

VALÉRIA DE FÁTIMA CARVALHO VAZ BONI

**APRENDIZAGEM/AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO EM LÍNGUA
ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE ESTRATÉGIAS
DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, do Curso de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, Área de Concentração: Língua Estrangeira, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gertrud Friedrich
Frahm

CURITIBA

2003




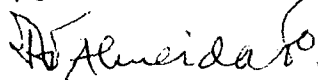
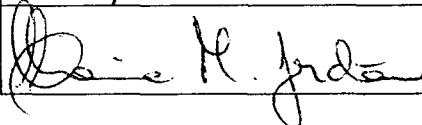
PARECER

Defesa de dissertação da mestranda VALÉRIA DE FÁTIMA CARVALHO VAZ BONI para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

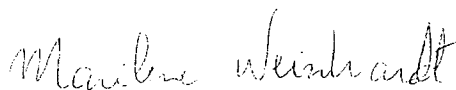
Os abaixo assinados Gertrud Friedrich Frahm, José Carlos Paes de Almeida Filho e Clarissa Menezes Jordão argüiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“APRENDIZAGEM/AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM”

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	Aprovado Não aprovado
Gertrud Friedrich Frahm		Aprovada
José Carlos P. de A. Filho		Aprovado
Clarissa Menezes Jordão		Aprovado

Curitiba, 27 de novembro de 2003.



Prof.^a Marilene Weinhardt
Coordenadora

Às minhas filhas Betina e Valentina

AGRADECIMENTOS

A DEUS, que me deu forças para percorrer os milhares de quilômetros durante vários anos...

À Prof. Dr^a Gertrud Friedrich Frahm, minha orientadora, pela paciência e principalmente incentivo nos momentos difíceis, e acima de tudo por ter acreditado que este trabalho se realizaria.

À Prof. Dr^a Vera Lúcia Pósnik Roloff pela compreensão e suas valiosas contribuições no início deste trabalho.

À Prof. Dr^a Clarissa Menezes Jordão e à Prof. Dr^a Márcia Boëchat Fernandes pelos alentadores comentários no exame de qualificação.

À Direção da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória pelo irrestrito incentivo.

À minha amiga Raquel Lucy Boff, pela amizade, pelo apoio, pelas várias leituras, pela revisão deste trabalho e pelo companheirismo no decorrer desta trajetória muitas vezes difícil.

À minha família, que foram sempre a minha grande motivação, por terem sempre acreditado em mim.

Às minhas filhas Betina e Valentina, por terem sido compreensivas na minha ausência em muitos momentos.

“Ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender”.

FREIRE, 1994

SUMÁRIO

LISTAS DE TABELAS	viii
LISTAS DE FIGURAS	ix
LISTA DE GRÁFICOS	x
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – EMBASAMENTO TEÓRICO	6
1 CONCEITUANDO A PALAVRA	6
1.1 QUANTAS PALAVRAS EXISTEM NA LÍNGUA INGLESA?.....	7
1.1.1 Lemas	8
1.1.2 Famílias de Palavras	9
1.1.3 Lexemas.....	10
1.2 A QUANTIDADE DE PALAVRAS CONHECIDAS POR UM FALANTE NATIVO.....	11
1.3 A QUANTIDADE DE VOCABULÁRIO NECESSÁRIO PARA <i>USAR</i> OUTRA LÍNGUA.....	12
1.4 TIPOS DE CONHECIMENTO DA PALAVRA.....	13
1.5 ASPECTOS ENVOLVIDOS NO CONHECIMENTO DA PALAVRA.....	18
1.5.1 Forma.....	18
1.5.2 Significado.....	25
1.5.3 Uso.....	28
1.6 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	30
2 MODELOS DE PROCESSAMENTO LEXICAL	32
2.1 O MODELO DE PROCESSAMENTO DO USO DA LINGUAGEM DE LEVELT.....	33

