprendizagem por intermédio do contexto, alguns tipos específicos de palavras são resistentes à aprendizagem pelo contexto e, desse modo, candidatas especiais à instrução explícita. Entretanto, NAGY (1997:73) acrescenta, citando STAHL (1986), que a compreensão de um texto que contenha palavras difíceis pode ser potencializada com instrução sobre essas palavras, se, além de fornecer as definições, a instrução envolva exposições variadas da palavra em contexto e requeira processamento profundo das informações a respeito da palavra.

HUCKIN e COADY (1999) ressaltam que, se a aprendizagem de vocabulário requer uma coordenação precisa e trabalhosa da forma com o significado, isso não pode ocorrer, de maneira ideal, com uma atividade como a leitura extensiva, a qual permite que o leitor ignore tal precisão e esforço. Essa afirmação é corroborada pelo estudo introspectivo, realizado por PARIBAKHT e WESCHE (1999), a respeito das estratégias usadas e das fontes de conhecimento e pistas contextuais a que os leitores recorrem ao tentar compreender palavras desconhecidas em um texto de leitura, ao final do qual se perguntou aos aprendizes se achavam que a experiência havia sido útil para a aprendizagem de vocabulário novo e se, de modo geral, a leitura era uma boa maneira de construir conhecimento lexical. Apesar da evidência de aprendizagem lexical revelada pelos dados, nenhum dos participantes reportou que considerava a leitura e as atividades de inferência que eles haviam acabado de realizar um meio eficiente de aperfeiçoar seu conhecimento de vocabulário. Segundo as autoras (op. cit.:212), os comentários dos aprendizes ("*Eu apenas os li*"; "*Eu não os aprendi*"; "*Eu conheci mais mas não tenho certeza se aprendi mais.*") refletem que, para todos eles, a real aprendizagem de vocabulário envolve mais do que simplesmente interpretar novos itens em contexto.

## 2.4 O QUE É INFERÊNCIA LEXICAL, QUANDO APLICÁ-LA E OS FATORES QUE INTERFEREM OU FACILITAM SUA APLICAÇÃO

### 2.4.1 O QUE É INFERÊNCIA?

A compreensão e o bem sucedido insumo absorvido de conhecimento lexical no decorrer da leitura para compreensão envolve, entre outras coisas, o processo cognitivo chamado inferência<sup>28</sup>. A inferência lexical

[...] envolve fazer inferências fundamentadas a respeito do significado de uma palavra, à luz de todas as pistas lingüísticas disponíveis, em combinação com o conhecimento global de mundo que o aprendiz possua, sua percepção do co-texto e seu conhecimento lingüístico relevante. (HAARSTRUP, 1991, citada por BENGEELEIL, 1998:5) (minha tradução)

PARIBAKHT e WESCHE (1999:199), reiterando a afirmação de HAARSTRUP (op. cit.), asseguram que, se bem sucedida, a inferência

[...] pode servir, transitoriamente, a propósitos de compreensão imediata em um contexto de compreensão oral, interação ou leitura, e em condições favoráveis pode conduzir à retenção da forma da palavra e também de informação semântica ou outra informação lexical." (minha tradução)

Segundo Bengueleil, a natureza da definição de Haarstrup é interativa, já que reconhece tanto o processamento ascendente (o conhecimento lingüístico) quanto o descendente (o conhecimento de mundo). Considera-se que a importância da inferência lexical resulta, em grande parte, da influência de modelos de leitura descendentes. Por isso, quando o aprendiz

---

<sup>28</sup> Scaramucci (1995:87) explica que embora os termos adivinhar (*guess*) e inferir (*infer*) refiram-se ao mesmo processo, alguns autores preferem distingui-los usando o primeiro para se referir à adivinhação pura (*wild guessing*) e o último para quando há alguma hipótese ou evidência, seja ela bem sucedida ou não. Seguiremos, então, essa sugestão.

encontra uma palavra desconhecida na leitura, ele tenta relacionar qualquer conhecimento prévio que ele possua (isto é, conhecimento do tópico da leitura ou/e conhecimento de mundo) à palavra-alvo, a fim de compreender seu significado.

Pesquisas recentes, entre elas as de DE BOT, PARIBAKHT e WESCHE (1997), FRASER (1999) e PARIBAKHT e WESCHE (1999), examinaram os tipos de estratégias usadas por aprendizes de L2 ao lidarem com palavras desconhecidas encontradas na leitura e descobriram que a estratégia mais importante foi, sem dúvida, a inferência, envolvendo, em alguns casos, até 80% de todas as estratégias usadas.

De acordo com o processo desenvolvido para se fazer uma inferência, é necessário fazer-se a distinção entre processo de identificação da palavra e processo de criação de sentido. A inferência por intermédio da identificação da palavra é caracterizada como um processo rápido, automático e baseado nos dados, por meio do qual a forma da palavra desconhecida ativa uma associação com a L1 ou com a L2 no léxico mental do aprendiz. O contexto temático do texto tem um papel irrelevante nas inferências por identificação da palavra. Ao contrário, a inferência por intermédio da criação de sentido é um processo baseado no contexto, intencional e trabalhoso, por meio do qual o significado é criado com base na linguagem e nas pistas situacionais do contexto. Os aprendizes utilizam tanto as pistas gramaticais quanto situacionais presentes no contexto imediato (FRASER, 1999:231).

CLARK e NATION (1980), citados por BENGEELEIL (op. cit.), argumentam que a inferência lexical pode envolver as quatro etapas seguintes: (i) determinar a classe gramatical da palavra, (ii) examinar a gramática adjacente, (iii) estudar o contexto mais amplo e (iv) inferir a palavra e checar a inferência.



## 2.4.2 QUE TIPOS DE CONHECIMENTO FACILITAM A INFERÊNCIA POR INTERMÉDIO DO CONTEXTO?

A aquisição de vocabulário por intermédio do contexto depende tanto de conhecimento lingüístico quanto de conhecimento extra-lingüístico. De acordo com NAGY (1997:77), três categorias de conhecimento facilitam as inferências baseadas no contexto: conhecimento lingüístico, conhecimento de mundo e conhecimento de estratégias.

A maioria da informação fornecida pelo contexto encontra-se em sua estrutura lingüística. O conhecimento lingüístico é constituído do conhecimento sintático, do conhecimento do vocabulário e do esquema no qual a palavra se insere. Em relação ao conhecimento sintático, NAGY (op. cit.:77) observa que o significado da palavra determina seu comportamento sintático e, por outro lado, o comportamento sintático de uma palavra fornece informação crucial sobre seu significado. Além disso, o conhecimento do vocabulário que cerca a palavra-alvo e um conhecimento implícito sobre os possíveis significados da palavra são essenciais para que uma inferência seja bem sucedida.

Em relação ao conhecimento de mundo, NAGY (op. cit.:79) explica que por que a aprendizagem do significado de palavras por intermédio do contexto inclui a aquisição de novos conceitos (e não simplesmente determinar a quais dos vários conceitos conhecidos a palavra se refere), hipóteses sobre o significado de uma palavra nova devem ser constrangidas pelas teorias do aprendiz sobre domínios relevantes de conhecimento. Por exemplo, hipóteses sobre o significado de uma palavra usada para se referir a um tipo de animal serão constrangidas, em parte, pelo conhecimento de biologia que o aprendiz possua. Dois pontos são importantes em relação à importância do conhecimento de mundo. O primeiro é o poder dos efeitos do conhecimento de mundo. O conhecimento prévio do aprendiz tem um efeito

mais poderoso sobre a aprendizagem por meio do contexto do que têm as propriedades das palavras ou dos textos, não diretamente relacionadas ao conhecimento prévio. O segundo ponto a ser enfatizado sobre o papel do conhecimento de mundo na aprendizagem por intermédio do contexto é o seu significado especial para aprendizes de L2, já que estes estão, freqüentemente, em desvantagem com respeito ao contexto lingüístico. Nagy cita o estudo de caso de PARRY (1993) (descrito no capítulo 3) o qual evidencia esse ponto ao demonstrar que, mesmo com dificuldades em usar informações lingüísticas (sintáticas e morfológicas), o sujeito do estudo foi capaz de fazer inferências bem sucedidas, um tanto devido a sua capacidade estratégica como aprendiz adulto, mas, acima de tudo, devido ao fato de que o contexto, nesse caso, era constituído de textos variados sobre um tópico no qual a aluna estava desenvolvendo um conhecimento rico e extensivo.

A terceira categoria de conhecimento que contribui para o uso efetivo do contexto é o conhecimento de estratégias, que envolve um controle consciente sobre os recursos cognitivos. Nesse caso, é importante lembrar que a aprendizagem por intermédio do contexto, com freqüência, ocorre sem atenção especial ou consciência de que uma palavra está sendo aprendida e, desse modo, não podemos considerar que estratégias sejam necessárias para adquirirmos novas palavras. Contudo, às vezes acontece de estarmos conscientes de que estamos diante de uma palavra nova e, assim, fazemos tentativas deliberadas para deduzir o significado dessa palavra. Vários estudos demonstram que treinar os aprendizes no uso do contexto aprimora suas habilidades de fazer inferências dos significados de palavras desconhecidas, tanto para aprendizes de L1 quanto de L2 (cf. STERNBERG, 1987). NAGY (1997:82) sugere que a instrução de estratégias de uso do contexto deva ter como objetivo atingir um nível mais alto de compreensão de um texto, com um nível mínimo de frustração, e não propriamente aprender palavras. Nagy justifica afirmando que o foco na compreensão é

um objetivo mais fácil de alcançar, já que não é sempre possível deduzir o significado de uma palavra por meio do contexto, mas é geralmente possível apreender a idéia principal de um texto, mesmo que ele contenha palavras desconhecidas. Além disso, a instrução que possibilita ao aprendiz ler textos mais desafiadores com um nível mais baixo de frustração, pode, em conseqüência, aumentar potencialmente o volume de leitura ao tornar o insumo mais compreensível o que, em última instância, conduzirá à expansão do vocabulário.

### **2.4.3 COMO FUNCIONAM AS PISTAS CONTEXTUAIS NAS INFERÊNCIAS, EM RELAÇÃO À COMPREENSÃO E APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO?**

STERNBERG e POWELL (1983), citados por BENGLEIL (1998:9), argumentam que as pistas contextuais definem os tipos de informação que podem ser usadas para inferir o significado de uma palavra a partir de um determinado contexto. Considera-se que o contexto deve fornecer uma base útil para a inferência e que a presença de pistas contextuais auxilie a aquisição de vocabulário.

STERNBERG (1987) produziu uma classificação importante dos diferentes tipos de pistas contextuais encontradas em textos de leitura, conforme já mencionamos. Ele argumenta que um determinado tipo de pista não terá, necessariamente, a mesma utilidade para revelar os significados de todos os tipos de palavras. Algumas pistas funcionarão melhor para algumas palavras e outras pistas para outras palavras.

HUCKIN e BLOCH (1993) realizaram um estudo no qual usaram protocolo oral para avaliar as estratégias que aprendizes de L2 usam ao encontrar vocabulário desconhecido em um contexto de leitura e porque eles não conseguem se beneficiar integralmente das pistas

contextuais. Em relação ao comportamento dos aprendizes ao se confrontarem com palavras desconhecidas, HUCKIN e BLOCH (op. cit.:172) chegaram à conclusão de que primeiramente, em geral, os aprendizes estudam a forma da palavra para ver se eles reconhecem qualquer uma das suas partes. A partir daí:

- se reconhecem, os aprendizes geram uma hipótese com relação ao que a palavra pode significar; depois usam uma ou mais estratégias, baseadas no contexto, para avaliar essa hipótese;
- se não reconhecem mesmo qualquer uma das partes que constituem a palavra, os aprendizes usam estratégias baseadas no contexto para gerar uma inferência. A mais comum é usar uma palavra-pista (*clue-word*) que se coloque com a palavra-alvo e esteja no contexto imediato. As palavras-pista parecem servir de ligação entre a palavra-alvo, por um lado, e vários níveis de representação, incluindo a sintaxe, os esquemas (a schemata) do texto, a representação do texto, a memória permanente e o conhecimento de mundo, por outro lado;
- se os aprendizes não conseguem achar uma palavra-pista ou qualquer auxílio no contexto e se a palavra puder passar despercebida, ou seja, se puderem gerar uma representação do texto que seja coerente sem usar a palavra-alvo, eles irão ignorá-la.

A conclusão principal do estudo de HUCKIN e BLOCH (op. cit.:173) é que os aprendizes usaram principalmente as pistas locais, que constituem as colocações sintáticas e semânticas, tanto para gerar quanto para avaliar uma inferência. O principal tipo de pista usada foi alguma palavra-pista localizada na mesma sentença. Além da palavra-pista, os aprendizes usaram seu conhecimento de mundo que foi aplicado para desenvolver uma representação do texto, o que, por sua vez, pôde ser aplicado à palavra-alvo. Foi a familiaridade com a palavra, real ou aparente, que levou os aprendizes a ignorar as pistas

contextuais. Na maioria das vezes, as palavras foram identificadas corretamente mas, em muitos outros casos, algumas palavras foram identificadas erroneamente e a falha em examinar o contexto, para confirmar suas hipóteses, conduziu os aprendizes a sérios problemas de compreensão.

A condição principal que resultou na falha do aprendiz em usar as pistas contextuais para fazer a inferência foi quando ele pensava conhecer a palavra, mas não a conhecia e, por isso, deixou de fazer, de fato, uma inferência, o que resultou no que Huckin e Bloch chamam de identificação equivocada (*mistaken ID*) do significado da palavra. Esse fenômeno é descrito por LAUFER (1997:26) como transparência enganosa (*deceptive transparency*). Ela explica que uma tentativa de inferência (bem sucedida ou não) pressupõe, por parte do aprendiz, que ele perceba que está diante de uma palavra desconhecida. Se ele não possui essa consciência, nenhuma tentativa de inferência será feita. É isso que acontece com as palavras enganosamente transparentes; o aprendiz pensa que conhece seus significados mas atribui um significado incorreto a elas, distorcendo, desse modo, o contexto imediato. Além disso, a interpretação errônea pode servir de pista para novas inferências, o que levará a distorções ainda maiores.

LAUFER (op. cit.:27) assegura que não contesta o valor de uma atividade de inferência ou mesmo que ela ocorra. Ela acrescenta, porém, que acha difícil aceitar que se possa imaginar que inferência em L2 possa ser possível com a maioria das palavras desconhecidas e que uma inferência bem sucedida dependa apenas das estratégias de inferência usadas pelos aprendizes. Para ela (op. cit.:27-30), vários fatores interferem nas tentativas de inferência do leitor. São eles:

- Pistas contextuais não existentes: Nem sempre um contexto é suficientemente redundante a fim de fornecer pistas para, precisamente, aquelas palavras que sejam desconhecidas para o leitor.
- Pistas contextuais que não podem ser usadas: Se as pistas para as palavras desconhecidas estiverem em palavras que sejam, por seu lado, igualmente, desconhecidas para o leitor, essas pistas não existem para ele, uma vez que não podem ser usadas.
- Pistas parciais ou enganosas: A interpretação de uma determinada palavra parece certa no contexto, por isso o leitor acha que ela significa o que ele pensa que ela significa. Mas o que parece certo pode estar errado e confiar naquilo que esteja mais ou menos certo pode produzir uma interpretação irresponsável.
- Pistas suprimidas: Um dos fatores que contribuem para o sucesso de uma inferência é o conhecimento prévio do aprendiz a respeito do assunto do texto, já que ele recorre as suas experiências e conceitos ao fazer as inferências necessárias à interpretação das palavras desconhecidas. Essa estratégia pode funcionar muito bem, a não ser quando as expectativas e os conceitos do leitor são diferentes das expectativas e dos conceitos do autor do texto. O efeito desse conhecimento prévio do aprendiz é tão forte que desconsidera as pistas sintáticas e lexicais. Para LAUFER (op. cit.:30) ,

Quando uma opinião preconceituosa [...] é introduzida na interpretação, determinadas palavras desconhecidas serão levadas a significar o que quer que se ajuste a própria noção que o leitor possui daquilo que o texto diz. (minha tradução)

LAUFER, em pesquisa de 1984 com BENSOUSSAN, citada em PARIBAKHT e WESCHE (1997:176), descobriu que muitas das palavras-alvo, em um texto em L2 para leitores adultos, não tinham nenhuma pista contextual para o seu significado e mesmo quando algumas pistas estavam presentes, tais pistas nem sempre auxiliavam a inferência. Bensoussan

e Laufer descobriram, também, que inferências erradas ocorriam mais freqüentemente do que inferências corretas ou parcialmente corretas e que a reação mais comum dos sujeitos de sua pesquisa às palavras desconhecidas pareceu ser de ignorá-las. PARIBAKHT e WESCHE (1993) chegaram a mesma conclusão ao analisar dados de pesquisa introspectiva com aprendizes de Inglês como Segunda Língua a respeito de como eles lidavam com palavras desconhecidas em textos de leitura: a maioria dos leitores ignoram as palavras desconhecidas a não ser que as perguntas de compreensão da leitura requeira, especificamente, que elas sejam compreendidas.

Não há um consenso em relação à importância da inferência para a aquisição de vocabulário. Algumas pesquisas concluem que a inferência auxilia a aprendizagem de vocabulário. Outras revelam que a inferência não é sempre eficiente, nem uma estratégia fácil de ser aplicada e, além disso, como vimos acima, os leitores muitas vezes inferem o significado incorreto da palavra e, conseqüentemente, aprendem palavras incorretamente. NATION (1990) propõe uma maneira de garantir uma inferência correta ao sugerir que os aprendizes devam ser instruídos a respeito de procedimentos estratégicos que os levem a usar elementos no contexto imediato da sentença, não só como base para suas inferências mas, na seqüência, para monitorar a propriedade dessas inferências. FRASER (1999) apresenta uma outra sugestão, baseada nos resultados de sua pesquisa (cf. no capítulo 3), que destaca a importância da consulta ao dicionário como uma estratégia de aprendizagem de vocabulário explícita, que deve ser usada, especialmente para checar uma inferência.

#### **2.4.4 QUE FATORES INFLUENCIAM A ESCOLHA DAS PALAVRAS QUE SERÃO INFERIDAS?**

Em 1999, PARIBAKHT e WESCHE apresentaram um estudo introspectivo, acima mencionado, de dez aprendizes universitários de Inglês como Segunda Língua, de diferentes nacionalidades, em que descobriram que fatores tais como as características da tarefa, do texto de leitura e das próprias palavras, os quais interagem com as características individuais do aprendiz, parecem mediar as tentativas de inferência do aprendiz e as fontes de conhecimento que ele usa. PARIBAKHT e WESCHE (op. cit.:212) afirmam que esses fatores influenciam se uma determinada palavra em um texto é notada pelo aprendiz, quanto esforço o aprendiz faz ao tentar compreender seu significado, a possibilidade de sua inferência ser bem sucedida e a probabilidade de ele reter na memória uma representação mental da forma da palavra e do significado inferido e outras informações lexicais.

Esse estudo confirmou os resultados da pesquisa de DE BOT, PARIBAKHT e WESCHE (1997), segundo a qual a estratégia mais comum usada pelos aprendizes foi a inferência (80% do uso de estratégias) e, igualmente, revelou que aproximadamente metade das palavras que os aprendizes identificaram como desconhecidas foram ignoradas. Uma das razões principais pelas quais os aprendizes ignoraram palavras desconhecidas foi elas não serem vistas como relevantes ou necessárias para a realização de uma determinada tarefa. PARIBAKHT e WESCHE (1999:216) revelam que um ponto chave é que os tipos de tarefas estabelecidas por instrutores para os aprendizes – ou que os aprendizes estabelecem para si mesmos – determinarão, grandemente, quais palavras os aprendizes ignorarão e a quais eles prestarão atenção.