2.2 O MODELO DE LEVELT ADAPTADO POR DE BOT.....	38
2.3 MODELANDO O PROCESSAMENTO DE VOCABULÁRIO DE L2.....	43
2.4 MODELO PSICOLINGÜÍSTICO DE AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO DE L2.....	47
3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO.....	56
3.1 AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LINGUAGEM (EAL).....	56
3.2 CATEGORIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LINGUAGEM (EAL).....	57
3.3 AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO (EAV)..	60
3.4 A TAXONOMIA DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO.....	62
3.4.1 O Procedimento da Classificação das Estratégias de Aprendizagem	65
3.4.2 Compilação das Estratégias de Aprendizagem.....	66
3.4.3 Resultados da Pesquisa Realizada.....	71
3.5 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS SOBRE O USO DAS EAV.....	75
3.6 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS DO EMBASAMENTO TEÓRICO...	79
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	81
4 METODOLOGIA	81
4.1 TIPO DE ESTUDO.....	81
4.1.1 Parte I – Embasamento Teórico.....	81
4.1.2 Parte II – Estudo Empírico.....	81
4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	82
4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA.....	83
4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA.....	83
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	85
5.1 O PERFIL DOS ALUNOS INGRESSANTES DO CURSO DE LETRAS.....	86
5.2 O PAPEL DO VOCABULÁRIO E DO USO ESTRATÉGICO NA	

OPINIÃO DOS ALUNOS.....	90
5.3 O USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO E O PROCESSAMENTO LEXICAL.....	94
5.3.1 Estratégias para descoberta do significado de uma palavra nova	94
5.3.2 Estratégias para consolidação da palavra	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICE 1.....	122
APÊNDICE 2.....	128
ANEXO.....	133

LISTAS DE TABELAS

TABELA 1 – TIPOS DE CONHECIMENTO DA PALAVRA.....	16
TABELA 2 – TIPOLOGIAS DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.....	59
TABELA 3 – ABORDAGEM ESTRUTURADA VS. NÃO-ESTRUTURADA.....	63
TABELA 4 – ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO.....	67
TABELA 5 – AS ESTRATÉGIAS ‘MAIS’ E ‘MENOS’ USADAS.....	72
TABELA 6 – ESTRATÉGIAS CONSIDERADAS ‘MAIS’ ÚTEIS E ‘MENOS’ ÚTEIS.....	74
TABELA 7 – TAXONOMIA DOS TIPOS DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO	77

LISTAS DE FIGURAS

FIGURA 1 – O MODELO DE LEVELT DE PRODUÇÃO DE FALA.....	33
FIGURA 2 – A ENTRADA LEXICAL CONTENDO O LEMA E A FORMA MORFO-FONOLÓGICA	36
FIGURA 3 – APRESENTA A INFORMAÇÃO REPRESENTADA DENTRO DO LEMA PARA O VERBO “GIVE”.....	40
FIGURA 4 – REPRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA DOS COMPONENTES PROCESSUAIS ENVOLVIDOS NO USO DA LINGUAGEM	42
FIGURA 5 - MODELO DE COMPREENSÃO/PRODUÇÃO LEXICAL PARA AS MODALIDADES ORAIS E ESCRITAS.....	43
FIGURA 6 – A ESTRUTURA INTERNA DA ENTRADA LEXICAL.....	49
FIGURA 7 – REPRESENTAÇÃO LEXICAL (a) E PROCESSAMENTO (b) EM UM ESTÁGIO INICIAL DE DESENVOLVIMENTO LEXICAL DE L2.....	51
FIGURA 8 – REPRESENTAÇÃO LEXICAL (a) E PROCESSAMENTO EM L2 NO SEGUNDO ESTÁGIO.....	51
FIGURA 9 – REPRESENTAÇÃO LEXICAL (a) E PROCESSAMENTO (b) EM L2 NO TERCEIRO ESTÁGIO.....	52
FIGURA 10 – DESENVOLVIMENTO LEXICAL EM L2: DO ESTÁGIO FORMAL AO ESTÁGIO DA INTEGRAÇÃO.....	53
FIGURA 12 – FOSSILIZAÇÃO LEXICAL EM L2.....	55

LISTAS DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA.....	86
GRÁFICO 2 – FAIXA ETÁRIA DOS ACADÊMICOS INGRESSANTES.....	87
GRÁFICO 3 – ACADÊMICOS QUE ESTUDARAM INGLÊS <i>FORA</i> DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO.....	87
GRÁFICO 4 – IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES EM LÍNGUA INGLESA – <i>NÍVEL BÁSICO</i>	88
GRÁFICO 5 – IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES EM LÍNGUA INGLESA – <i>NÍVEL INTERMEDIÁRIO</i>	88
GRÁFICO 6 – IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES EM LÍNGUA INGLESA – <i>NÍVEL INTERMEDIÁRIO-AVANÇADO</i>	89
GRÁFICO 7 – DIFICULDADE EM LEITURA DE LÍNGUA INGLESA.....	91
GRÁFICO 8 – NÍVEL DE VOCABULÁRIO BÁSICO PARA COMPREENSÃO DE TEXTOS ‘AUTÊNTICOS’ EM LÍNGUA INGLESA.....	91
GRÁFICO 9 – TIPOS DE CONHECIMENTO DA PALAVRA.....	92
GRÁFICO 10 – NECESSIDADE DE INSTRUÇÕES QUANTO A USO ESTRATÉGICO.....	93
GRÁFICO 11 – ESTRATÉGIAS PARA <i>DESCOBERTA</i> DO SIGNIFICADO DE UMA PALAVRA NOVA – <i>NÍVEL BÁSICO</i>	95
GRÁFICO 12 – ESTRATÉGIAS PARA <i>DESCOBERTA</i> DO SIGNIFICADO DE UMA PALAVRA NOVA – <i>NÍVEL INTERMEDIÁRIO</i>	96
GRÁFICO 13 – ESTRATÉGIAS PARA <i>DESCOBERTA</i> DO SIGNIFICADO DE UMA PALAVRA NOVA – <i>NÍVEL INTERMEDIÁRIO-AVANÇADO</i>	97
GRÁFICO 14 – ESTRATÉGIAS ‘MAIS’ UTILIZADAS PARA <i>CONSOLIDAÇÃO</i> DA PALAVRA	104
GRÁFICO 15 – ESTRATÉGIAS ‘NÃO’ UTILIZADAS PARA <i>CONSOLIDAÇÃO</i> DA PALAVRA.....	105
GRÁFICO 16 – ESTRATÉGIAS ‘DESCONHECIDAS’ PARA <i>CONSOLIDAÇÃO</i> DA PALAVRA.....	106

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa objetiva desenvolver um estudo sobre o uso de estratégias de aprendizagem de vocabulário para aquisição de língua estrangeira por parte de acadêmicos do 1º ano de um curso de Letras, habilitação em Português-Inglês. Trata-se de como essas escolhas estratégicas se relacionam com os modelos psicolinguísticos de processamento lexical de segunda língua. O estudo de caso aqui apresentado fundamenta-se em aspectos teóricos sobre a conceituação da palavra (RICHARDS, 1976; NATION, 2001 e outros), sobre os modelos psicolinguísticos de aquisição de vocabulário (LEVELT, 1989,1993; DE BOT, 1997; JIANG, 2000) e sobre estratégias de aprendizagem de vocabulário (OXFORD, 1990; O' MALLEY & CHAMOT, 1990, SCHMITT, 2000 e outros). Os registros coletados por meio de instrumento apresentado por SCHMITT (1997), sobre as estratégias de aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira, foram categorizados de acordo com o nível de proficiência do acadêmico (*Cambridge Placement Test, 2003*). As escolhas estratégicas de aprendizagem de vocabulário foram analisadas à luz das teorias propostas nos modelos do processamento lexical de aprendizes adultos de língua estrangeira.

Palavras-chave: Língua Estrangeira; Processamento lexical; Estratégias de Aprendizagem de Vocabulário.