Em relação às características do texto, os comentários dos aprendizes sugerem que a percepção dos leitores a respeito da dificuldade geral do texto, influencia grandemente a sua decisão de tentar inferir o significado de palavras distintas. PARIBAKHT e WESCHE (op. cit.:210) explicam que, por um lado, parece que se o texto é muito fácil, contendo apenas um pouco de palavras desconhecidas, a compreensão é geralmente possível sem que os aprendizes precisem se deter nelas para deduzir seu significado; por outro lado, um texto muito difícil causará frustração e os leitores podem desistir por completo.

Em relação às próprias palavras, houve uma preponderância de palavras de conteúdo (*content words*) entre as palavras identificadas como desconhecidas, as quais seriam inferidas. PARIBAKHT e WESCHE (op. cit.:212) observam que como as palavras de função (*function words*) tendem a ocorrer com muita frequência, é provável que a maioria seja familiar, de alguma maneira, para esses leitores. Os aprendizes podem ter imaginado que a compreensão do texto não demandava uma compreensão exata do significado de muitas das palavras de função, porém, a necessidade de compreender palavras de conteúdo específicas, especialmente os substantivos, é mais clara para os aprendizes e eles podem, por isso, fazer um grande esforço para compreendê-las. Em seu esforço para compreender essas palavras os aprendizes recorreram a diferentes fontes de conhecimento, ao fazer as inferências: conhecimento gramatical ao nível da sentença (informação sobre classe gramatical sinalizada pela ordem das palavras), a morfologia da palavra (derivados – raízes e afixos – e inflexões gramaticais), a pontuação (inclusive regras de uso de maiúsculas), o conhecimento de mundo, o conhecimento do discurso e do texto (uso de informação contida além das fronteiras da sentença), homônimos, associações com palavras conhecidas e cognatos.

Segundo PARIBAKHT e WESCHE (1999:199), entre as diferenças individuais que representam um papel importante na aprendizagem de palavras por intermédio da leitura está o esforço do leitor em compreender as palavras novas do texto, o que, geralmente, o conduz a uma maior profundidade de processamento. Isso vai além da inferência do significado de uma palavra nova, até ao uso de pistas variadas ao fazer a inferência e a monitoração subsequente das inferências para checar sua precisão. Outro fator importante que resulta em uma inferência bem sucedida é o uso apropriado que o aprendiz fará de seu conhecimento lingüístico prévio tanto na L1 quanto na L2 e, também, de seu conhecimento de mundo. Além disso, as atividades mentais nas quais os aprendizes se engajam quando encontram uma palavra nova, seu foco de atenção e a natureza e profundidade de suas respostas à informação lexical nova, influenciam o que será compreendido (ou não) e o que pode ser aprendido. Outros fatores individuais tais como a idade, o sexo, as características da personalidade, o estilo cognitivo, a motivação e a atitude também podem exercer influência na aprendizagem (HARLEY, 1996, citado por BENGLEIL, 1998:16). Um outro aspecto relevante foi enfatizado por SCHOUTEN-VAN PARREREN (1989:82) ao avaliar as condições psicológicas que permitem a inserção de palavras novas na memória. Ela reconhece que quando as condições psicológicas são favoráveis (quando, por exemplo, o aprendiz aprecia um determinado texto no qual a palavra ocorre), há grandes possibilidades de retenção, as mesmas para qualquer aprendiz, independentemente de seu grau de habilidade lingüística.

#### 2.4.5 QUAIS SÃO AS LIMITAÇÕES DO USO DA INFERÊNCIA?

A maioria dos estudiosos concorda que, com exceção das primeiras 2.000/3.000 palavras mais comuns, a aprendizagem de vocabulário ocorre, predominantemente, por intermédio da leitura extensiva, com o aprendiz fazendo inferências a respeito do significado de palavras desconhecidas. Contudo, o uso de inferências por intermédio do contexto apresenta sérias limitações. HUCKIN e COADY (1999:189) revelam que os principais problemas são: (i) a inferência é imprecisa e muitas tarefas de leitura exigem uma interpretação precisa; (ii) a inferência precisa requer um reconhecimento preciso da palavra e uma monitoração cuidadosa porque há muitos itens lexicais enganosos que podem, facilmente, iludir o aprendiz; (iii) a inferência toma tempo e, por isso, torna lento o processo de leitura; (iv) a inferência é eficiente apenas quando o contexto é bem compreendido e quase todas as palavras que cercam a palavra desconhecida no texto são familiares, o que requer boas pistas textuais e grande conhecimento de vocabulário anterior por parte do aprendiz; (v) a inferência requer boas estratégias de leitura, as quais muitos aprendizes não possuem; (vi) a inferência, freqüentemente não se converte em aquisição; e (vii) a inferência não é muito eficiente na aquisição de itens lexicais formados por palavras múltiplas (*multiword*).

NAGY, HERMAN e ANDERSON (1985:236) citam DEIGHTON (1959) que relaciona algumas restrições ao uso do contexto que podem limitar a eficiência das inferências feitas por intermédio do contexto: (i) apenas alguns contextos, provavelmente uma pequena porcentagem, fornece muita informação sobre o significado de uma palavra, (ii) na melhor das hipóteses, somente um dos possíveis muitos significados da palavra é sustentado pelo contexto, e (iii) o contexto fornecerá informação sobre somente alguns aspectos desse único significado da palavra.

## 2.5 A RELEVÂNCIA DA APRENDIZAGEM INTENCIONAL: A INSTRUÇÃO

Para KRASHEN (1989) e para alguns pesquisadores, os efeitos da instrução tradicional e consciente, baseada em aprendizagem (em oposição à aquisição, em sua terminologia), são pequenos e a competência produzida é limitada, se comparados com os efeitos da aprendizagem natural, segundo a qual o vocabulário, assim como toda a língua, será aprendido por si mesmo também na aquisição da L2. Entretanto, Krashen reconhece os resultados de alguns estudos sobre instrução de vocabulário que mostram que a atenção à forma produz algum efeito, desde que o vocabulário seja apresentado por intermédio de insumo compreensível por meio da leitura, especialmente a leitura voluntária e livre.

STERNBERG (1987), embora salientando que a maioria do vocabulário é aprendido incidentalmente por intermédio do contexto, lembra que isso não quer dizer que utilizar o contexto seja o meio mais rápido e eficiente de aprender vocabulário específico. Ao contrário, ele reconhece (op. cit.:95) que a instrução por intermédio do método da palavra-chave, por exemplo, é mais eficiente e mais rápida. Sternberg, porém, chama atenção para um aspecto considerado crucial pelos defensores da aprendizagem incidental por intermédio do contexto: técnicas de palavra-chave e outros métodos relacionados a essas técnicas, requerem que o aprendiz saiba de antemão o significado da(s) palavra(s) desconhecida(s) que ele deseja aprender; a aprendizagem por meio do contexto, não. Se a definição está disponível não há razão alguma para não utilizá-la. Ele afirma, porém, em defesa da aprendizagem incidental, que, freqüentemente, não existe uma definição ou um dicionário facilmente disponível ao leitor e, além do mais, muitas pessoas não estão dispostas a procurar o significado das palavras desconhecidas em um dicionário.

Apesar da importância atribuída, frequentemente, à aprendizagem incidental de vocabulário, COADY (1993:4) observa que alguns estudiosos (CARRELL, DEVINE e ESKEY, 1988; DUBIN, ESKEY e GRABE, 1986) argumentam que, para aprendizes com objetivos acadêmicos, por exemplo, a aprendizagem natural não fornecerá as habilidades de conhecimento que lhes permitirão estar à altura das exigências acadêmicas. Para esses autores, as habilidades acadêmicas não são adquiridas naturalmente; requerem instrução e treinamento, muito embora os autores reconheçam, também, que a exposição extensiva à língua, geralmente por intermédio da leitura, é condição que facilita a aquisição. Da mesma forma, NATION (1982), citado por COADY (op. cit.:5), entre tantos outros, não concorda que devamos deixar toda a aquisição de vocabulário ao contato incidental em contexto. Ele afirma que quase todos os experimentos que compararam aprendizagem em contexto com aprendizagem de pares de palavras (palavra em L2/tradução em L1) não produziram resultados favoráveis à aprendizagem em contexto.

HATCH e BROWN (1995:371) afirmam que a abordagem mais realista é, provavelmente, reconhecer que a aprendizagem de vocabulário ocorre ao longo de um contínuo (cf. a discussão sobre estágios de desenvolvimento lexical, nesse capítulo) e que uma combinação de abordagens deva ser adotada. Combinar processos diretos com indiretos para a aquisição de vocabulário é, também, a posição de NATION e NEWTON (1997), CARTER e MCCARTHY (1988) e STOLLER e GRABE (1993), entre outros. Esses autores argumentam que é difícil traçar linhas precisas que sugiram quando uma mudança do método da palavra-chave, tradução em pares ou uso de dicionários bilíngües ou monolíngües para estratégias de inferência baseada no contexto, representa o melhor caminho. O que muitos autores afirmam é que a instrução é especialmente importante nos primeiros estágios da aprendizagem da L2, a

fim de que o aprendiz possa automatizar um vocabulário básico que permitirá ser ele capaz de ler bem para, dessa forma, se beneficiar do contexto.

Segundo NATION e NEWTON (1997:239), as 2.000 palavras de alta frequência em Inglês (e, naturalmente, em quaisquer outras línguas) devem receber atenção imediata, porque sem elas é impossível usarmos a língua em qualquer situação normal. É necessário que o professor selecione o vocabulário básico para aprendizagem e leve em consideração, não apenas a frequência e o alcance (seu uso em contextos diversos) das palavras mas também suas habilidades de combinar-se, definir ou substituir outras palavras. Esses fatores e outros se combinam na noção de vocabulário nuclear (*core vocabulary*) (CARTER, 1987). De acordo com NATION e NEWTON (op. cit.:240), já que as palavras de alta frequência são relativamente poucas e são essenciais para o uso efetivo da língua, cada uma delas merece atenção por parte do professor, por intermédio de instrução direta. As palavras de baixa frequência, por outro lado, são muitas, podem, constantemente, ser inferidas pelo contexto (se as palavras de alta frequência forem conhecidas) e não ocorrem freqüentemente, por isso não merecem atenção especial do professor. Contudo, instrução a respeito de estratégias, para que os aprendizes possam lidar com essas palavras e aprendê-las, merecem atenção direta por parte do professor. Essas estratégias incluem a inferência pelo contexto, o reconhecimento de afixos (sufixos e prefixos), o que possibilita a dedução do significado da palavra nova, e o uso de estratégias de aprendizagem mnemônicas e de repetição. A principal preocupação do professor deve ser o desenvolvimento efetivo dessas estratégias. Portanto, o que Nation e Newton propõem é o uso de abordagens combinadas, tanto direta quanto indireta, que atendam às diferentes necessidades dos aprendizes em diferentes situações de aprendizagem, e que essas abordagens não precisam ser alternativas mas, sim, complementares. Numa abordagem direta, atenção explícita é dada ao ensino de vocabulário com lições, exercícios e

testes regulares de vocabulário e, até talvez, exercícios de memorização (*rote learning*). Numa abordagem indireta, a preocupação do professor com o ensino de vocabulário não será tão óbvia. O professor pode incorporar o ensino de vocabulário a atividades comunicativas e incentivar a leitura simplificada (leitura de *graded readers*). O ensino de vocabulário pode ser um objetivo incidental ou mesmo um dos objetivos principais de uma atividade de comunicação, em que a atenção se concentre no desempenho interativo em uma atividade comunicativa e não na linguagem propriamente usada. NATION e NEWTON (op. cit.:242) citam exemplos do uso de exercícios interativos nos quais os aprendizes trocam informações que precisam ser negociadas, tanto quando eles compartilham as mesmas informações (*shared information*) e precisam usá-las para resolver um problema ou tomar decisões, quanto quando um possui uma informação desejada pelo outro (*split information*).

De qualquer modo, seja qual for a abordagem adotada, CARTER e MCCARTHY (1988:14) observam que a decisão de concentrar-se em aprender palavras em pares ou a partir de listas básicas não deve ocultar o fato de que, à medida que os aprendizes se tornam mais proficientes, precisam aprender a confiar mais em suas próprias habilidades de inferência, deduzindo o significado de palavras em contexto, ficando, assim, sujeitos à aprendizagem incidental.

### **3 DESCREVENDO OS RESULTADOS DE PESQUISAS: INSTRUÇÃO X LEITURA.**

Serão apresentados nesse capítulo os resumos de pesquisas empíricas e estudos de casos direcionados a avaliar o grau de aprendizagem lexical, ou seja, o grau de retenção do significado de vocabulário novo na memória de longo prazo, como resultado de dois grupos de abordagens: abordagens de ensino direto de vocabulário – que utilizam métodos e técnicas que focalizam exercícios específicos para a expansão do vocabulário e o ensino de estratégias de inferência de palavras em contexto – e abordagens de ensino indireto de vocabulário – com a utilização de estratégias de inferência a partir de textos de leitura e onde a atenção do aprendiz é, geralmente, focalizada no assunto (na compreensão) do texto, e não no vocabulário, propriamente dito.

Antes, porém, ao reexaminarmos os conceitos de aprendizagem incidental e aprendizagem intencional, verificamos que HATCH e BROWN (1995:368), assim como a maioria dos estudiosos da área de aquisição de vocabulário, definem aprendizagem intencional como sendo aquela planejada ou proposta pelo professor ou pelo aprendiz e aprendizagem incidental como sendo o tipo de aprendizagem que constitui um subproduto do fazer ou aprender qualquer outra coisa, ou seja, ela acontece quando o aprendiz não tem a intenção específica de adquirir conhecimento novo. Segundo WESCHE e PARIBAKHT (1999:176), o uso pedagógico do termo incidental pode ser confrontado com seu significado mais restrito na Psicologia Experimental, segundo a qual o fator crucial que distingue a condição de aprendizagem incidental da intencional é que os sujeitos na condição incidental não são informados de que serão testados posteriormente a respeito de um determinado



material ou sobre uma determinada habilidade, enquanto que na condição intencional eles são informados.

HAYNES (1998), citada por WESCHE e PARIBAKHT (1999:176), revela que a chave para se fazer a distinção entre aprendizagem incidental e intencional é a atenção e não a intenção, assim como uma separação entre o que constitui considerações a respeito de ensino e a respeito de aprendizagem. Ela propõe dois contínuos: um contínuo de ensino indireto para ensino direto e outro de aprendizagem incidental (envolvendo a atenção periférica do aprendiz enquanto a atenção focal está em algum outro lugar) para aprendizagem com atenção (*attended learning*) (envolvendo atenção focal).

As pesquisas que serão resumidas a seguir fornecem evidências variadas, em diversos contextos lingüísticos, a respeito do papel da aprendizagem incidental de vocabulário por intermédio da leitura e da importância da utilização de procedimentos diretos de instrução de vocabulário a fim de potencializar o uso de textos escritos como recurso para o desenvolvimento do conhecimento lexical.

### **3.1 A PESQUISA DE SARAGI, NATION E MEISTER (1978)**

O objetivo da clássica experiência de Saragi, Nation e Meister foi avaliar se a aprendizagem de palavras novas acontece por intermédio da leitura extensiva.

Os sujeitos da pesquisa foram um grupo altamente selecionado de vinte falantes nativos de Inglês, trabalhando em projetos educacionais na Indonésia. Para garantir que as palavras a serem testadas seriam desconhecidas por todos os participantes, foi feita a leitura

do livro de Anthony Burgess, “A Clockwork Orange”, que contém várias palavras de origem russa chamadas *nadsat*, usadas como uma espécie de gíria. São 241 palavras *nadsat* que são repetidas em média 15 vezes na novela. Os leitores foram solicitados a ler o texto simplesmente, sem nenhuma referência ao significado das palavras novas e ao objetivo da pesquisa; eles desconheciam que as palavras *nadsat* seriam testadas. Alguns dias após o término da leitura, um teste surpresa foi realizado. As 49 palavras que ocorreram 18 vezes ou mais foram todas testadas; as outras 41 palavras no teste foram selecionadas entre as de menor frequência.

Os resultados revelaram que houve considerável aquisição de vocabulário, já que os leitores retiveram 45 das 90 palavras *nadsat* testadas. Saragi, Nation e Meister concluíram que a simples repetição de palavras desconhecidas em um texto é suficiente para que a aquisição de vocabulário aconteça. Seus estudos sugerem que o número mínimo de repetições das palavras novas deva ser de cerca de 10 vezes e, além disso, para se fazer a inferência de palavras desconhecidas em contexto, pistas claras são necessárias. Contudo, as relações entre as palavras-pista e as palavras-alvo estão condicionadas a fatores, tais como a semelhança com outras palavras em L1 ou ao fato do contexto se mostrar significativo para o leitor.

### **3.2 A PESQUISA DE JENKINS, STEIN E WYSOCKI (1984)**

Jenkins, Stein e Wysocki desenvolveram um estudo que examinou a hipótese de que conhecimento de vocabulário novo pode ser adquirido por intermédio de aprendizagem incidental do significado de palavras em contexto. Três fatores, que podem influenciar a

aprendizagem por intermédio do contexto, foram levados em consideração: (i) a frequência da exposição que, para os autores, seria o determinante principal da aquisição; (ii) a experiência anterior do aprendiz com relação ao significado da palavra desconhecida (os autores especularam que muitas palavras desconhecidas não são inteiramente desconhecidas) e (iii) o fato de que leitores mais eficientes tiram melhor partido do contexto, pois dão mais atenção às palavras desconhecidas durante a tarefa de leitura .

Participaram da pesquisa cento e oito aprendizes de classe média de quatro classes da 5ª série de duas escolas diferentes, cujos escores em um teste de leitura demonstraram que poderiam ser agrupados em dois níveis diferentes de habilidade de leitura. Os pesquisadores apresentaram 18 palavras de baixa frequência, divididas em três grupos de 6 palavras, com pelo menos 2 verbos, 1 substantivo e 2 adjetivos. Para cada palavra 10 parágrafos foram escritos, com 4 a 6 sentenças em cada um, cujo contexto indicava claramente o significado das palavras-alvo e, na maioria dos casos, continha um sinônimo para essas palavras-alvo. Os textos foram, portanto, especialmente construídos para conter contextos mais ricos e informativos que o normal.

Dois dias antes do tratamento, houve um teste de familiaridade com as 18 palavras, por meio da leitura das palavras no quadro, em uníssono. No dia do tratamento todos os aprendizes foram pré-expostos, informalmente, a uma lista (que não foi mais apresentada nos dias subsequentes) com sinônimos de metades das palavras e com uma frase contextualizando cada uma das palavras. Cada aprendiz foi, portanto, exposto a três palavras antes de encontrá-las na tarefa de leitura dos parágrafos. Os aprendizes foram divididos em grupos de leitores mais ou menos eficientes. O contexto era composto de três níveis, dependendo do número de parágrafos apresentados aos aprendizes: 2, 6 ou 10 parágrafos que foram lidos por eles no decorrer de dez dias. Cada conjunto de parágrafos (2, 6 ou 10) foi destinado a um terço dos

aprendizes. Como cada conjunto de parágrafos apresentado aos aprendizes continha somente um dos conjuntos de palavras, os outros dois conjuntos de palavras que sobravam serviam de controle como palavras não apresentadas em contexto (*no-context controls*). Dois dias após os 10 dias da fase de tratamento, os pós-testes começaram, com testes de vocabulário e, no dia seguinte, dois testes de compreensão apresentando: um texto experimental, contendo as palavras-alvo que os aprendizes haviam lido nos parágrafos e um texto de controle, contendo palavras-alvo que eles não haviam lido.

A questão geral, a aprendizagem incidental do significado de palavras por intermédio do contexto, foi desmembrada em três perguntas mais específicas, respondidas pela pesquisa:

- Os aprendizes aprendem o significado de palavras desconhecidas por meio do contexto em tarefas normais de leitura em sala de aula, ou seja, tarefas que não requerem atenção especial ao vocabulário? Os resultados demonstraram que os aprendizes adquiriram o significado de algumas palavras, mesmo sem serem dirigidos explicitamente a considerar essas palavras desconhecidas. As várias apresentações em contexto não exerceram um efeito significativo, o que significa que a tendência dos leitores eficientes de aprender palavras incidentalmente por meio do contexto não é diferencialmente afetada por quantidades diversas de experiências com as palavras, ou seja, se elas foram apresentadas em 2, 6 ou 10 parágrafos/contextos. Contudo, quando considerada a habilidade dos leitores com as palavras no grupo experimental (apresentadas) e no de controle (não apresentadas), ficou demonstrado que os leitores mais eficientes aprendiam mais palavras quando expostos a elas em contexto, porque prestam mais atenção às palavras desconhecidas e usam mais recursos externos, fazem perguntas, usam o dicionário, e, por isso, estão mais capacitados a deduzir o significado por intermédio do contexto.

- Quanta experiência com palavras em contextos ricos e informativos é necessária para produzir aquisição de vocabulário? Os resultados da pesquisa indicaram que um número maior de apresentações em contexto resulta em melhor aprendizagem e mais de duas exposições são necessárias para afetar a aquisição. Em termos absolutos, porém, mesmo com 10 exposições os resultados ficaram abaixo do esperado. Os autores consideram que uma explicação possível é que a riqueza das pistas contextuais fizeram com que os aprendizes não prestassem atenção suficiente às palavras desconhecidas e, por isso, um processamento elaborado para compreender o texto não foi necessário, o que resultou em menor aprendizagem.
- Como a exposição prévia ao significado das palavras influencia a aprendizagem de vocabulário? Os resultados indicaram que a exposição prévia às palavras desconhecidas pode ter, efetivamente, "ensinado" as palavras ou pode ter tido o efeito de chamar atenção para elas.

Em resumo, os resultados da pesquisa demonstraram que, de fato, o significado das palavras foi aprendido por intermédio do contexto e o uso freqüente das palavras em contextos diversos resultou em aumento da aprendizagem. Entretanto, os pesquisadores ficaram surpresos com o fato de que o número de palavras aprendidas por intermédio do contexto foi menor do que o antecipado. A pré-exposição a algumas das palavras novas, por meio de listas com sinônimos e de sentenças contextualizando a palavra, tiveram um efeito marcante na aprendizagem por intermédio do contexto. Os autores concluíram que não há uma explicação satisfatória para a expansão do vocabulário. As explicações baseadas tanto em ensino direto quanto em aprendizagem incidental por intermédio do contexto apresentam problemas semelhantes; as duas explicações identificam os fatores apresentados acima que são capazes de influenciar a expansão do vocabulário. O ensino direto de vocabulário não é

uma atividade comum em sala de aula e a aprendizagem incidental pela leitura parece requerer um grande número de repetições de palavras mesmo que o contexto seja altamente informativo. Em suas considerações finais, JENKINS, STEIN e WYSOCKI (op. cit.:785) sugerem que deve haver uma combinação de instrução informal de vocabulário com aprendizagem incidental para que o desenvolvimento do vocabulário ocorra em níveis acima dos apresentados pelas abordagens, separadamente.

### **3.3 A PESQUISA DE NAGY, HERMAN E ANDERSON (1985)**

A pesquisa de Nagy, Herman e Anderson avaliou as seguintes hipóteses: (i) a aprendizagem incidental por meio do contexto procede em pequenos incrementos, de modo que qualquer contato com uma palavra em um texto provavelmente produzirá apenas um conhecimento parcial sobre essa palavra, (ii) embora um único contato com uma palavra raramente conduza a um conhecimento pleno de seu significado, conhecimento substancial, mesmo que incompleto, sobre uma palavra pode ser obtido com base em um único contato e (iii) a aprendizagem incidental, combinada com um volume de exposição à linguagem escrita suficientemente grande, pode ser responsável por uma quantidade substancial da expansão do vocabulário.

Cinquenta e sete aprendizes da 8ª série, com habilidade de leitura média ou acima da média, forneceram dados completos para a pesquisa. Além do teste de leitura, três dias antes do estudo principal, um teste (de vocabulário) foi feito com a finalidade de medir o conhecimento de vocabulário dos sujeitos da pesquisa, anterior à leitura dos textos

experimentais. O teste apresentava 186 palavras, entre elas as palavras-alvo, algumas palavras não existentes (*non-words*), outras pseudo-derivadas (palavras não existentes em Inglês mas construídas a partir de raízes e afixos existentes na língua), outras palavras cuja presença serviria para desviar a atenção do aprendiz (*distractors*) e palavras relacionadas ao conhecimento prévio do aprendiz a respeito do conteúdo do texto.

O estudo principal durou 2 dias e foi realizado durante o horário regular de aula. Os aprendizes foram designados, ao acaso, a ler ou uma narrativa ou um texto expositivo, equivalentes em termos de dificuldades, e retirados de seu material escolar, o que assegurou que para qualquer dos sujeitos da pesquisa haveria palavras-alvo em vários pontos ao longo de um contínuo de conhecimento lexical. As palavras escolhidas como palavras-alvo foram as 15 palavras mais difíceis (palavras de baixa frequência) em cada texto. Os aprendizes tiveram 10 minutos para ler os textos silenciosamente e não receberam informação sobre a natureza do estudo. Os textos foram, então, recolhidos e, em seguida, os aprendizes responderam a perguntas sobre o conteúdo dos textos. Imediatamente depois do teste de memória sobre a história, os aprendizes foram entrevistados, por pessoas treinadas, a respeito do significado das palavras-alvo, tinham que defini-las ou usá-las em uma sentença apropriada. Pontos também foram marcados para uma resposta parcialmente correta. A última tarefa dos aprendizes foi um teste de múltipla escolha sobre o vocabulário-alvo.

Os autores da pesquisa afirmam que os resultados demonstraram que a aprendizagem por intermédio do contexto ocorre, de fato. Esses resultados são particularmente relevantes na medida que os textos e os contextos eram autênticos. Outro elemento digno de nota é o fato de que das 30 palavras selecionadas como palavras-alvo, 23 ocorreram somente uma vez. Os contextos, especialmente a narrativa, não eram particularmente informativos, porém, o

resultado obtido em relação à aprendizagem das palavras-alvo revelou que não houve diferença entre o texto narrativo e o expositivo.

A pesquisa chegou à conclusão de que a aprendizagem por intermédio do contexto ocorre em todos os níveis de conhecimento de uma palavra, o que significa que o contexto não se limita a fornecer apenas uma vaga idéia do seu significado. Muitos contextos fornecem informações suficientes para que o leitor possa alcançar a compreensão completa do significado de uma palavra. Entretanto, os resultados são consistentes com o fato, amplamente notado, de que o vocabulário das crianças contém um grande número de palavras parcialmente conhecidas e o completo conhecimento de uma palavra só aconteceu quando já havia um conhecimento parcial de seu significado.

Nagy, Herman e Anderson fazem um paralelo da aprendizagem por meio do contexto com instrução direta de vocabulário e afirmam que, ao lidar com as palavras uma de cada vez, a instrução não consegue lidar com o volume de palavras novas que um aprendiz adquire por ano – vários milhares de palavras aprendidas a cada ano durante os anos escolares. Eles reconhecem que, para uma determinada palavra, o meio mais rápido de se obter um conhecimento abrangente do seu significado seja via instrução direta. Entretanto, consideram que a eficácia da aprendizagem por intermédio do contexto deva ser avaliada, não em termos de uma competição de curto prazo com a instrução direta, mas em termos do volume de vocabulário novo que pode ser assimilado pelo aprendiz em um período de tempo mais prolongado. NAGY, HERMAN e ANDERSON (op. cit.:252) afirmam que *"o poder da aprendizagem por intermédio do contexto encontra-se em seus efeitos cumulativos de longo prazo."* (minha tradução)



### 3.4 A PESQUISA DE NAGY, ANDERSON E HERMAN (1987)

Nagy, Anderson e Herman replicaram seu estudo, em 1987, a fim de corrigir algumas características indesejáveis do estudo de 1985, que podem ter conduzido a uma interpretação incorreta do papel da aprendizagem por intermédio de contextos escritos, na expansão do vocabulário anual de uma criança. Eles produziram um estudo, bastante abrangente, que avalia o volume de aprendizagem por intermédio do contexto que pode ser encontrado quando sujeitos, com diferentes idades e habilidades, lêem uma variedade maior de textos, em uma atividade normal de leitura, e são testados em relação aos seus ganhos, em termos de conhecimento lexical, com intervalos maiores.

A hipótese inicial era de que a aprendizagem por meio do contexto acontece em pequenos incrementos de modo que qualquer contato com uma palavra, geralmente, resulta em apenas um pequeno ganho em termos do conhecimento dessa palavra. Se um sujeito não possui nenhum conhecimento anterior sobre uma determinada palavra, é provável que um único contato com essa palavra em contexto produza um nível de conhecimento sobre essa palavra que somente permita a ele demonstrar conhecimento no mais fácil dos testes. Os autores também partiram do pressuposto de que os benefícios que uma criança pode obter de contextos escritos dependem de três fatores: o volume de exposição aos contextos escritos, a qualidade do texto e a habilidade de inferir e lembrar os significados das palavras novas encontradas na leitura. Algumas hipóteses foram levantadas, relacionadas às propriedades das palavras. Uma delas era de que o tipo de aprendizagem que uma palavra requer (se, por exemplo, o leitor precisará construir, inteiramente, novos conceitos para uma determinada palavra) influencia a facilidade que o aprendiz terá para aprender essa palavra por meio do

contexto; o fato de um conceito relacionado a uma determinada palavra já ser conhecido ou o quanto difícil é aprendê-lo tem um efeito considerável na aprendizagem por meio do contexto. A hipótese de que muita aprendizagem incidental por intermédio do contexto depende da habilidade do leitor de combinar as informações sobre as palavras novas disponíveis no texto a partir da morfologia e do contexto, também foi considerada. Os autores também pressupuseram que a aprendizagem por meio do contexto também é influenciada pelas propriedades do texto no qual uma palavra está inserida: o quanto um texto é informativo, se a informação oferecida pelo contexto pode ser utilizada efetivamente, se o texto é difícil de ler e se a densidade de palavras difíceis ou desconhecidas nele encontradas é alta.

Os sujeitos da pesquisa, ao final das três sessões experimentais, foram 129 crianças da 3ª série, 85 da 5ª e 138 da 7ª série. Os sujeitos foram designados, ao acaso, a ler textos originais, ou textos expositivos ou narrativas, selecionados de acordo com seus diferentes níveis, em seus livros escolares. Tanto textos mais fáceis quanto mais difíceis foram escolhidos para cada série para garantir-se que houvesse um equilíbrio em relação à dificuldade dos textos. Cada aprendiz acharia, pelo menos, um texto dentro dos limites de sua habilidade de leitura, mas nos quais encontraria palavras desconhecidas. As palavras mais difíceis de cada texto foram selecionadas como palavras-alvo.

Duas semanas antes da parte principal do estudo, os participantes da pesquisa fizeram um teste de vocabulário, apropriado à sua série escolar, usado como um controle suplementar para evitar variação entre os sujeitos, com respeito ao conhecimento prévio das palavras que ocorreriam nos textos de leitura (apenas algumas palavras presentes no teste de vocabulário ocorreriam nos textos). O teste apresentava 191 itens para a 3ª série, 194 para a 5ª e 203 itens para a 7ª, entre eles as palavras-alvo, algumas palavras não existentes (*non-words*), outras pseudo-derivadas, outras palavras cuja presença serviria para desviar a atenção do aprendiz

(*distractors*) e itens de vocabulário geral representando uma gama de dificuldades em termos de conhecimento lexical.

O estudo principal desenvolveu-se em duas sessões, com uma semana de intervalo, e, por ocasião da primeira sessão, os aprendizes não foram informados de que haveria uma segunda. Na primeira sessão solicitou-se aos aprendizes a leitura de apenas dois dos quatro textos disponíveis para cada série e informou-se que a pesquisa se relacionava a descobrir como as pessoas aprendem por intermédio do contexto. Nenhuma referência a vocabulário foi feita. Uma semana mais tarde, os pesquisadores fizeram uma visita surpresa e um teste de múltipla escolha foi feito, no qual os aprendizes foram avaliados em relação às palavras-alvo presentes nos quatro textos (embora eles só tivessem lido dois). Desse modo, os escores dos sujeitos que leram os textos foram comparados com os daqueles que não os leram, para determinar os ganhos que poderiam ser atribuídos à aprendizagem por intermédio do contexto.

Os resultados da pesquisa de NAGY, ANDERSON e HERMAN (op. cit.:262) demonstraram que a quantidade absoluta de aprendizagem por meio do contexto foi pequena; aqueles que leram um texto aprenderam 3,3% a mais das palavras difíceis do que os que não leram. Esse fato parece revelar pouco valor prático, porém, segundo os autores, deve-se considerar o volume de leitura que a criança faz para avaliar, com exatidão, a contribuição da aprendizagem por meio do contexto durante a leitura em relação à expansão do vocabulário a longo prazo.

Resumindo os resultados, pode-se constatar que os escores do teste de múltipla escolha foram mais altos para os textos considerados fáceis, para as narrativas e para palavras que os sujeitos indicaram conhecer na tarefa inicial de checagem de vocabulário conhecido. Em relação às propriedades das palavras, os resultados revelaram que a dificuldade conceitual

foi considerada o único elemento a afetar, significativamente, a aprendizagem por intermédio do contexto; poucas palavras foram aprendidas por meio do contexto em textos com uma grande proporção de palavras conceitualmente difíceis. Contudo, os autores afirmam que palavras conceitualmente difíceis podem ser aprendidas incidentalmente durante a leitura se as relações entre os conceitos forem suficientemente claras. Em oposição a outros estudos que concluíram que a habilidade de deduzir o significado de palavras a partir do contexto exerce um papel relevante para a aprendizagem, o presente estudo demonstrou a ausência de um efeito significativo dessa habilidade na aprendizagem por intermédio do contexto, uma vez que na leitura normal de textos reais as palavras ocorrem em uma tão variada gama de dificuldade e familiaridade que há sempre alguma coisa para qualquer um aprender.

Por outro lado, a habilidade do leitor de integrar a informação do texto com um sistema coerente que seja consistente com seu conhecimento prévio, revelou-se o fator mais importante na aprendizagem a partir do contexto. Várias são as razões que justificam essa afirmação:

- As palavras mais conceitualmente difíceis só podem ser aprendidas como parte de um sistema de conceitos;
- Textos conceitualmente mais difíceis tendem a ter um nível mais alto de apoio contextual para as palavras mais difíceis;
- O fato de que o comprimento da palavra tem um forte efeito na aprendizagem por intermédio do contexto ocorre apenas em nível do texto e não em nível de cada palavra. Uma palavra longa não tem uma probabilidade menor de ser aprendida por meio do contexto, mas a aprendizagem por intermédio do contexto diminui para os textos que possuam predominância de palavras mais longas. Segundo os autores, o comprimento da

palavra interfere na aprendizagem pelo contexto quando afeta a habilidade do leitor de integrar informações em um texto.

Os pesquisadores descobriram que avaliar um texto por sua dificuldade conceitual constitui o preditor mais poderoso da aprendizagem por meio do contexto e isso é corroborado por estudos que demonstram que o conhecimento prévio (*background knowledge*) que os sujeitos possuem, ou suas habilidades de aplicar esse conhecimento para compreender um texto, é o principal determinante da compreensão. A facilidade com que um leitor aprende uma palavra depende, em parte, do grau de informação sobre essa palavra que o contexto que a cerca fornece, porém, muito mais importante é o quanto esse conceito requer que o aprendiz vá além de seu atual nível de conhecimento para integrar informação factual nova com conhecimento prévio e aprender novas distinções conceituais.

Os resultados do estudo de NAGY, ANDERSON e HERMAN (op. cit.:266) revelaram que as crianças, em todas as três séries, ganharam conhecimento substancial sobre uma palavra desconhecida a partir de uma única exposição. Muito embora informação importante sobre uma palavra nova possa ser obtida com uma única exposição, estruturas conceituais novas não são adquiridas facilmente ou rapidamente. A aprendizagem a partir de exposições depende, especialmente, das relações entre os conceitos se tornarem claras. Além disso, contatos múltiplos com uma determinada palavra em uma variedade de textos, que sejam significativos para o leitor, são necessários para produzir a profundidade de conhecimento lexical que irá aumentar a compreensão do leitor em leituras subsequentes. De um lado, o estudo de 87 reitera a importância da aprendizagem incidental, mas, por outro lado, seus autores concluem que essa aprendizagem só vai acontecer por intermédio de leitura substancial. Ao mesmo tempo, reconhecem que a instrução pode ter um papel importante para

auxiliar os aprendizes a adquirir novos esquemas, ou a reestruturar os já existentes a fim de integrar conceitos novos com seu repertório já existente de conceitos e experiências.

### **3.5 A PESQUISA DE PARRY (1993)**

Parry desenvolveu um estudo de caso longitudinal com a finalidade de responder as seguintes perguntas: (i) o que aprendizes de Inglês como Segunda Língua fazem a respeito do vocabulário que encontram em seus cursos de conteúdo, (ii) que dificuldades isso apresenta para eles e (iii) se há alguma maneira de reduzir essas dificuldades.

O sujeito do estudo de Parry era uma estudante universitária japonesa, falante nativa, portanto, de uma língua não-cognata, com nível razoavelmente baixo de proficiência em leitura em Inglês e com 23 acertos em 40 no teste de vocabulário do "Michigan Test of English Language Proficiency". O estudo focaliza a precisão das inferências feitas pela aprendiz para palavras que ela julgasse novas ou difíceis no livro-texto usado em seu curso de Antropologia, nos Estados Unidos. A aprendiz deveria anotar essas palavras e, também, listar as inferências que fizesse com relação ao significado dessas palavras em sua L1, se quisesse. Poderia, opcionalmente, procurar a palavra no dicionário e anotar sua definição. As listas produzidas pela aprendiz foram passadas a um intérprete que as traduzia de volta para o Inglês e discutia com a pesquisadora o grau de semelhança com o original que cada anotação representava. A aprendiz leu, no total, cerca de 48.000 palavras, listou 168 palavras desconhecidas e fez inferências sobre o significado de 148 palavras: 55 inferências corretas,

33 incorretas e 60 parcialmente corretas. Esses números chamaram a atenção de PARRY (op. cit.:112) para alguns pontos, que ela considerou surpreendentes:

- O primeiro ponto é sobre o pequeno número de palavras listadas como desconhecidas. Para Parry, isso não indica que a aprendiz soubesse o significado de todas as outras palavras mas, sim, que ela foi capaz de ler as restantes sem sentir que a não familiaridade fosse um empecilho para a compreensão. De acordo com Parry, isso demonstra que a maioria da aquisição de vocabulário é, portanto, inconsciente. Uma palavra nova não é notada porque aparece em um texto cujo significado geral é compreendido. Alguma associação, porém, pode ser estabelecida para a palavra, a qual pode ser reforçada em um próximo contato. Isso nos reverte à metáfora do túnel, sugerida por AITCHISON (1987), citada em PARRY (op. cit.:112): um novo túnel pode ser aberto na rede que conecta a representação auditiva com a representação semântica e o conhecimento geral; o túnel não é bem iluminado nesse estágio, mas a cada contato subsequente com a palavra, o túnel se torna melhor iluminado e mais profundo para que a associação se torne mais detalhada e mais precisa.
- O segundo ponto a ser notado é que a aprendiz foi capaz de fazer inferências sobre o significado de um grande número de palavras anotadas, o que indica que, mesmo um leitor de proficiência limitada como o sujeito da pesquisa, coloca uma enorme quantidade de significado em um texto lido, uma vez que já possui conhecimento prévio sobre o assunto do texto e, por isso, pode considerar uma gama maior de significados para a palavra.
- O terceiro ponto, considerado por Parry ainda mais surpreendente, é o alto grau de sucesso da aprendiz em relação às inferências feitas. Isso significa, de acordo com Parry, que um

leitor não somente é capaz de criar significado para um texto em L2 como também, em um grande número de oportunidades, criar o significado correto.

Parry conclui que os aprendizes podem fazer inferências bem sucedidas sobre o significado de palavras desconhecidas quando as encontram em um contexto rico e significativo, como os contextos extensivos de um curso acadêmico, em que podem encontrar várias vezes as mesmas palavras em uma mesma disciplina. As inferências podem, também, ser bem sucedidas, especialmente, quando os aprendizes possuem bom conhecimento prévio do material que está sendo estudado, desde que esse conhecimento prévio não conflite com a informação do texto. O fato de a pesquisa ter sido realizada em um contexto de instrução de sala de aula pode ser fator decisivo para a aquisição de vocabulário, porque permite que o aprendiz, já exposto ao assunto do texto em palestras ou em outros textos, tenha um tempo considerável de processamento cognitivo ainda disponível para interpretar palavras novas em contexto. Entretanto, Huckin, Haynes e Coady (os editores) comentam, citando STAHL et al. (1989), que um conhecimento prévio mais rico apenas habilita os aprendizes a ter uma melhor idéia geral do texto e não a aprender o significado de palavras específicas. É o que PARRY (op. cit.:125) observa; mesmo quando uma palavra é encontrada e seu significado inferido, isso não significa que ela será imediatamente aprendida, mesmo quando o aprendiz é solicitado, como nessa pesquisa, a escrever a palavra e seu significado, por ele inferido. Isso explica o fato de a aprendiz ter se saído tão bem em suas inferências e, ainda assim, não ter sido, igualmente, tão bem sucedida nos testes de vocabulário e leitura (tanto no pré-teste quanto no pós-teste).

Outro aspecto importante revelado pelos resultados, diz respeito ao fato de que muito embora uma inferência esteja freqüentemente na área geral de significado certa, essa inferência é, de algum modo, diferente da interpretação geralmente aceita para o item em



questão. Quando o sujeito do estudo não conseguiu deduzir o significado apropriado das palavras, demonstrou que o foco de sua atenção estava no significado contínuo do texto, o que em termos de compreensão não é uma condição totalmente desfavorável, mas pode causar problemas quando o leitor encontra essas mesmas palavras em contextos diferentes.

As observações acima levaram Parry a duas importantes conclusões pedagógicas para facilitar a expansão do vocabulário: os professores devem ensinar morfologia e devem tentar replicar a riqueza do contexto a que a aprendiz foi submetida, construindo seus próprios cursos em linhas temáticas e não gramaticais ou retóricas.

PARRY (op. cit:125) conclui que a "*aprendizagem de vocabulário é claramente um negócio gradual*". (minha tradução)

### **3.6 A PESQUISA DE ZIMMERMAN (1997)**

Zimmerman realizou uma pesquisa empírica com a finalidade de testar a hipótese de que aprendizes de L2 terão seus conhecimentos lexicais aumentados significativamente, quando expostos a uma combinação de períodos regulares de leitura e instrução interativa de vocabulário.

Participaram da pesquisa 35 alunos de Inglês como Segunda Língua, que tinham cerca de 25 horas por semana de aulas intensivas e objetivos acadêmicos diversos: completar um curso de graduação, de pós-graduação ou, ainda, simplesmente, estudar Inglês. As línguas nativas da maioria dos participantes eram japonês, coreano ou mandarim.

Os sujeitos foram divididos em dois grupos: o grupo experimental (grupo 1) recebeu três horas por semana de instrução interativa de vocabulário acompanhada da leitura de textos selecionados pelos próprios aprendizes; o grupo de controle (grupo 2) recebeu apenas a tarefa de leitura. ZIMMERMAN (op. cit.:125) explica que os parâmetros da instrução interativa de vocabulário, estabelecidos por ela no estudo, foram baseados em características de instrução de vocabulário sugeridas por NAGY e HERMAN (1987:33), as quais, segundo eles, facilitam a compreensão. São elas: (i) múltiplas exposições às palavras; (ii) exposições às palavras em contextos significativos; (iii) informação variada e rica sobre cada palavra; (iv) estabelecimento de ligações entre as palavras ensinadas, a experiência do aprendiz e seu conhecimento prévio; e (v) participação ativa dos aprendizes no processo de aprendizagem de vocabulário. Foram realizados dois testes medindo os níveis de conhecimento lexical dos aprendizes, um no início e outro no final das dez semanas do estudo. Neles foram incluídas 10% de palavras "sem sentido" *nonsense*. Os aprendizes deveriam marcar um dos seguintes níveis de conhecimento lexical: (a) não conheço a palavra; (b) já vi essa palavra antes, mas não estou certo do seu significado; (c) compreendo a palavra quando a vejo ou ouço em uma sentença, mas não sei como usá-la; e (d) sei usá-la em uma sentença. Do mesmo modo, um questionário foi preenchido pelos aprendizes que deveriam classificar seis itens de acordo com sua eficiência e contribuição para a aquisição de palavras novas: (a) memorização de listas de palavras; (b) leitura de textos prazerosos da escolha dos aprendizes; (c) leitura de textos solicitados pelo professor em aula; (d) participação em aulas nas quais o professor propiciava oportunidades de uso das palavras novas; (e) estudo de dicionário; e (f) estudo de raízes e afixos gregos e latinos.

Várias observações foram feitas a respeito de aprendizagem de vocabulário em um ambiente escolar. A pesquisa de ZIMMERMAN (op. cit.:133) confirmou, por exemplo, a

importância do contexto, tanto em interação oral quanto na leitura e, como esperado, revelou que o grupo mais exposto às palavras-alvo em contextos autênticos por intermédio de atividades de aula, teve um melhor desempenho no pós-teste. Uma segunda observação diz respeito ao papel da repetição ao concluir que contatos repetitivos com uma determinada palavra pode levar o aprendiz a perceber melhor como essa palavra é usada na comunicação real. O grupo 1 encontrou cada uma das palavras-alvo, primeiro no texto, depois por intermédio de tarefas a serem cumpridas em casa e, finalmente, por intermédio de atividades comunicativas completadas em sala de aula. Esses resultados confirmam mais uma vez a importância dos múltiplos contatos com uma palavra nova em contextos diversos (cf. NAGY, HERMAN e ANDERSON, 1985; SARAGI, NATION e MEISTER, 1978). As conclusões da pesquisa atentam para o fato de que quando a leitura é a única fonte de contatos significativos com palavras novas, o aprendiz pode não encontrar as palavras-alvo com a frequência necessária para que a aquisição ocorra. Esse problema aumenta, segundo Zimmerman, à medida que os aprendizes progredem, porque as palavras-alvo se tornam mais especializadas e ocorrem com menor frequência.

Em relação à classificação dos diferentes métodos de aprendizagem de palavras, o estudo de raízes e afixos gregos e latinos recebeu uma classificação baixa devido a origem dos participantes da pesquisa; apenas um era falante de uma língua romana. Igualmente baixo foi o valor atribuído ao estudo de dicionário (bilíngüe), o que é consistente com os argumentos de pesquisadores que sugerem que os aprendizes não se beneficiam, necessariamente, de dicionários bilíngües, conforme foi demonstrado por BENSOUSSAN e LAUFER (1984), citados por ZIMMERMAN (op. cit.: 134), já que os aprendizes precisam conhecer mais sobre a palavra-alvo do que a palavra ou frase equivalente encontrada em um dicionário bilíngüe, mas ao mesmo tempo, são incapazes de acessar as explicações disponíveis em um dicionário

monolíngüe. Com respeito à memorização de listas de palavras, os aprendizes dão preferência ao contato com as palavras em contextos significativos e interessantes, em vez de em listas, pelo fato de estarem conscientes da multidimensionalidade do significado de uma palavra e, além disso, por não conseguirem aprender as complexidades de palavras novas apresentadas isoladamente. Outra conclusão importante diz respeito ao fato de que as respostas dos aprendizes refletem sua desconfiança em atividades descontextualizadas, que impliquem repetição mecânica e memorização, e valorizam as atividades de leitura. Uma observação interessante é que o grupo experimental, o grupo 1, que foi exposto tanto à experiência com instrução interativa de vocabulário quanto à leitura selecionada pelos próprios aprendizes, classificou as atividades de instrução mais úteis para processo de aprendizagem de palavras do que a leitura. A razão pode ser que, embora a leitura de um bom livro possa ser uma experiência atraente para o leitor eficiente, o processo pode ser lento e trabalhoso para muitos aprendizes de L2, que não possuem a proficiência necessária para tirar prazer da leitura. Além disso, conclui Zimmerman, o aprendiz responde favoravelmente às atividades orais porque seu interesse aumenta quando ele se envolve ativamente com o insumo.

Portanto, os resultados da pesquisa confirmaram a hipótese de que aprendizes de L2, que estiveram expostos a uma combinação de períodos regulares de leitura com instrução interativa de vocabulário, revelaram um aumento de seu conhecimento lexical.

### 3.7 A PESQUISA DE PARIBAKHT E WESCHE (1997)

Paribakht e Wesche realizaram uma pesquisa a fim de avaliar até que ponto uma atividade de leitura, somada a exercícios de enriquecimento de vocabulário, poderia resultar em aquisição mais eficiente de palavras selecionadas, do que essa mesma atividade de leitura somada à leitura de textos adicionais que incorporariam as mesmas palavras selecionadas nos exercícios de enriquecimento, usando-se o mesmo tempo de aprendizagem. A pesquisa tinha por objetivo examinar as seguintes hipóteses: (i) os ganhos no conhecimento das palavras-alvo podem ser obtidos tanto por intermédio da leitura combinada com instrução de vocabulário quanto somente com a tarefa de leitura, (ii) considerando-se o mesmo tempo gasto com os dois tratamentos, os ganhos por intermédio da leitura combinada com instrução serão maiores, (iii) os ganhos em relação ao vocabulário serão tanto quantitativos (refletido no número de palavras com um certo grau de conhecimento versus palavras não conhecidas) quanto qualitativos (aumento da profundidade do conhecimento de determinadas palavras) e (iv) ganhos por intermédio da leitura com instrução de vocabulário serão maiores em relação às palavras de conteúdo (*content words*) – substantivos e verbos – do que em relação aos conectivos.

Antes do estudo principal, um estudo piloto foi desenvolvido e os dados recolhidos para os dez aprendizes que completaram todos os testes demonstraram que técnicas de enriquecimento de vocabulário realmente aumentaram a aquisição das palavras de conteúdo selecionadas. Diante desses resultados um estudo mais amplo foi, então, realizado.

Os sujeitos do estudo principal foram 38 falantes adultos de diferentes L1s (francês, árabe e chinês), aprendizes de nível intermediário no 4º semestre de um programa de ensino

de Inglês como Segunda Língua baseado na compreensão (*comprehension-based ESL program*), considerado pré-requisito para curso de pós-graduação em Artes e Ciências Sociais. O curso é organizado tematicamente e o insumo em L2 apresentado aos aprendizes é constituído de textos autênticos de leitura e compreensão oral e de exercícios e discussões a eles relacionados. Não há instrução sistemática de gramática e a produção oral e escrita é encorajada, mas não forçada ou avaliada.

A fim de comparar a aquisição de vocabulário nas duas diferentes condições (Leitura + Instrução e Só leitura), os mesmos sujeitos foram expostos a cada um dos dois tratamentos, servindo, assim, de seus próprios controles. Os dois tratamentos a que os aprendizes foram submetidos, durante um período de três meses, são descritos abaixo:

1. Leitura Plus (*Reading Plus* – RP): Os aprendizes leram os textos selecionados (um total de quatro) sobre dois temas e depois responderam a perguntas de compreensão em casa. Os exercícios de compreensão foram corrigidos em classe e, em seguida, os aprendizes fizeram uma série de exercícios de vocabulário sobre as palavras-alvo, que foram corrigidos em aula. Os exercícios de vocabulário foram hierarquizados levando-se em consideração a profundidade de processamento (cf. o conceito de *depth of processing*, de CRAIK e LOCKHART, 1972) necessária para a sua realização. Desse modo, os exercícios foram agrupados em cinco categorias distintas, representando uma hierarquia da atividade de processamento mental:
  - Atenção seletiva: Com esses exercícios, o objetivo é assegurar que o aprendiz note a palavra-alvo.
  - Reconhecimento: Os aprendizes são solicitados, somente, a reconhecer a palavra-alvo e seu significado.

- Manipulação: Exercícios de manipulação envolvem a reorganização de determinados elementos para formar novas palavras ou frases (usando, por exemplo, afixos).
- Interpretação: Envolve a análise dos significados das palavras com respeito a outras palavras em contextos diferentes (colocações, sinônimos e antônimos).
- Produção: Esse tipo de exercício requer que o aprendiz produza as palavras-alvo em contextos apropriados.

Três exercícios de vocabulário foram usados para cada palavra-alvo, ou seja, os aprendizes trabalharam pelo menos três vezes com cada palavra, além de encontrá-la durante a leitura dos textos principais.

2. Só Leitura (*Reading Only* – RO): Os aprendizes, da mesma maneira que no outro tratamento, leram os textos selecionados (um total de 4) sobre dois temas e responderam a perguntas de compreensão em casa. Em seguida, em vez de exercícios de vocabulário, leram textos suplementares compostos de tal maneira que as palavras-alvo dos textos principais eram novamente apresentadas, com o objetivo de expor os aprendizes, outra vez, às palavras-alvo por intermédio da leitura. Mais uma vez, responderam a perguntas de compreensão sobre o texto lido. Essas atividades requereram aproximadamente o mesmo tempo de trabalho em aula do que os exercícios de vocabulário usados no tratamento RP.

As palavras-alvo a serem aprendidas, substantivos, verbos e conectivos, que foram selecionadas dos textos principais, eram de dificuldade média a alta e foram analisadas com a finalidade de excluir cognatos franceses. Foram selecionadas 28 palavras-alvo de conteúdo no tratamento RP e 30 no tratamento RO. Dez conectivos foram selecionados apenas para o tratamento RP a fim de que diferenças no desenvolvimento do conhecimento de diferentes categorias de palavras, dentro de um mesmo tratamento, pudessem ser avaliadas.

Usando-se a escala Escala de Conhecimento de Vocabulário (VKS – *Vocabulary knowledge Scale*), descrita no capítulo 2, os ganhos em termos de aumento do conhecimento lexical foram, então, medidos levando-se em conta um tratamento e o outro. A escala VKS mede o conhecimento lexical, variando do total desconhecimento da palavra ao reconhecimento da palavra e alguma idéia do seu significado até a habilidade de usar a palavra numa sentença com precisão gramatical e semântica.

Ao analisarem os resultados, as autoras concluíram que os dois tratamentos produziram ganhos significativos, mas o tratamento RP resultou em ganhos maiores do que o tratamento RO, tanto mais altos quantitativamente quanto mais avançados qualitativamente. PARIBAKHT e WESCHE (op. cit.:196) afirmam que, embora alguns ganhos fossem esperados no tratamento RO, é interessante observar que esses ganhos foram mais altos que os esperados. A razão, segundo as autoras, é que as leituras eram tematicamente relacionadas e os textos suplementares asseguravam que as palavras-alvo fossem apresentadas diversas vezes em diferentes textos significativos. Além disso, cada texto de leitura era seguido de uma série de perguntas de compreensão que, ao serem respondidas pelos aprendizes, obrigavam-nos a prestar atenção às palavras-alvo e a compreender seus significados e suas funções. Portanto, esses ganhos podem ser atribuídos aos efeitos da apresentação redundante e aos exercícios de compreensão. Os resultados indicaram que os leitores, no tratamento RO, adquiriram algum vocabulário novo, mas o conhecimento de muitas dessas palavras tenderam a permanecer em nível de reconhecimento. De uma maneira geral, os aprendizes tendem a ignorar o significado de palavras desconhecidas, a menos que elas sejam essenciais para que possam alcançar um nível desejável de compreensão do texto. Essa estratégia, embora justificável em relação à prática geral da leitura, não é ideal para o enriquecimento do vocabulário dentro de um período de instrução limitado. Por outro lado, no tratamento RP os leitores aprenderam um



número maior de palavras e muitos deles passaram do nível de reconhecimento das palavras-alvo e alcançaram uma maior profundidade no conhecimento dessas palavras.

Outra observação importante é que, dentro do tratamento Leitura Plus, as palavras de conteúdo foram aprendidas com mais facilidade que os conectivos pelo fato de possuírem referentes mais claros, o que facilitaria a aquisição.

Ao concluírem, PARIBAKHT e WESCHE (op. cit.:197) afirmam que

[...] embora a leitura que vise à compreensão do texto possa produzir resultados significativos na aquisição de vocabulário, tal leitura suplementada com exercícios específicos de vocabulário produz ganhos maiores em relação às palavras-alvo. (minha tradução)

### **3.8 A PESQUISA DE GRABE E STOLLER (1997)**

Grabe e Stoller desenvolveram um estudo de caso, cujo objetivo foi avaliar até que ponto a prática da leitura extensiva sem instrução formal promoveria a habilidade de leitura e o desenvolvimento de vocabulário em Português do primeiro autor do estudo, quando passou cinco meses no Brasil, em 1990.

Grabe havia tido algumas experiências com aprendizagem de línguas (espanhol e francês), mas considera-se um aprendiz fraco e observa que seu conhecimento das duas línguas não teve um impacto importante em sua aprendizagem de Português, porém a presença de cognatos romanos pode ter tornado a compreensão da leitura em Português mais acessível para ele. Ao chegar ao Brasil foi considerado um verdadeiro aprendiz iniciante, pois havia estudado Português, por conta própria, apenas por cerca de 20 horas antes da partida.

GRABE e STOLLER (op. cit.:101) classificaram as fontes de insumo em Português, oferecidas a Grabe como sujeito da pesquisa, como:

- Instrução formal: Instrução intensiva em Português durante 3 semanas, quando pode aprender os tempos verbais básicos e as estruturas básicas das sentenças em Português, além de 170 verbos e cerca de 500 palavras, algumas cognatas em Inglês, reconhecidas por intermédio de sua experiência com o espanhol.
- Rotinas sistemáticas de leitura: (1) leitura ocasional de jornal, a partir do segundo dia; (2) leitura de um jornal diário, durante 2 a 3 horas por dia a partir da quinta semana; (3) leitura ocasional de revistas em quadrinhos; (4) leitura de uma gramática da língua portuguesa, escrita, predominantemente, em Inglês; (5) leitura da revista semanal "Veja"; e (6) leitura de editoriais de jornal, apenas nos 2 últimos meses.
- Rotinas sistemáticas de compreensão oral: (1) noticiários na TV de maneira informal, (2) novela popular na TV todas as noites, (3) noticiários na TV todas as noites.
- Reflexões sobre sua aprendizagem do Português: Diário de anotações, com a finalidade de registrar a exposição diária à língua, especular sobre seu progresso e dificuldades na aprendizagem, comentar sobre questões mais amplas a respeito de aprendizagem de língua (o papel da análise gramatical formal, a utilidade do dicionário, o papel dos cognatos, a necessidade de exposição incidental à língua)

O objetivo de aprender a ler em Português foi coincidente com um estudo que estava sendo desenvolvido por uma equipe de pesquisadores da PUC-RJ (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro), o qual o sujeito passou a integrar. Seu método consistia da leitura diária da primeira página do jornal (cujos artigos são curtos e relativamente fáceis de entender) selecionando as notícias mais interessantes, sublinhando todas as palavras desconhecidas durante a leitura, procurando todas as palavras sublinhadas em um dicionário e

relendo todos os artigos para compreensão. Grabe ia anotando as palavras procuradas no dicionário até que enchessem uma página; então, parava de consultar o dicionário naquele dia. Durante os 80 dias em que manteve os registros, procurou 40 palavras por dia em um total de 3.148 palavras durante o tempo de leitura intensiva. Depois que parava de procurar as palavras em um determinado dia, continuava a leitura do resto da primeira página e do resto do jornal, sem sublinhar ou procurar outras palavras. Algumas histórias continuavam a ser publicadas nos dias seguintes o que possibilitava a reciclagem do vocabulário já conhecido e a utilização do conhecimento adquirido nos dias anteriores. As histórias eram também reforçadas nos noticiários de TV a que ele assistia regularmente.

É importante esclarecer que, em grande parte do tempo, a leitura não envolveu um exame ativo do vocabulário (sublinhar palavras e procurá-las no dicionário), ao contrário, dependia de exposições extensivas a textos diversos, o que revela que a teoria subjacente ao desenvolvimento do vocabulário de Grabe é que muitas exposições de diferentes intensidades conduziram, gradualmente, a um grande vocabulário de reconhecimento (NAGY, ANDERSON e HERMAN, 1987).

Três fontes de dados para a avaliação da aprendizagem do sujeito foram usadas: (1) todas as primeiras páginas do jornal e as listas com o vocabulário procurado no dicionário, (2) o diário com as anotações regulares sobre sua exposição e aprendizagem do Português e (3) uma bateria de testes objetivos, oferecidos pelos pesquisadores da Faculdade de Letras da PUC-RJ. No final do segundo ao quinto mês, com aproximadamente um mês de intervalo, Grabe se submeteu a um teste de vocabulário, um teste de compreensão de leitura (uma tradução do Português para o Inglês), um teste de compreensão oral e um teste do tipo cloze.

Os resultados demonstraram que o vocabulário do sujeito dobrou entre o segundo mês e o quinto e sua compreensão da leitura melhorou grandemente durante os quatro meses em

que ele foi testado. Houve, também, uma melhora marcante de sua habilidade de compreensão oral, mas os resultados dos testes do tipo cloze não revelaram as mesmas habilidades lingüísticas medidas pelos testes de vocabulário.

As anotações no diário ofereceram intravisiões (*insights*) relevantes aos pesquisadores e podem ser classificadas em duas categorias, (i) aquelas que ofereceram intravisiões a respeito de aprendizagem de vocabulário novo e (ii) aquelas a respeito do desenvolvimento da compreensão da leitura. São os resultados relacionados à aquisição de vocabulário que comentaremos a seguir, por constituir o verdadeiro foco de atenção dessa dissertação.

Grabe fez muitas anotações a respeito da natureza progressiva do desenvolvimento do conhecimento lexical e GRABE e STOLLER (op. cit.:111) resumem essas observações, apresentando-as como sete tipos de conhecimento da palavra: (1) havia palavras que lhe eram totalmente desconhecidas; eram palavras que ele nunca havia visto e não compreendia, (2) ele reconhecia palavras que já havia lido antes, mas não conseguia recordar seus significados, (3) algumas palavras bastante comuns não eram reconhecidas, porque por alguma razão ele nunca as havia notado; essas palavras, uma vez aprendidas, eram percebidas em todos os lugares (nos jornais, nas lojas), (5) sobre outras palavras, cujo sentido geral era familiar e compreendido, ele sentia, em um certo momento, a necessidade de conhecer significados mais precisos; essas palavras eram, então, armazenadas com seus significados múltiplos, (6) ele não conseguia reconhecer um significado menos comum de algumas palavras que sabia possuir significados múltiplos, e (7) havia palavras que possuíam significados múltiplos; para elas, ele conseguia acessar o significado mais apropriado no momento da leitura.

GRABE e STOLLER (op. cit.:114-116) concluem que muitas questões relacionadas ao vocabulário merecem comentários:

- Os resultados sugerem que as palavras não permanecem um longo tempo em estágios de transição nos quais seus significados são considerados vagos ou parcialmente conhecidos. Os autores especularam o contrário: à medida que mais palavras são encontradas, mais palavras cairão na categoria daquelas vagamente conhecidas e só serão compreendidas bem mais tarde ao serem encontradas com mais frequência. Em vez disso, o aumento pronunciado na aprendizagem de vocabulário pareceu ser por meio da aprendizagem completa dos significados básicos. Grabe e Stoller especulam que o uso extensivo do dicionário facilitou a transferência de muitas palavras de um estado não conhecido para um estado bem conhecido, em um período de tempo bastante curto.
- Algumas palavras, que não eram confusas, abstratas ou polissêmicas, foram procuradas no dicionário várias vezes. Grabe e Stoller argumentam que isso é comum entre aprendizes de L2; cada aprendiz parece encontrar um grupo de palavra que ele, simplesmente, não consegue fixar na memória. Em outros casos, uma palavra era finalmente notada e lembrada. A partir daí, parecia que tal palavra reaparecia várias vezes nas leituras seguintes, o que, segundo os autores, pode ser explicado por intermédio da noção de consciência e de notar (cf. a noção de "notar" de SCHMIDT, 1990). Por último, Grabe aprendeu algumas palavras após somente um ou dois usos do dicionário.
- Os resultados revelaram que a suposição de que famílias de palavras ou palavras-base forneçam pistas para os significados de várias palavras derivadas, não se confirmou no presente estudo. Muitas palavras eram reconhecidas como relacionadas de algum modo, porém, Grabe percebia com clareza que o significado básico de uma palavra não era apropriado para determinar o significado de palavras dela derivadas. Em muitos casos, Grabe sabia que um significado diferente era pretendido no texto e o significado alternativo da palavra tinha, então, que ser procurado no dicionário.

- Uma observação relevante diz respeito à importância do vocabulário e da estrutura para a aprendizagem da leitura. Está claro que aprender a ler requer algum conhecimento da estrutura e da gramática, porém, a esmagadora maioria dos textos que Grabe leu não requereram um conhecimento detalhado das estruturas do Português. O que é crucial para a compreensão é um suprimento contínuo de vocabulário novo.
- Grabe procurou no dicionário mais substantivos e verbos do que adjetivos, advérbios e preposições, o que reflete a importância maior da informação referencial e de conteúdo sobre a informação gramatical. Acima de tudo, são os substantivos e verbos que possuem significados múltiplos não relacionados ou ligeiramente relacionados. Grabe e Stoller citam, por exemplo, o substantivo portaria que pode significar decreto governamental, entrada da frente ou mesa de recepção. Por essa razão, Grabe precisou procurar muitos dos substantivos e verbos diversas vezes, até mesmo para se certificar de que não havia outras boas alternativas de significados àquelas que ele já conhecia. Grabe e Stoller especulam que, talvez, essa estratégia de múltiplas consultas ao dicionário pudesse explicar a automaticidade de muitas palavras nos testes de vocabulário; ou seja, os maiores ganhos em vocabulário não estavam em reconhecer mais palavras superficialmente mas em reconhecer mais palavras exatamente da maneira que um falante nativo as reconhece.

Em sua conclusão final, GRABE e STOLLER (op. cit.:119) afirmam que "*esse estudo de caso argumenta que uma maneira eficiente de desenvolver habilidades linguísticas ao longo do tempo é por intermédio da leitura extensiva.*" (minha tradução)

### 3.9 A PESQUISA DE FRASER (1999)

O objetivo da pesquisa de Fraser foi investigar as estratégias de processamento lexical (ignorar, consultar e inferir) usadas para lidar com palavras, identificadas pelos próprios aprendizes como desconhecidas, durante a leitura, e o impacto dessas estratégias na aprendizagem de vocabulário. O estudo empregou um modelo seriado com medições que se repetiram ao longo de cinco meses. Os dados introspectivos foram colhidos, por intermédio de protocolo oral, de oito estudantes universitários canadenses, falantes nativos de Francês, em nível intermediário de Inglês como Segunda Língua, durante a leitura de oito textos. Uma semana após cada leitura os participantes realizaram uma tarefa para testar a retenção daquelas palavras identificadas como desconhecidas e monitorar os efeitos da instrução na aprendizagem de vocabulário.

A pesquisa constituiu-se de duas fases de instrução: treinamento do uso de estratégias metacognitivas e instrução a respeito da língua. As duas fases estavam integradas ao programa regular do curso de Inglês com Objetivos Acadêmicos no qual os sujeitos da pesquisa estavam inseridos. Cada fase consistia de aproximadamente oito horas de instrução dirigida, durante cerca de um mês. A fase 1, o treinamento de estratégias metacognitivas, objetivou desenvolver no aprendiz a conscientização do uso e da viabilidade das três opções de estratégias de processamento lexical, ensaio orientado de aplicação das estratégias e discussões a respeito do resultado dessa aplicação-teste. Na fase 2, a instrução focalizou a construção do tipo de conhecimento da língua considerado necessário para a aplicação das estratégias de processamento lexical. Isso incluía instrução sobre cognatos, estrutura da palavra, funções gramaticais, coesão lexical e redundância estrutural. A apresentação e a

prática dos itens lingüísticos foram contextualizadas e integradas às tarefas de leitura do curso e focalizaram como os aprendizes eram capazes de usar essa informação sobre a língua para determinar os significados das palavras desconhecidas.

Os participantes se reuniram individualmente com o pesquisador nove vezes em cinco meses para um treinamento e oito sessões de coleta de dados, que representaram quatro períodos de medição: o nível base, depois do treinamento de estratégias metacognitivas, depois da instrução lingüística e uma medida posterior dada um mês após o final do tratamento de instrução para avaliar a manutenção. Em cada sessão de coleta de dados, os participantes primeiramente estudaram perguntas de compreensão, leram um artigo, responderam as perguntas de compreensão e leram o texto de novo, rapidamente, para identificar palavras desconhecidas. Depois, participaram de uma entrevista oral na qual o pesquisador estimulava um protocolo retrospectivo a respeito das estratégias que os aprendizes haviam usado para lidar com o vocabulário desconhecido durante a leitura. Finalmente, uma semana após cada leitura, os participantes completaram a tarefa para testar a retenção daquelas palavras identificadas como desconhecidas, que englobava as dez palavras selecionadas entre as identificadas pelos participantes individualmente como desconhecidas e que haviam sido focalizadas durante a entrevista do protocolo retrospectivo. As palavras foram selecionadas de modo que refletissem tanto a frequência de uso das estratégias quanto para garantir o equilíbrio entre dois níveis de palavras desconhecidas (ou anteriormente vistas, mas não lembradas ou nunca vistas antes). Os participantes eram solicitados a indicar seu nível de conhecimento das palavras, usando a escala VKS (*Vocabulary Knowledge Scale*), Escala de Conhecimento de Vocabulário, de PARIBAKHT e WESCHE (1993), já descrita.

Ao todo 878 palavras foram analisadas, um máximo de 15 palavras por participante por texto. Em 3% dos casos os aprendizes afirmaram que eles não haviam notado a palavra



desconhecida durante a leitura. Os participantes usaram as estratégias tanto isoladamente (71%) como combinadas, por exemplo, inferir e consultar (29%). Os resultados mostraram que a estratégia primária usada pelos aprendizes foi a inferência, que foi empregada em 58% dos casos em que encontraram palavras desconhecidas.

Cada exemplo do uso de uma das estratégias foi avaliado em termos de sua eficiência em determinar o significado da palavra que era apropriado para a compreensão do texto. Uma escala de três pontos foi usada: nenhuma compreensão (ou significado impróprio), compreensão parcial (o significado determinado funcionava para o contexto do texto, mas houve alguma distorção ou perda na interpretação desse texto) e compreensão (o significado determinado foi apropriado para o contexto do texto com pouca ou nenhuma distorção). Os resultados revelaram que os participantes realmente, ao inferirem ou consultarem, foram, de modo geral, bem sucedidos; 78% de consultas e 52% de inferências resultaram em compreensão plena e outras 20% de inferências resultaram em compreensão parcial, portanto, determinar o significado das palavras por intermédio da consulta ao dicionário resultou em maior sucesso do que por intermédio da inferência. Um aumento no sucesso das inferências ocorreu após o treinamento de estratégias.

Em relação aos dois tipos de processos usados na inferência (criação de sentido e identificação da palavra), já descritos no capítulo 2, verificou-se que processos de criação de sentido foram usados com maior frequência e com maior eficiência do que processos de identificação da palavra. Houve um aumento crescente na proporção de inferências baseadas em criação de sentido, o que demonstra que os leitores, de modo crescente, geraram o significado das palavras com base nos elementos lingüísticos e situacionais do texto (processo de criação de sentido) em vez de associar a palavra desconhecida com uma palavra fonologicamente ou graficamente similar em seus léxicos da L1 ou da L2 (processo de

identificação de palavra). Essa tendência do uso de processos de criação de sentido está em concordância com pesquisas que afirmam ser uma causa comum de erros na inferência lexical o uso da forma da palavra em vez do contexto para se fazer uma inferência. Processos de identificação da palavra só devem ser usados para monitorar e elaborar as inferências feitas por intermédio do uso da sentença imediata e do contexto mais amplo.

Em relação à retenção da palavra, os resultados foram os seguintes:

- Quando os participantes consultaram ou inferiram isoladamente, eles lembraram do significado que haviam determinado para a palavra em 30% dos casos, porém, quando inferiram e depois consultaram o dicionário sua retenção aumentou para 50%.
- Quando os participantes usaram o processo de identificação de palavras baseado em sua L1 para inferir, o índice de retenção foi de 50%, que diminuiu para 39% quando a inferência se baseou na L2 e para 28% quando a inferência utilizou o processo de criação de sentido.
- Os índices de retenção de palavras foram maiores para as palavras que os participantes indicaram como previamente vistas, mas que não podiam ser lembradas (42%) comparado àquelas palavras que eles não haviam visto antes (25%).

Os resultados confirmam o argumento de que a leitura para compreensão em uma L2 pode ser produtiva para a aprendizagem incidental de vocabulário. FRASER (op. cit.:236) concluiu que ao lidarem com vocabulário desconhecido, esses aprendizes de L2 usaram, mais frequentemente, estratégias de processamento lexical que foram produtivas para a aprendizagem de palavras (consultar ou inferir) do que as improdutivas (ignorar ou não prestar atenção).

A instrução que focalizou as estratégias de processamento lexical pareceu aperfeiçoar as condições necessárias à aprendizagem efetiva de vocabulário por intermédio da leitura.

Houve, de fato, um índice de retenção consideravelmente alto, que, segundo FRASER (op. cit.:238), pode ser relacionado a vários fatores: (i) as palavras testadas para avaliar a retenção foram selecionadas pelos próprios aprendizes no sentido de que eles as identificaram como desconhecidas. Portanto, foram palavras que os aprendizes haviam notado e que, por isso, eram para eles altamente salientes. (ii) o próprio protocolo oral pode ter se tornado uma oportunidade extra para aprendizagem das palavras, pois permitiu uma aprendizagem mais explícita envolvendo um grau mais alto de consciência do que pode normalmente ocorrer na leitura. (iii) o estudo encontrou evidências de que algumas estratégias de processamento lexical estavam associadas a um índice maior de retenção do que outras. Os resultados do estudo destacam a importância da consulta ao dicionário como uma estratégia explícita de aprendizagem de vocabulário, particularmente quando usada para verificar uma inferência e acentuam sua relevância tanto para determinar o significado de uma palavra quanto para, efetivamente, aprender vocabulário.

Em sua conclusão final, FRASER (op. cit.:239) afirma que o estudo

[...] sugere que, embora a instrução que intensifique o uso de estratégias de processamento lexical não afete diretamente a aprendizagem de vocabulário, pode ter um efeito indireto ao diminuir o número de palavras desconhecidas ignoradas e ao aumentar a qualidade das inferências. (minha tradução)

#### **4 SISTEMATIZANDO O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO POR INTERMÉDIO DA LEITURA: CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

Nesse capítulo pretende-se sistematizar as principais idéias apresentadas nas pesquisas empíricas e estudos de casos analisados no capítulo 3, à luz das questões teóricas examinadas nos primeiros capítulos, contrastando os pontos de vista divergentes, uma vez que os estudos analisados revelaram que não existe uma posição consensual a respeito do papel do contexto exclusivo de leitura na aquisição de vocabulário. Pretende-se rever alguns tópicos, que constituem temas recorrentes dos estudos examinados, que possam levar à compreensão de vários aspectos que são parte dessa grande controvérsia. Dessa maneira, espera-se poder conduzir o leitor a uma visão de conjunto do processo de aquisição de vocabulário por intermédio da leitura e à percepção de que esses tópicos constituem temas pedagógicos que podem auxiliar os professores em sua busca por procedimentos didáticos mais eficientes para o ensino de vocabulário.

Basicamente, os diversos estudos na área de aquisição de vocabulário por intermédio da leitura se dividem em dois grupos de idéias. Por um lado, há pesquisadores que defendem o contexto exclusivo como instrumento importante para a aquisição de vocabulário, o que caracteriza a aprendizagem de vocabulário por intermédio da leitura como um processo automático, inconsciente e incidental, resultado de aprendizagem natural, mas que requer o conhecimento de mundo que o aprendiz possua; uma visão altamente influenciada, como concluiu Sökmen (1997), pelas abordagens descendentes, naturalísticas e comunicativas dos anos 70 e 80. Por outro lado, outros pesquisadores consideram que os procedimentos diretos e

explícitos, combinados com a leitura extensiva, são essenciais para ocorrer a aprendizagem de vocabulário. Examinemos, portanto, a seguir, os temas que constituem os aspectos mais relevantes da aquisição de vocabulário por intermédio da leitura, avaliando-os a partir desses dois diferentes pontos de vista.

#### **4.1 O PAPEL DA CONSCIÊNCIA**

Algumas pesquisas sobre desenvolvimento lexical, tanto em L1 quanto em L2, entre elas a de SARAGI, NATION e MEISTER (1978), NAGY, HERMAN e ANDERSON (1985) e NAGY, ANDERSON e HERMAN (1987), as quais são consideradas clássicas na área de aprendizagem incidental de vocabulário, estão de acordo com o fato de que uma grande parte da aprendizagem de vocabulário ocorre naturalmente quando os aprendizes tentam compreender palavras novas em contexto. É a aprendizagem dita incidental e implícita, porque acontece na medida que os aprendizes focalizam qualquer outra coisa que não seja a aprendizagem de vocabulário, propriamente dita. Esse fenômeno é também denominado inconsciente, porque ocorre na ausência de tentativas explícitas e conscientes de aprendizagem. Um estudo de caso mais recente, desenvolvido por PARRY (1993) demonstrou o caráter inconsciente da aprendizagem lexical. O que chama atenção nesse estudo é que o sujeito da pesquisa, apesar da sua proficiência relativamente baixa em Inglês, reconheceu como desconhecidas apenas um pequeno número de palavras. Tal atitude foi explicada não por sua familiaridade com a maioria das palavras no texto, mas sim por um processo inconsciente, segundo o qual a familiaridade com o assunto do texto possibilita que

se possa ignorar muitas das palavras sem prejuízo para a compreensão geral. Esse processo inconsciente não envolve percepção consciente do significado da palavra, porém, alguma associação é estabelecida e contatos repetitivos com essa mesma palavra em outros textos sobre o mesmo assunto vão iluminando e aprofundando o túnel de conhecimento lexical, proposto por Aitchison (1987) (cf. no capítulo 3, página 134).

As evidências da pesquisa de PARRY (op. cit.) demonstram que a combinação de dois elementos são essenciais para ocorrer a aprendizagem de vocabulário por meio do contexto, dita incidental, implícita e inconsciente. O primeiro elemento é o conhecimento prévio do aprendiz a respeito do assunto do texto, o que permite que ele possa fazer inferências corretas. Entretanto, por si só, o processamento descendente, a partir do conhecimento prévio do aprendiz e de informações contextuais, não conduz à aquisição. É a combinação desse primeiro elemento com um segundo, a exposição múltipla à palavra em vários textos de leitura sobre o mesmo assunto, que facilita a aquisição. Isso constitui, exatamente, aquilo que SCHMIDT (1990:149) esclarece como sendo o justo alcance da aprendizagem incidental, inconsciente e implícita, ao ressaltar que a teoria psicológica corrente sugere

[...] que a aprendizagem implícita é possível, mas ela é melhor caracterizada como sendo a acumulação gradual de associações entre elementos que ocorrem, com frequência, uns em combinação com outros, em vez de caracterizada como a indução inconsciente de sistemas de regras abstratos. (minha tradução)

Ao recusar a caracterização da aprendizagem implícita como sendo somente um processo de indução que resulta em uma representação abstrata, como afirma, por exemplo, Reber (cf. no capítulo 1, página 35), Schmidt, assim como a grande maioria dos estudiosos, reconhece um papel para a aprendizagem implícita, mas apenas se se levar em consideração a relação da aquisição de uma determinada palavra com sua frequência de ocorrência, como ficou demonstrado na pesquisa de Parry, mencionada acima.

Em contraposição ao que foi salientado acima, é interessante considerar o que afirmam PARIBAKHT e WESCHE (1999:215) ao observarem que a aprendizagem de vocabulário por meio da leitura é, em um sentido fundamental, não incidental (ou implícita ou inconsciente), pelo menos sob a perspectiva do aprendiz. Isso, porque alcançar qualquer nível de processamento do insumo, ao recorrer a fontes de conhecimento para informação sobre o significado de uma palavra, requer tanto atenção a uma determinada palavra nova quanto esforço por parte do aprendiz para descobrir seu significado. E depois disso, para que o significado não desapareça rapidamente da memória de curto prazo do aprendiz, algum nível mais profundo de esforço mental parece ser necessário. O que Paribakht e Wesche querem dizer é que algum processamento consciente precisa ser desenvolvido para que a aquisição aconteça: a percepção consciente das formas no insumo – o notar (SCHMIDT, 1990; GASS, 1988), um nível profundo de processamento das informações contidas no insumo (CRAIK e LOCKHART, 1972) e a integração de palavras novas a palavras já conhecidas. O leitor eficiente que, em um primeiro momento, adquiriu um vocabulário básico de uso automático (como veremos abaixo), posteriormente, ao notar vocabulário novo durante a leitura, seleciona que palavras novas merecem sua atenção e, em seguida, tenta solucionar, por intermédio de raciocínio consciente, seus problemas de compreensão, construindo e testando hipóteses. Esse processamento da informação, que se iniciou com a atenção explícita dada à palavra nova, ocorre na memória de curto prazo e é ele que, em última instância, permitirá que a informação nova seja codificada na memória de longo prazo. Tal comportamento promove um nível profundo de elaboração, o que constitui um recurso de importância vital para a retenção do significado e das diversas propriedades da palavra. Melhor aprendizagem acontece quando um nível mais profundo de processamento semântico é necessário, porque, como se sabe, as palavras são codificadas por intermédio de elaboração. Além dos esforços

conscientes do aprendiz, é certo que um processo de aprendizagem explícita, no qual os aprendizes são solicitados a manipular palavras, relacioná-las a outras palavras ou as suas próprias experiências, e depois a justificar suas escolhas, reforça as associações entre palavras.

Além disso, não se pode considerar a aquisição de vocabulário por meio do contexto como sendo um processo basicamente automático quando recordamos que, como demonstrou MCLAUGHLIN, ROSSMAN e MCLEOD (1983) (cf. no capítulo 1, página 44), tanto o conhecimento implícito quanto o explícito podem ser representados na memória como processo controlado ou como automático ou, até mesmo, como os dois. A pesquisa de SCARAMUCCI (1995:258) confirma o ponto de vista de McLaughlin, Rossman e McLeod ao demonstrar que, dependendo do nível de conhecimento lexical do aprendiz ou dos objetivos da leitura, procedimentos automáticos ou controlados foram usados na compreensão. Ela confirmou que, quando a competência lexical é menos desenvolvida, o processamento automático não ocorre e o leitor é obrigado a tentar a decodificação de forma controlada, buscando tanto seus recursos limitados na L2 quanto recursos que envolvam sua L1, ou seja, o aprendiz usa seus conhecimentos explícitos sobre a L1 ou a L2 para chegar ao significado da palavra desconhecida. No caso dos leitores eficientes, o contexto é manipulado de maneira eficiente, permitindo não somente o reconhecimento ou o acesso automático aos significados mas, principalmente, a disponibilidade de espaço de memória ou de processamento para uso em outros níveis mais altos. Porém, mesmo nesse caso, pode haver necessidade de usar-se o contexto de forma controlada, como, por exemplo, quando o aprendiz nota algum material novo no insumo e precisa dar a ele atenção explícita.

Um outro aspecto digno de destaque, nessa argumentação contra o caráter exclusivamente incidental, implícito e inconsciente da aquisição de vocabulário, se relaciona



ao uso de estratégias explícitas e conscientes como parte dos esforços pessoais do aprendiz (ou mesmo do professor) em sua busca tanto do significado quanto da consolidação de vocabulário novo em seu léxico mental.

Nick ELLIS (1994) resume a posição dos autores que se recusam a admitir a prevalência da aprendizagem incidental, ao argumentar que a ausência de percepção consciente nos aprendizes precisa ser demonstrada, e não ser considerada, simplesmente, uma hipótese. Para ele uma hipótese de aquisição implícita teria que demonstrar:

- que os aprendizes, realmente, não estão conscientes,
- que eles não notam que estão diante de uma palavra nova,
- que eles não selecionam qual vocabulário novo merece atenção,
- que eles não usam diversas estratégias conscientes para tentar inferir o significado de uma palavra nova por intermédio do contexto ou
- que eles não aplicam conhecimento metacognitivo com a finalidade de guiá-los na aplicação de técnicas mnemônicas apropriadas, que permitirão a implantação na memória dessas novas formas e seus respectivos conceitos.

#### **4.2 A FREQUÊNCIA DE EXPOSIÇÃO A UMA PALAVRA E O CARÁTER INCREMENTAL DA AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO**

Em 1984, a pesquisa de Jenkins, Stein e Wysocki verificou que a tendência dos leitores eficientes de aprender palavras incidentalmente não foi afetada por exposições diversas a uma determinada palavra, o que contraria as evidências da pesquisa de PARRY

(1993) demonstrada acima. Como explicar, então, essa contradição? Certamente, na metodologia usada que previu um espaço de tempo muito curto entre o término da fase de tratamento e os testes de vocabulário e compreensão (dois dias apenas) e que permitiu aos aprendizes poder facilmente acessar os significados das palavras em sua memória de curto prazo. Além disso, o fato de que os contextos dos diferentes parágrafos usados foram criados para ser especialmente ricos e altamente informativos e, ainda, o teste de familiarização, com listas de sinônimos e frases contextualizadas com as palavras que seriam apresentadas no texto, dado dois dias antes do tratamento, com certeza, criaram a falsa impressão de que os aprendizes haviam aprendido, de fato, vocabulário por intermédio de uma única exposição. O curto intervalo entre o corpo da pesquisa e os testes também impossibilitou a verificação dos efeitos do tratamento em relação à retenção do significado dessas palavras na memória de longo prazo. A pesquisa de NAGY, HERMAN e ANDERSON (1985) chegou ao mesmo resultado, porém, com diferenças metodológicas que considera-se essenciais: os aprendizes leram textos autênticos, os contextos não eram altamente informativos e os sujeitos foram apresentados às palavras-alvo por meio de listas de palavras descontextualizadas, cuja função era, certamente, somente chamar atenção para as palavras que seriam introduzidas nos textos de leitura e não "ensinar" vocabulário novo. Os aprendizes, novamente, foram testados em relação à aprendizagem dos significados das palavras novas encontradas no texto, depois de um curto intervalo após o tratamento, dessa vez, apenas quinze minutos. Essa pode ter sido a explicação para alguns dos ganhos observados que podem ter refletido memória temporária sobre o assunto do texto lido e não desenvolvimento genuíno do vocabulário. Diante das explicações dadas acima, pode-se afirmar que o curto intervalo entre o tratamento e os testes de aprendizagem não pode ser avaliado da mesma maneira na pesquisa de JENKINS, STEIN e WYSOCKI (1984) e na de NAGY, HERMAN e ANDERSON (1985), já que os tipos de

textos usados nas duas pesquisas, artificiais e autênticos respectivamente, e as diferenças metodológicas em relação à apresentação prévia das palavras novas também podem ter exercido alguma influência nos resultados finais.

Entretanto, a mais importante revelação da pesquisa de NAGY, HERMAN e ANDERSON (1985) é que o conhecimento da palavra ocorreu de forma abrangente e não refletiu apenas uma vaga idéia a respeito do significado da palavra, o que pode ser considerado um dado relevante que destaca o poder das pistas contextuais, não propriamente em relação à retenção de longo prazo, mas, pelo menos, em relação à construção do significado. É preciso ressaltar, contudo, que as palavras sobre as quais os aprendizes revelaram um conhecimento mais abrangente foram aquelas sobre as quais eles já possuíam um conhecimento parcial, palavras às quais os aprendizes já haviam sido expostos anteriormente. Esse mesmo dado foi confirmado na pesquisa de NAGY, ANDERSON e HERMAN (1987) e, também, percebido na pesquisa de FRASER (1999); os aprendizes tiveram maior retenção quando uma inferência se baseou em associações de palavras já existentes na L1 ou na L2 pois, segundo FRASER (op. cit.:238), *"já havia um gancho cognitivo no qual pendurar o novo item."* (minha tradução)

A pesquisa de NAGY, ANDERSON e HERMAN (1987) foi realizada com a finalidade de corrigir as limitações metodológicas da pesquisa de 1985, em relação ao curto intervalo entre o tratamento e os testes. Dessa vez, testaram os sujeitos de sua pesquisa, de surpresa, com um intervalo maior, uma semana após a leitura dos textos (autênticos). Os resultados revelaram um ganho muito pequeno, com melhores resultados para os textos considerados fáceis e para palavras sobre as quais os aprendizes possuíam um conhecimento parcial, como já havia sido reconhecido na pesquisa anterior. A mais importante contribuição da pesquisa, porém, foi chamar a atenção para a condição incremental da aprendizagem por

intermédio do contexto de leitura. Muito embora os aprendizes possam adquirir alguma informação importante sobre uma determinada palavra por meio de uma única exposição, somente contatos variados com essa palavra pode produzir a profundidade de conhecimento lexical que permitirá ao aprendiz beneficiar-se do contexto em leituras posteriores. A pesquisa de 1987 reitera a importância da aprendizagem por intermédio do contexto, mas ressalva que essa aprendizagem só poderá ocorrer plenamente por intermédio da leitura substancial e recorrente.

Pesquisas recentes, como as de PARRY (1993) e a de GRABE e STOLLER (1997) reforçam o argumento de que o vocabulário é aprendido incrementalmente. Essas pesquisas constataram que para o uso do contexto ser efetivo em relação à aprendizagem de vocabulário é necessário providenciar-se vários contatos com uma palavra em diversos contextos, pois acredita-se que é altamente improvável que um aprendiz de L2 seja capaz de apreender ao menos um dos sentidos do significado de uma palavra em um único contato, muito menos todos os graus de conhecimento inerentes à aprendizagem de uma palavra. HUCKIN, HAYNES e COADY (1993:128), comentando as conclusões de PARRY (1993), acrescentam que

[...] a aprendizagem de vocabulário por intermédio da leitura deve ser vista como um processo de longo prazo no qual o leitor se move, a partir de contatos múltiplos com uma palavra, em direção a uma compreensão mais precisa do conceito que aquela palavra representa. (minha tradução)

A pesquisa de GRABE e STOLLER (1997) destaca, também, outro aspecto importante que se relaciona à importância de se propiciar exposições múltiplas a uma mesma palavra. Grabe percebeu que algumas palavras quando finalmente notadas, após vários contatos em contextos diversos, passavam a ser percebidas freqüentemente em vários textos de leitura, em uma demonstração de que eram palavras de uso freqüente e que só por causa da

leitura recorrente puderam ser notadas. Isso enfatiza o papel relevante da leitura, mas ao mesmo tempo nos leva a reconsiderar os argumentos a respeito da aprendizagem meramente incidental por intermédio da leitura e a perceber a importância da percepção consciente, que, segundo SCHMIDT (1990), é sempre crucial para a aprendizagem.

As diversas pesquisas, portanto, confirmam a hipótese de que, à medida que o aprendiz encontra a palavra em várias atividades e em contextos diversos, uma compreensão mais precisa de seu significado e uso será desenvolvida. Os aprendizes são levados, de forma incremental, de um primeiro contato significativo com uma palavra previamente desconhecida até uma eventual integração bem sucedida das características-chaves da palavra ao seu léxico mental. Vários estudos estabelecem que entre 5 a 16 contatos com uma palavra são necessários para que o aprendiz a aprenda. A clássica experiência de SARAGI, NATION e MEISTER (1978) concluiu que a simples repetição de palavras em um texto é suficiente para que a aquisição de vocabulário aconteça e sugeriu que a repetição das palavras novas deva ser de cerca de dez vezes.

Um aspecto importante dessa aprendizagem gradual é que o professor, explicitamente, sugira atividades que reativem o vocabulário. O aprendiz continua mudando sua interpretação ao encontrar a palavra outras vezes, até atingir a gama de significados que um falante nativo possui. Toda vez que esse processo de avaliação acontece, a retenção é intensificada.

O aprendiz precisa, também, estar conscientizado de que para aumentar seu vocabulário precisa seguir o conselho de TWADELL (1973), citado por KRASHEN (1989:446), e aprender a tolerar alguma imprecisão, que será reduzida pouco a pouco à medida que ele ler mais e encontrar mais palavras desconhecidas. Twadell observa que, em qualquer determinado momento,

[...] podemos "conhecer" um número muito grande de palavras com vários graus de imprecisão – palavras que estão em uma zona de crepúsculo entre a escuridão do total desconhecimento e a claridade da completa familiaridade. (minha tradução)

### 4.3 O CONTEXTO IDEAL PARA A APRENDIZAGEM

Alguns contextos são preparados para serem altamente informativos, contextos que indicam claramente o significado da palavra e que até mesmo, em alguns casos, contêm sinônimos para as palavras-alvo, como é o caso daqueles usados na pesquisa de JENKINS, STEIN e WYSOCKI (1984). Esses tipos de textos produzem o tipo de aprendizagem por intermédio do contexto que deveria, mais precisamente, ser considerada aprendizagem por meio de definições com exemplos, segundo GIPE (1979), citado por NAGY, ANDERSON e HERMAN (1987). Os contextos muito ricos da pesquisa (as palavras foram, repetidamente, apresentadas em até dez parágrafos) foram considerados responsáveis pela resultado abaixo do esperado em termos de aquisição de vocabulário, porque nem exigem atenção do aprendiz às palavras novas (a compreensão ocorre por conta das redundâncias no contexto) e nem demandam um processamento mais elaborado das palavras, o que, como se sabe, dificulta a aprendizagem. Além do mais, segundo NAGY, HERMAN e ANDERSON (1985), esse tipo de contexto artificial subestima a quantidade de aprendizagem por meio do contexto que aconteceria na leitura normal uma vez que muitos, talvez a maioria, dos contextos em um texto natural fornecem pouca informação sobre o significado das palavras. Contudo, se de um lado um texto muito fácil e redundante não estimula a aprendizagem de palavras novas porque o aprendiz pode, facilmente, compreendê-lo mesmo desconhecendo algumas palavras, por outro lado, um contexto muito difícil leva o leitor, muitas vezes, a desistir da leitura por se

sentir incapacitado para lidar com as dificuldades do contexto. O contexto ideal, aquele que facilita a inferência dos significados das palavras desconhecidas, deve fornecer pistas claras mas, ao mesmo tempo, deve permitir que os aprendizes cheguem às características das palavras por um processo cognitivo que envolva elaboração profunda das informações do texto.

#### 4.4 A CONSTRUÇÃO DE UM VOCABULÁRIO BÁSICO DE USO AUTOMÁTICO

As pesquisas têm assinalado que uma competência lexical básica é condição essencial para que a aquisição ocorra. A falta de uma competência mais desenvolvida leva os leitores a dificuldades de inferência e, sobretudo, de processamento necessário para a compreensão do texto e posterior retenção de vocabulário na memória. SCARAMUCCI (1995:259) conclui que *"não só a construção do sentido do texto como o sucesso na inferência de palavras [...] parecem dependentes de uma competência lexical mais desenvolvida."*

Para se adquirir essa competência lexical é necessário construir um vasto vocabulário básico, um vocabulário que WIDDOWSON (1983), citado por MCCARTHY (1990), chamou de procedimental, na medida que essas são palavras usadas para falar sobre outras palavras, parafraseá-las, defini-las e organizá-las na comunicação. Por meio desse vocabulário básico, constituído das palavras de alta freqüência, o aprendiz pode acessar automaticamente na memória o significado dessas palavras e pode chegar ao significado das palavras de baixa freqüência. NATION (1990) descobriu que 87% das palavras pertencem a lista das mais freqüentes e, por isso, é importante construir um vasto conhecimento automático de

vocabulário, especialmente aprendendo palavras que tenham sido selecionadas pelo próprio aprendiz, uma vez que a motivação afeta a atenção necessária para submeter qualquer coisa à memória. Depois disso, então, as palavras menos frequentes podem ser aprendidas, naturalmente, por intermédio de contato incidental em contexto via leitura extensiva.

#### **4.5 A LEITURA COMBINADA COM A INSTRUÇÃO SISTEMÁTICA DE VOCABULÁRIO**

Um apoio adicional ao uso incidental do contexto é de grande valia para que o aprendiz possa atingir a retenção de longo prazo e o uso de uma grande quantidade de vocabulário. Muitos autores consideram que a instrução direta oferece, especialmente bem, esse tipo de apoio. Entretanto, a instrução de que estamos falando é aquela que cria as condições para que o aprendiz encontre as palavras várias vezes em contextos significativos, o que fornece informações variadas sobre essas palavras (e não apenas definições), estabelece ligações entre essas palavras e a própria experiência e conhecimento prévio do aprendiz e, também, requer seu envolvimento ativo. NAGY, ANDERSON e HERMAN (1987) reconhecem um papel relevante para a instrução, mas apenas na medida que ela possa auxiliar os aprendizes a adquirir novos conceitos ou a reestruturar conceitos já existentes ou, ainda, a integrar conceitos novos àqueles já existentes.

A instrução explícita é especialmente importante na construção de um vocabulário básico inicial. Segundo COADY (1997), providências pedagógicas precisam ser tomadas para que o reconhecimento e conseqüente uso das palavras mais frequentes se torne automático e,



dessa maneira, mais tempo de processamento cognitivo fique disponível para os leitores. A instrução é, também, particularmente importante para os aprendizes mais fracos porque para os mais eficientes, conforme verificou a pesquisa de JENKINS, STEIN e WYSOCKI (1984), o contato com as palavras em contextos diversos é condição suficiente para que aprendam; eles são mais preocupados com as palavras e, por isso, usam mais o dicionário, fazem mais perguntas e, conseqüentemente, são capazes de fazer inferências corretas usando o contexto.

A pesquisa de JENKINS, STEIN e WYSOCKI (1984) também revelou um sentido particular do que seja ensinar vocabulário a partir de um texto de leitura. Nessa pesquisa, a exposição prévia às palavras-alvo contextualizadas, a que os aprendizes se submeteram antes do início da leitura dos vários parágrafos, pode ter ensinado as palavras, no sentido de que permitiu que a atenção dos aprendizes se voltasse para elas.

A questão da instrução combinada com a leitura foi avaliada no estudo experimental de PARIBAKHT e WESCHE (1997) no qual ganhos menores em vocabulário foram encontrados a partir da leitura recorrente (na qual as palavras-alvo foram usadas repetidamente em textos adicionais) em comparação com os ganhos a partir da leitura combinada com exercícios de vocabulário. No tratamento "Leitura Plus" (leitura com instrução), Paribakht e Wesche perceberam que houve ganhos maiores tanto quantitativamente, em relação à quantidade de palavras novas aprendidas, quanto qualitativamente, em relação à profundidade do conhecimento adquirido sobre as palavras novas. Houve também aquisição de vocabulário na condição "Só Leitura", porém, o conhecimento dos aprendizes a respeito dos itens lexicais novos geralmente alcançaram apenas o nível de reconhecimento, já que os aprendizes tendem a ignorar as palavras desconhecidas a não ser que sejam essenciais para a compreensão do significado global do

texto, o que, como já foi visto, não conduz à aquisição. As atividades de vocabulário, por outro lado, conduziram os aprendizes ao uso das habilidades lexicais em um nível mais alto.

É importante destacar a opinião de PARIBAKHT e WESCHE (1997) a respeito dos resultados de sua pesquisa, porque essa é a opinião recorrente daqueles que defendem que esforços conscientes são necessários para se produzir a retenção de longo prazo que permite aos aprendizes usarem a língua com precisão e fluência. As autoras chamam atenção para o fato de que os dois tratamentos produziram ganhos significativos na aquisição de vocabulário, embora em graus diferentes. Os dois tratamentos forneceram exposição redundante às palavras-alvo, em contextos de uso variados e significativos que propiciaram indicações do significado das palavras e de suas relações lexicais, semânticas e sintáticas, e realizaram tarefas que exigiram diferentes tipos e níveis de processamento dos textos nos quais as palavras estavam inseridas. A razão para os melhores resultados da leitura seguida de exercícios de vocabulário é que esses exercícios asseguram que o aprendiz prestará atenção a itens específicos de vocabulário e requerem que o aprendiz analise e compreenda os significados e funções das palavras-alvo, por intermédio de tarefas variadas.

Resultados semelhantes foram constatados na pesquisa de ZIMMERMAN (1997), ao avaliar a relevância, para a expansão do vocabulário, da instrução interativa de vocabulário combinada com a leitura de textos selecionados pelos próprios aprendizes. Após as dez semanas do estudo, um teste de conhecimento de vocabulário foi dado que confirmou a importância da instrução, ao propiciar que o aprendiz fique exposto a uma determinada palavra repetidamente, o que pode levá-lo a perceber melhor como ela é usada na comunicação real. Isso confirma, mais uma vez, a importância dos contatos múltiplos da palavra nova em contextos variados. Essa possibilidade de múltiplos contatos, segundo Zimmerman, é facilitada pela instrução, uma vez que a leitura exclusiva pode não propiciar

esses contatos com a frequência necessária para ocorrer a aquisição. Zimmerman também concluiu, com surpresa, que o grupo experimental, exposto à combinação de leitura com instrução, classificou a instrução como sendo um método mais eficiente do que a leitura exclusiva e especulou que a razão pode advir do fato de que a leitura nem sempre é uma atividade prazerosa para o leitor menos proficiente.

A pesquisa de FRASER (1999) revela uma outra dimensão da instrução. Nesse caso, o objetivo da instrução é treinar os aprendizes no uso de estratégias metacognitivas que permitirão que eles lidem mais apropriadamente com o contexto. A pesquisa de Fraser deixa claro que o processo de usar informação do contexto é acessível, pelo menos parcialmente, a controle consciente e que a habilidade do aprendiz em usar a informação contextual pode ser aprimorada por meio da instrução. Fraser concluiu que a instrução de estratégias de processamento lexical tem um papel relevante para a aquisição de vocabulário por intermédio da leitura porque, além de possibilitar um processamento mais elaborado e extensivo das informações novas no contexto, a instrução, conforme já se mencionou, leva os aprendizes a prestarem atenção a um número maior de palavras desconhecidas. Há, portanto, um efeito indireto da instrução na diminuição do índice de palavras ignoradas e, paralelamente, em uma maior ocorrência de inferências bem sucedidas.

A instrução permite que o aprendiz possa ler textos cada vez mais complexos e instigantes, sem frustração, ao tornar o insumo mais compreensível, o que, conseqüentemente, conduzirá à expansão do vocabulário. NAGY e HERMAN (1987:33), admitem a relevância da instrução e sistematizam seu alcance, estabelecendo o que ensinar:

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

JENKINS, STEIN e WYSOCKI (1984) resumem o alcance da instrução na aprendizagem de vocabulário por intermédio da leitura ao sugerirem que deve haver uma combinação de instrução informal de vocabulário com aprendizagem incidental para que o desenvolvimento do vocabulário ocorra em níveis acima dos apresentados pelas abordagens direta e indireta, quando usadas separadamente.

#### **4.6 O CONHECIMENTO PRÉVIO E A IMPORTÂNCIA DE UM PROCESSAMENTO ELABORADO DO INSUMO**

A citação de NAGY e HERMAN (1987), mencionada acima, revela por que o conhecimento prévio do aprendiz, tanto de mundo quanto do assunto do texto, é elemento de fundamental importância ao integrar material novo a material já existente na memória.

Um dado muito importante na pesquisa de NAGY, ANDERSON e HERMAN (1987) se refere a conclusão de que o grande problema para a aprendizagem por meio do contexto é a dificuldade de relacionar uma palavra nova a um conceito novo; quando a palavra é nova mas o conceito é familiar ou quando o aprendiz precisa apenas deduzir que conceito já familiar se ajusta a uma lacuna no texto, a aprendizagem é grandemente facilitada. Diante disso, a habilidade do leitor em integrar a informação do texto em um sistema coerente que seja consistente com o seu conhecimento prévio é considerada um fator determinante da aprendizagem por meio do contexto.

Em seu estudo de caso, PARRY (1993) observou que o sujeito de seu estudo foi capaz de inferir, com precisão total ou parcial, o significado da maioria das palavras identificadas

como desconhecidas em textos acadêmicos em sua área de conteúdo, apesar de suas limitações como aprendiz de L2. Isso aconteceu somente porque seu conhecimento prévio a respeito do conteúdo dos textos permitiu que o sujeito pudesse testar vários significados para as palavras desconhecidas, já que esses contextos eram (para o sujeito) ricos e significativos. Entretanto, esse conhecimento prévio que, em um primeiro momento facilitou a compreensão, não contribuiu para a retenção dos significados das palavras novas, pois se sabe que, mesmo quando o significado de uma palavra nova é inferido corretamente, isso não significa que essa palavra seja automaticamente aprendida.

Para que as palavras sejam realmente aprendidas é necessário que sejam profundamente elaboradas, conforme a visão de CRAIK e LOCKHART (1972). À medida que o número de palavras aprendidas por uma pessoa aumenta, a mente é forçada a estabelecer sistemas que mantenham as palavras bem organizadas para recuperação na memória. Acredita-se que o léxico humano é, portanto, uma rede de associações, uma estrutura de conteúdos (*links*) interconectados como em uma rede de computadores (AITCHISON, 1987, citado por SÖKMEN, 1997). Para que os aprendizes de uma L2 possam armazenar vocabulário com eficiência, os professores precisam auxiliá-los a estabelecer essas ligações e construir essas associações. Quando os aprendizes recorrem ao seu conhecimento prévio, seus esquemas, conectam a palavra nova com palavras já conhecidas, a ligação é, então, criada e a aprendizagem acontece.

#### **4.7 O USO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS QUE PROPICIEM A RETENÇÃO DE VOCABULÁRIO**

Um foco no uso de estratégias de aprendizagem de vocabulário é particularmente importante porque é por intermédio do uso dessas estratégias que o aprendiz pode expandir seu vocabulário ativo e usá-lo em qualquer situação com proficiência a mais próxima possível daquela que um falante nativo possui. Afinal, como foi concluído, simplesmente encontrar palavras novas em contexto não garante a aquisição dessas palavras.

Primeiramente, é preciso considerar com que objetivo as diferentes estratégias serão usadas para manipular as informações contidas em um contexto de leitura: se para inferir significados de palavras novas para compreensão ou se para promover a retenção desses significados na memória, visando posterior produção.

Ao encontrar uma palavra nova em um contexto de leitura, o aprendiz usa de forma consciente e explícita, estratégias para a obtenção de informação inicial sobre a palavra e que se agrupam, segundo SCHMITT (1997), sob o rótulo de estratégias de descobrimento. Ao encontrar uma palavra pela primeira vez, os aprendizes devem descobrir seu significado ou fazendo inferências a partir de seu conhecimento da língua ou por meio do contexto, ou por intermédio de um cognato na L1, ou usando materiais de referência (dicionários), ou, ainda, perguntando a alguém que conheça o significado da palavra. Entre essas estratégias de processamento lexical, com a finalidade de descobrir o significado da palavra (ignorar, consultar ou inferir), a inferência por intermédio do contexto é, de longe, a estratégia metacognitiva mais útil, na opinião de um grande número de estudiosos.

Se o objetivo, por outro lado, for armazenar vocabulário novo na memória de longo prazo para que esse vocabulário possa ser recuperado e usado no futuro de maneira produtiva e automática, os aprendizes precisam fazer esforços para lembrá-la usando as estratégias rotuladas por SCHMITT (1997) de estratégias de consolidação, que podem resultar dos grupos de estratégias cognitivas e metacognitivas ou, ainda, podem ser usadas estratégias sociais (a interação com outras pessoas) e de memória (relacionar material novo com conhecimento já existente). Entre as estratégias de consolidação, a repetição, tanto da forma oral quanto da forma escrita da palavra, é uma estratégia comumente mencionada (cf., por exemplo, LAWSON e HOGBEN, 1996 e SCHMITT, 1997) e, muitas vezes, as estratégias que demandam uma manipulação mais ativa da informação (a inferência, o método da palavra-chave) são menos freqüentes. É importante, contudo, destacar que a repetição não envolve o aprendiz em nenhum tipo de transformação do conjunto palavra-significado, não requer que os aprendizes precisem identificar as características físicas e gramaticais das palavras novas, o que, como foi visto acima, faz com que associações dessas palavras com conhecimento já existente sejam improváveis e, por conseguinte, improvável também será a retenção de longo prazo. Apesar disso, o uso de estratégias de repetição pode ser visto como relevante em situações nas quais o intervalo para retenção seja relativamente pequeno. Do mesmo modo, listas de palavras podem ser um meio eficiente para a aprendizagem de um grande número de palavras em pouco tempo, como quando o aprendiz precisa construir um vocabulário de uso automático. Até mesmo a memorização repetitiva (*rote learning*) pode ser eficaz se os aprendizes estão acostumados a usá-la. Os autores afirmam que, se uma generalização pode ser feita é que atividades que demandam um processamento menos profundo podem ser mais apropriadas a aprendizes iniciantes porque elas contêm menos material que possa distrair a atenção de um iniciante, enquanto que aprendizes mais

avançados podem se beneficiar do contexto que está, geralmente, incluído em atividades mais elaboradas.

Ao contrário dos autores mencionados acima, cujos resultados das pesquisas demonstraram o uso recorrente de estratégias de repetição, a pesquisa de GU e JOHNSON (1996), realizada por intermédio de relatórios individuais com o objetivo de avaliar que estratégias usadas pelos aprendizes são consideradas, por eles, mais eficientes para a aquisição de vocabulário, revelou que os aprendizes reportaram fazer um menor uso de estratégias de repetição. Para esses aprendizes, as estratégias de repetição podem ser consideradas meras estratégias de memorização de palavras as quais permaneceriam, portanto, em sua memória de curto prazo, jamais podendo ser recuperadas para uso futuro. Os aprendizes revelaram acreditar que vocabulário deva ser estudado e posto em uso e foram positivos a respeito de que eles deveriam controlar a própria aprendizagem. Por isso, o uso de dicionário, tanto para compreensão quanto para aprendizagem de vocabulário, foi uma estratégia bastante considerada, além de anotações sobre significado e uso das palavras novas. Acima de tudo, a pesquisa demonstrou que os melhores aprendizes (chamados pelos autores de leitores) foram aqueles que admitiram aprender vocabulário, basicamente, por intermédio da leitura, fazendo inferências a partir do contexto e codificando informações sobre as palavras. Foram aqueles que revelaram acreditar que vocabulário deva ser adquirido por intermédio de exposição natural e estudo cuidadoso, e nunca por intermédio da memorização. Aprendizes que disseram atentar para a composição das palavras (seus prefixos e sufixos) e que admitiram ativar vocabulário recém aprendido com a finalidade de conservá-lo na memória. Ao fazer-se uma avaliação das conclusões da pesquisa de Gu e Johnson, percebe-se que os dados espelham uma idealização dos recursos estratégicos disponíveis aos aprendizes. Tendo sido coletados por meio de relatórios individuais, os resultados podem espelhar não a



realidade, mas aquilo que os aprendizes, verdadeiramente, acreditam ser a maneira mais eficiente de aprender uma língua. É por isso que os aprendizes admitiram o uso de certas estratégias que demonstrariam uma atitude de responsabilidade diante de sua própria aprendizagem, condição, sem dúvida, importante diante de qualquer tipo de aprendizagem.

A mesma atitude em relação aos diferentes métodos que os aprendizes usam para a aprendizagem de palavras novas foi diagnosticada na pesquisa de ZIMMERMAN (1997). Os aprendizes foram solicitados a classificar esses métodos e revelaram que dão preferência ao contato com as palavras em contextos significativos e não em listas, porque só dessa maneira serão capazes de aprender todas as nuances de significado de uma palavra, suas diferentes conotações e seus significados gramaticais e pragmáticos. Os aprendizes revelaram também não aceitar atividades descontextualizadas que impliquem em repetição mecânica e memorização e, acima de tudo, reconheceram o papel relevante da leitura para a construção do vocabulário.

A pesquisa de FRASER (1999) e a de GRABE e STOLLER (1997) ressaltaram a importância de outro instrumento considerado relevante como estratégia explícita de aprendizagem de vocabulário: a consulta ao dicionário. Ao avaliar o impacto das estratégias de processamento lexical (ignorar, consultar e inferir) na aprendizagem de vocabulário, Fraser concluiu que determinar o significado das palavras por meio de consulta ao dicionário resultou em maior compreensão do significado do que a inferência. Contudo, só houve maior retenção desse significado quando os aprendizes inferiram e depois usaram o dicionário para verificar a correção da inferência. Grabe, o sujeito do estudo de GRABE e STOLLER (op. cit.), considerou, a princípio, impossível compreender qualquer texto, com seu vocabulário extremamente limitado, sem algum uso do dicionário, especialmente um dicionário bilíngüe. Quando sentiu, porém, que havia alcançado um bom nível de compreensão da leitura, pôde

dispensar o uso do dicionário, porém, continuou usando-o ao encontrar palavras novas. Tal atitude é explicada por GRABE e STOLLER (op. cit.) que afirmam, em consonância com HULSTIJN (1993) e LUPPESCU e DAY (1993), que o uso do dicionário fornece uma âncora de precisão, uma sensação de que a pessoa conhece claramente o significado das palavras que encontra. Grabe sentiu que o leitor desenvolve um alto nível de frustração se conta, exclusivamente, com a inferência para chegar ao significado das palavras desconhecidas em um texto; os leitores têm a necessidade de saber se certos significados para as palavras estão corretos para que continuem a leitura com um certo grau de confiança. Ele sentiu, também, que a reflexão consciente que envolve a decisão de procurar ou não uma palavra no dicionário foi útil para a retenção do vocabulário. O dicionário conduziu a uma grande aquisição de vocabulário, muito embora seu uso tenha tornado mais lento o processo de leitura.

De qualquer modo, seja quais forem as estratégias usadas pelos aprendizes, não há dúvida de que a instrução tem um papel preponderante ao treinar o aprendiz no uso de estratégias de aprendizagem de vocabulário, especialmente, considerando o foco de atenção do nosso trabalho, as estratégias de consolidação, para assegurar que o aprendiz faça uso dessas estratégias da maneira mais automática possível.

Para finalizar, é interessante reiterar a relação simbiótica, documentada por vários autores (NAGY, HERMAN e ANDERSON, 1985; NATION e COADY, 1988; GRABE e STOLLER, 1997, entre outros), entre o conhecimento de vocabulário e a habilidade de leitura, ou seja, a leitura como sendo tanto a causa quanto a consequência da aquisição de vocabulário. Isso quer dizer que o leitor eficiente pode inferir os significados de palavras

desconhecidas em um texto mas para fazer isso precisa conhecer a maioria das palavras do texto a fim de ser capaz de compreendê-lo suficientemente bem. Com respeito à relação causal entre a habilidade de leitura e o conhecimento de vocabulário, muito da grande expansão de vocabulário que ocorre durante os anos escolares é creditada à leitura. Já com respeito à relação de consequência, há uma forte ligação entre o conhecimento do vocabulário e a compreensão da leitura, tanto para aprendizes de L1 quanto de L2.

Entretanto, ratificando a visão de PARIBAKHT e WESCHE (1999), é importante ressaltar que os resultados da aprendizagem de vocabulário por intermédio da leitura serão sempre imprevisíveis por que aprendizes diferentes prestam atenção a palavras diferentes, investem níveis de esforço diferentes para descobrir o significado de palavras desconhecidas ao desenvolverem uma tarefa, e diferem na disponibilidade de conhecimento prévio e na tendência de usar estratégias pessoais que possam ajudá-los a resolver problemas lexicais com sucesso. Contudo, podemos concluir, em consonância com o ponto de vista de PARIBAKHT e WESCHE (1997), que se queremos um desenvolvimento sistemático do vocabulário da L2, não podemos deixar a tarefa totalmente a cargo dos próprios aprendizes. Não podemos esperar que eles "assimilem" conhecimento lexical específico ou substancial sem orientação. Desse modo, em vista das limitações da instrução descontextualizada de vocabulário, precisa-se enfatizar que a aquisição de vocabulário pode ser enriquecida com intervenções pedagógicas, por intermédio de instrução que utilize um contexto de uso da língua que seja significativo e que permita ao aprendiz notar uma palavra nova no insumo, compará-la àquelas que ele usa, habitualmente, ao produzir linguagem, para perceber como essa palavra nova difere da representação já existente de sua interlinguagem e construir novas hipóteses a fim de integrá-la ao seu sistema de interlinguagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDERSON, J. C. Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem?  
In: Alderson, J. C.; Urquhart, A. H. *Reading in a foreign language*. New York : Longman, 1984.
- ALDERSON, J. C.; URQUHART, A. This test is unfair: I'm not an economist. In: Carrell, L. C.; Devine, J.; Eskey, D. E. (Eds.) *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge : Cambridge University Press, 1988.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; SCHMITZ, John R. *Glossário de Linguística Aplicada*. Campinas, SP : Pontes, 1997.
- ANDERSON, J. R. *Acquisition of cognitive skill*. *Psychological Review*, 89 (4), 369-406, 1982.
- \_\_\_\_\_. *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1983.
- ANDERSON, R. C.; PEARSON, P. D. A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In: Carrell, L. C.; Devine, J.; Eskey, D. E. (Eds.) *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge : Cambridge University Press, 1988.
- BENGELEIL, N. F. *Lexical inferencing of Libyan EFL university students: effects of reading proficiency and the first language*. Ph.D. Research Proposal, University of Ottawa, Faculty of Education, 1998.
- BIALYSTOK, Ellen. *A theoretical model of second language learning*. *Language Learning* 28, 69-83, 1978.
- \_\_\_\_\_. Representation and ways of knowing: three issues in second language acquisition. In: Ellis, N. C. (Ed.) *Implicit and explicit learning of languages*. London : Academic Press, 1994.

- BRAGA, D. B.; BUSNARDO, J. *Metacognition and foreign language reading: fostering awareness of linguistic form and cognitive process in the teaching of language through text*. *Lenguas Modernas* 20, 129-149, Universidad de Chile, 1993.
- BROWN, Cheryl. Factors affecting the acquisition of vocabulary: Frequency and saliency of words. In: Huckin, T.; Haynes, M.; Coady, J. (Eds.) *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, N. J. : Ablex, 1993.
- CARRELL, Patricia L. Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading. In: Carrell, L. C.; Devine, J.; Eskey, D. E. (Eds.) *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge : Cambridge University Press, 1988.
- CARTER, Ronald. *Vocabulary: Applied Linguistics perspectives*. London : Allen e Unwin, 1987.
- CHAMOT, A. U.; O'MALLEY, M. Language learner and learning strategies. In: Ellis, N. C. (Ed.) *Implicit and explicit learning of languages*. London : Academic Press, 1994.
- CHANNELL, Joanna. Psycholinguistic considerations in the study of L2 vocabulary acquisition. In: Carter, R.; McCarthy, M. *Vocabulary and language teaching*. New York : Longman, 1988.
- CHENG, Patricia W. *Restructuring versus automaticity: alternative accounts of skill acquisition*. *Psychological Review* 92 (3), 414-423, 1985.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass. : MIT Press, 1965.
- \_\_\_\_\_. *Reflections on language*. New York : Pantheon, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Rules and representations*. Oxford : Basil Blackwell, 1980.

\_\_\_\_\_. *Some concepts and consequences of theory of government and binding*. Cambridge, Mass. : MIT Press, 1982.

\_\_\_\_\_. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York : Praeger, 1986.

CLARK, D., NATION, I. *Guessing the meanings of words from context: strategy and techniques*. *System*, 8, 211-220, 1980.

CLARK, Eve V. *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 1993.

CLARKE, M. A. The short-circuit hypothesis of EFL reading – or when language competence interferes with reading performance. In: Carrell, L. C.; Devine, J.; Eskey, D. E. (Eds.) *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge : Cambridge University Press, 1988.

COADY, James. Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: Putting it in context. In: Huckin, T.; Haynes M.; Coady, J. (Eds.) *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ : Ablex, 1993.

\_\_\_\_\_. L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In: Coady, J.; Huckin, T. (Eds.) *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 1997.

\_\_\_\_\_. L2 vocabulary acquisition: a synthesis of the research. In: Coady, J.; Huckin, T. (Eds.) *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 1997.

COADY, James; MAGOTO, Jeff; HUBBARD, Philip et al. High frequency vocabulary and reading proficiency in ESL readers. In: Huckin, T.; Haynes M.; Coady, J. (Eds.) *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ : Ablex, 1993.

COOK, V. J. *Universal Grammar theory and the classroom*. *System*, 17 (2), 169-181, 1989.

- \_\_\_\_\_. The metaphor of access to Universal Grammar in L2 learning. In: Ellis, N. C. (Ed.) *Implicit and explicit learning of languages*. London : Academic Press, 1994.
- COOK, V. J.; NEWSON, M. *Chomsky's Universal Grammar – An introduction*, 2<sup>nd</sup> Edition. Oxford : Blackwell Publishers, 1996.
- CRAIK, F. I.; LOCKHART, R. S. *Levels of processing: a framework for memory research*. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684, 1972.
- DE BOT, KEES; PARIBAKHT, T. S.; WESCHE, M. B. *Toward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition*. *Studies in Second Language Acquisition* 19 (3), 309-329, 1997.
- DEVINE, Joanne. The relationship between general language competence and second language reading proficiency: implications for teaching. In: Carrell, L. C.; Devine, J.; Eskey, D. E. (Eds.) *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge : Cambridge University Press, 1988.
- ELLIS, Nick. Vocabulary acquisition: The implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. In: Ellis, N. C. (Ed.) *Implicit and explicit learning of languages*. London : Academic Press, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Vocabulary acquisition: psychological perspectives*. Vocabulary Acquisition Research Group. Swansea : University of Wales, 1995.
- ELLIS, Rod; TANAKA, Y.; YAMAZAKI, A. *Classroom interaction, comprehension and the acquisition of L2 word meanings*. *Language Learning* 44 (3), 449-491, 1994.
- ELLIS, Rod. A theory of instructed second language acquisition. In: Ellis, N. C. (Ed.) *Implicit and explicit learning of languages*. London : Academic Press, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press, 1997.

- ESKEY, David E. Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers. In: Carrell, L. C.; Devine, J.; Eskey, D. E. (Eds.) *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge : Cambridge University Press, 1988.
- FLYNN, Suzanne. The role of the head-initial/head-final parameter in the acquisition of English relative clauses by adult Spanish and Japanese speakers. In: GASS, S. M.; SCHACHTER, J. (Eds.). *Linguistic perspectives on second language acquisition*. USA : Cambridge Applied Linguistics, 1989.
- FRASER, Carol A. Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. In: Wesche, M.; Paribakht, T. S. (Eds.), *Studies in Second Language Acquisition. Special Issue on Incidental L2 vocabulary acquisition: theory, current research and instructional implications*. 21 (2), 225-241, 1999.
- GASS, Susan M. *Integrating research areas: a framework for second language studies*. *Applied Linguistics*, 9 (2), 198-217, 1988.
- GASS, S. M.; SELINKER, L. *Second language acquisition – an introductory course*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1994.
- GRABE, W.; STOLLER, F. L. Reading and vocabulary development in a second language. In: Coady, J.; Huckin, T. (Eds.), *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 1997.
- GU, Yongqi; JOHNSON, R. K. *Vocabulary learning strategies and language learning outcomes*. *Language Learning* 46 (4), 643-679, 1996.
- HALU, Regina. *The definition of learning strategies in target language studies*. Curitiba : Universidade Federal do Paraná. Tese de Mestrado, 1997.
- HATCH, E.; BROWN, C. *Vocabulary, semantics and language education*. New York : Cambridge University Press, 1995.



- HAYNES, M.; BAKER, I. American and Chinese readers learning from lexical familiarization in English texts. In: Huckin, T.; Haynes, M.; Coady, J. (Eds.) *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, N. J. : Ablex, 1993.
- HAYNES, Margot. Patterns and perils of guessing in second language reading. In: Huckin, T.; Haynes, M.; Coady, J. (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, N. J. : Ablex, 1993.
- HOLMES, J.; RAMOS, R. G. False friends and reckless guessers: Observing cognate recognition strategies. In: Huckin, T.; Haynes, M.; Coady, J. (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, N. J. : Ablex, 1993.
- HUCKIN, T.; BLOCH, J. Strategies for inferring word meaning in context: A cognitive modal. In: Huckin, T.; Haynes, M.; Coady, J. (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ : Ablex, 1993.
- HUCKIN, T.; COADY, J. Incidental vocabulary acquisition in a second language. In: Wesche, M.; Paribakht, T. S. (Eds.), *Studies in Second Language Acquisition. Special Issue on Incidental L2 vocabulary acquisition: theory, current research and instructional implications*. 21 (2), 181-193, 1999.
- HULSTIJN, Jan H. *A comparison between the information-processing and the analysis/control approaches to language learning*. *Applied Linguistics* 11 (1), 30-45, 1990.
- \_\_\_\_\_. 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, 1992.
- \_\_\_\_\_. *When do foreign-language readers look up the meaning of unfamiliar words? The influence of task and learner variables*. *The Modern Language Journal* 77 (2), 139-147, 1993.

JENKINS, J. R.; STEIN, M. L.; WYSOCKI, K. *Learning vocabulary through reading*. American Educational Research Journal 21 (4), 767-787, 1984.

JOE, Angela. *What effects do text-based tasks promoting generation have on incidental vocabulary acquisition?* Applied Linguistics 19 (3), 357-377, 1998.

KRASHEN, Stephen D. *Second language acquisition and second language learning*. Hertfordshire : Prentice-Hall International, 1981.

\_\_\_\_\_. *Writing: research, theory and applications*. Oxford : Pergamon Institute of English, 1984.

\_\_\_\_\_. *The input hypothesis: issues and implications*. Torrance, CA : Laredo Publishing Co., 1985.

\_\_\_\_\_. *We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis*. Modern Language Journal, 73, 440-464, 1989.

\_\_\_\_\_. The input hypothesis and its rivals. In: Ellis, N. C. (Ed.) *Implicit and explicit learning of languages*. London : Academic Press, 1994.

KRASHEN, S. D.; TERRELL, T. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. California : Alemany Press, 1983.

KIRSNER, Kim. Second language vocabulary learning: The role of implicit processes. In: Ellis, N. C. (Ed.) *Implicit and explicit learning of languages*. London : Academic Press, 1994.

LAUFER, Batia. The lexical plight in second language reading: words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In: Coady, J.; Huckin, T. (Eds.) *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 1997.

- \_\_\_\_\_. *The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different?* *Applied Linguistics* 19 (2), 255-271, 1998.
- LAUFER, B.; PARIBAKHT, T. S. *The relationship between passive and active vocabularies: effects of language learning contexts.* *Language Learning* 48 (3), 365-391, 1998.
- LAWSON, M. J.; HOGBEN, D. *The vocabulary-learning strategies of foreign-language students.* *Language Learning* 46 (1), 101-135, 1996.
- LEVELT, Willem J. M. *Speaking: from intention to articulation.* Cambridge, Mass. : MIT Press, 1989.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned.* Oxford : Oxford University Press, 1993.
- LONG, Michael. *Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input.* *Applied Linguistics*, 4, 126-141, 1983.
- LUPPESCU, Stuart; DAY, Richard R. Reading, dictionaries and vocabulary learning. In: HARLEY, Birgit. *Lexical issues in language learning.* Ann Arbor : Research Club in Language Learning, 229-251, 1995.
- MCCARTHY, Michael. *Vocabulary.* Oxford : Oxford University Press, 1990.
- MCLAUGHLIN, B.; ROSSMAN, T.; MCLEOD, B. *Second language learning: an information-processing perspective.* *Language Learning* 33 (2), 135-158, 1983.
- MCLAUGHLIN, Barry. "Conscious" versus "unconscious" learning. *Tesol Quaterly* 24 (4), 617-634, 1990a.
- \_\_\_\_\_. *Restructuring.* *Applied Linguistics* 11 (2), 113-128, 1990b.

MCLAUGHLIN, B.; ZEMBLIDGE, J. Second language learning. In: Grabe, W.; Kaplan, R. (Eds.) *Introduction to Applied Linguistics*. [S.I.] Addison-Wesley Publishing Company, 1991.

MCLEOD, B.; MCLAUGHLIN, B. *Restructuring or automaticity? Reading in a second language*. *Language Learning* 36 (2), 109-123, 1986.

MEARA, Paul. *Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning*. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 15, 221-246, 1980.

\_\_\_\_\_. *The vocabulary knowledge framework*. Vocabulary Acquisition Research Group. Swansea : University of Wales, 1996.

MELKA, Francine. Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In: Schmitt, N.; McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge : Cambridge University Press, 1997.

NAGY, W. E.; ANDERSON, R. C. *How many words are there in printed school English*. *Reading Research Quarterly*, 19 (3), 304-330, 1984.

NAGY, W. E.; HERMAN, P. A.; ANDERSON, R. C. *Learning words from context*. *Reading Research Quarterly*, 20 (2), 233-253, 1985.

NAGY, W. E.; HERMAN, P. A. *Incidental vs. instructional approaches to increasing reading vocabulary*. *Educational Perspectives*, 23, 16-21, 1985.

\_\_\_\_\_. Breadth and depth of vocabulary knowledge: implications for acquisition and instruction. In: McKeown, M. G.; Curtis, M. E. (Eds.) *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum, 1987.

NAGY, W. E.; ANDERSON, R. C.; HERMAN, P. A. *Learning word meanings from context during normal reading*. *American Educational Research Journal*, 24 (2), 237-270, 1987.

NAGY, William E. *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Urbana : ERIC Clearinghouse on Reading & Communication Skills, 1988.

\_\_\_\_\_. On the role of context in first- and second-language vocabulary learning. In: Schmitt, N.; McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge : Cambridge University Press, 1997.

NATION, I. S. P. *Teaching and learning vocabulary*. New York : Newbury House, 1990.

NATION, P.; COADY, J. Vocabulary and reading. In: Carter, R.; McCarthy, M. *Vocabulary and language teaching*. New York : Longman, 1988.

NATION, P.; NEWTON, J. Teaching vocabulary. In: Coady, J.; Huckin, T. (Eds.), *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 1997.

NATTINGER, James. Some current trends in vocabulary teaching. In: Carter, R.; McCarthy, M. *Vocabulary and language teaching*. New York : Longman, 1988.

ODLIN, Terence. *On the nature and use of explicit knowledge*. In IRAL 24, 123-144, 1986.

OXFORD, R.; SCARCELLA, R. *Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction*. System, 22 (2), 231-243, 1994.

PARADIS, Michel. Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism and SLA. In: Ellis, N. C. (Ed.) *Implicit and explicit learning of languages*. London : Academic Press, 1994.

PARIBAKHT, T. S.; WESCHE, M. *Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program*. TESL Canada Journal, 11 (1), 9-29, 1993.

- \_\_\_\_\_. Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In: Coady, J.; Huckin, T. (Eds.), *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 1997.
- \_\_\_\_\_. Reading and "incidental" L2 vocabulary acquisition. An introspective study of lexical inferencing. In: Wesche, M.; Paribakht, T. S. (Eds.), *Studies in Second Language Acquisition. Special Issue on Incidental L2 vocabulary acquisition: theory, current research and instructional implications*. 21 (2), 195-224, 1999.
- PARRY, Kate. Too many words: Learning the vocabulary of an academic subject. In: Huckin, T.; Haynes, M.; Coady, J. (Eds.) *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, N. J. : Ablex, 1993. (trabalho apresentado na 22<sup>nd</sup> Annual Conference of TESOL Convention, Chicago, 1988)
- \_\_\_\_\_. Vocabulary and comprehension: Two portraits. In: Coady, J.; Huckin, T. (Eds.), *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 1997.
- PICA, Teresa. The textual outcomes of native speaker/non-native speaker negotiation: What do they reveal about second language learning? In: Kramsch, C.; McConnell-Ginet (Eds.), *Text and context: cross-disciplinary perspectives on language study*. Lexington, MA : D. C. Heath and Company, 1992.
- PICKERING, Michael. *Context-free and context-dependent vocabulary learning: An experiment*. *System* 10 (1), 79-83, 1982.
- PINKER, Steven. *The language instinct*. New York : Harper-Collins Publishers, Inc., 1995.
- RICHARDS, J. C. *The role of vocabulary teaching*. *TESOL Quarterly* 10 (1), 77-89, 1976.
- ROBERTS, Ian. Universal Grammar and L1 acquisition. In: Ellis, N. C. (Ed.) *Implicit and explicit learning of languages*. London : Academic Press, 1994.

ROBINSON, Peter. Procedural and declarative knowledge in vocabulary learning: communication and the language learners' lexicon. In: Huckin, T.; Haynes, M.; Coady, J. (Eds.) *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, N. J. : Ablex, 1993.

\_\_\_\_\_. *Consciousness, rules, and instructed second language acquisition*. New York : Peter Lang Publishing, 1996.

RUTHERFORD, W.; SHARWOOD SMITH, M. *Consciousness-raising and Universal Grammar*. *Applied Linguistics* 6, 274-282, 1985.

SARAGI, T.; NATION, I. S. P.; Meister, G. F. *Vocabulary learning and reading*. *System* 6 (2), 70-78, 1978.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Campinas : Universidade Estadual de Campinas. Tese de doutorado, 1995.

SCHACHTER, Jacquelyn. Testing a proposed universal. In: GASS, S. M.; SCHACHTER, J. (Eds.). *Linguistic perspectives on second language acquisition*. USA : Cambridge Applied Linguistics, 1989.

SCHMIDT, R. W.; FROTA, S. Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In: Day, R. R. (Ed.) *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, MA : Newbury House, 1986.

SCHMIDT, Richard W. *The role of consciousness in second language learning*. *Applied Linguistics* 11 (2), 129-158, 1990.

\_\_\_\_\_. *Awareness and second language acquisition*. *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 206-226, 1993.

- \_\_\_\_\_. Implicit learning and the cognitive unconscious: of artificial grammars and SLA. In: Ellis, N. C. (Ed.) *Implicit and explicit learning of languages*. London : Academic Press, 1994.
- SCHMITT, Norbert. Vocabulary learning strategies. In: Schmitt, N.; McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge : Cambridge University Press, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: a longitudinal study*. In: *Language Learning* 48 (2), 281-317, 1998.
- SCHOUTEN-VAN PARREREN, Caroline. *Vocabulary learning through reading: which conditions should be met when presenting words in texts?* *AILA Review* 6, 75-85, 1989.
- SELIGER, H. *The language learner as linguist: of metaphors and realities*. *Applied Linguistics* 4, 179-191, 1983.
- SHARWOOD SMITH, M. *Consciousness-raising and the second language learner*. *Applied Linguistics* 7, 239-256, 1981.
- SÖKMEN, Anita J. Current trends in teaching second language vocabulary. In: Schmitt, N.; McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge : Cambridge University Press, 1997.
- STANOVICH, K. E. *Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency*. *Reading Research Quarterly* 16, 32-71, 1980.
- STANOVICH, K. E.; CUNNINGHAM, A. E. *Studying the consequences of literacy within a literate society: the cognitive correlates of print exposure*. *Memory and Cognition* 20, 51-68, 1992.



- STERNBERG, R. J. Most vocabulary is learned from context. In: McKeown, M. G.; Curtis, M. E. (Eds.) *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 1987.
- STOLLER, F.; GRABE, W. Implications for L2 vocabulary acquisition and instruction from L1 vocabulary research. In: Huckin, T.; Haynes, M.; Coady, J. (Eds.) *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, N. J. : Ablex, 1993.
- SUMMERS, Della. The role of dictionaries in language learning. In: Carter, R.; McCarthy, M. *Vocabulary and language teaching*. New York : Longman, 1988.
- VAN PARREREN, C. F.; SCHOUTEN VAN-PARREREN, M. C. *Contextual guessing: a trainable reader strategy*. *System* 9 (3), 235-241, 1981.
- WATANABE, Yuichi. *Input, intake and retention. Effects of increased processing on incidental learning of foreign language vocabulary*. *Studies in Second Language Acquisition* 19 (3), 287-307, 1997.
- WESCHE, M.; PARIBAKHT, T. S. *Assessing vocabulary knowledge: depth versus breadth*. *Canadian Modern Language Review* 53 (1), 13-40, 1996.
- WEXLER, K.; MANZINI, M. R. Parameters and learnability. In: ROEPER, T.; WILLIAMS, E. (Eds.) *Parameters and linguistic theory*. Dordrecht: Reidel, 1987.
- WHITE, Lydia. *Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second-language competence*. *Applied Linguistics* 8, 95-110, 1987.
- WINTER, B.; REBER, A. S. Implicit learning and the acquisition of natural languages. In: Ellis, N. C. (Ed.) *Implicit and explicit learning of languages*. London : Academic Press, 1994.

ZIMMERMAN, Cheryl B. *Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference? An empirical study.* TESOL Quaterly 31 (1), 121-140, 1997.