ABSTRACT

The present research develops a study on vocabulary learning strategies for acquisition of a foreign language by first year students of an undergraduate English Language course. It looks at how the strategy choices are related to psycholinguistic models of lexical processing in a second language. The case study presented in this dissertation is based on theoretical aspects of word knowledge building (RICHARDS, 1976; NATION, 2001 and others), on psycholinguistic models of lexical acquisition (LEVELT, 1989,1993; De BOT et al., 1997; JIANG, 2000) and on vocabulary learning strategies (OXFORD, 1990; O' MALLEY & CHAMOT, 1990, SCHMITT, 2000 and others). The data, collected through a taxonomy of vocabulary learning strategies in a foreign language proposed by SCHMITT (1997), were categorized according to the learner's proficiency level (Cambridge Placement Test, 2003). Strategic choices for learning were analyzed in the light of some theories of lexical processing models for adult foreign language learners.

Key words: Foreign Language; Lexical Processing; Vocabulary Learning Strategies.

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo principal identificar estratégias de aprendizagem de vocabulário que acadêmicos do 1º ano do Curso de Letras/Inglês utilizam no momento em que estão estudando a língua inglesa como língua estrangeira. Pretende-se, ainda, discutir como essas escolhas estratégicas se relacionam com os modelos psicolinguísticos específicos de processamento lexical de segunda língua.

A pesquisa constitui-se em um estudo de caso fundamentado em aspectos teóricos sobre a conceituação de *palavra* (RICHARDS, 1976; NATION, 2001 e outros), sobre os modelos psicolinguísticos de aquisição de vocabulário (LEVELT, 1989,1993; De BOT et al., 1997; JIANG, 2000) e estratégias de aprendizagem de vocabulário (OXFORD, 1990; O' MALLEY & CHAMOT, 1990, SCHMITT, 2000 e outros).

A realidade educacional da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, União da Vitória, Paraná, onde foi realizado este estudo de caso, apresenta um perfil similar ao de outras faculdades de Letras do país: alunos que ingressaram no curso de Letras (Português-Inglês) com nível de proficiência na língua inglesa básico¹. Sob esta perspectiva, o professor de língua inglesa vê-se obrigado a iniciar o conteúdo programático a partir do nível básico, tentando desenvolver as habilidades linguísticas de leitura, escrita, compreensão oral e fala. Além disso, deve-se desenvolver a capacidade de análise, descrição e explicação do funcionamento lexical, fonológico, morfológico, sintático e semântico da estrutura linguística da língua inglesa.

Os acadêmicos do curso de licenciatura em Letras, supostamente futuros professores deverão dominar, ao final do curso, as quatro habilidades linguísticas citadas, pelo menos em um nível de proficiência que satisfaça as suas necessidades como professores de inglês. Ademais, os conhecimentos teóricos subjacentes ao ensino/aprendizagem de línguas são requisitos essenciais que deverão ser discutidos no

¹ Nível de proficiência básico significa nível elementar de vocabulário (falso iniciante) adquirido em sua maioria no Ensino Fundamental e Médio.

decorrer do curso.

O foco deste trabalho centra-se nos alunos do ensino superior, entretanto, existe uma preocupação com o ensino de inglês que ocorre nas escolas de ensino fundamental e médio. Os acadêmicos de Letras serão os profissionais que possivelmente vão lecionar nelas e estudantes de Letras com uma boa formação serão mais competentes e capacitados a melhorar o nível de proficiência dos futuros ingressantes do curso de Letras. O profissional formador reflexivo, ou seja, o professor do curso de Licenciatura, precisa ser um pesquisador contínuo para formar profissionais competentes em língua inglesa, que deverão atender às necessidades do contexto educacional contemporâneo.

A presente pesquisa foi realizada no 1º ano de curso, no qual se deu prioridade ao ensino das habilidades lingüísticas, com uma ênfase especial em leitura, como uma maneira de conduzi-los ao início da construção de um vocabulário limiar em língua inglesa. Notamos que os alunos apresentam dificuldades na habilidade oral no primeiro ano do curso, já que essa é menos encontrada fora do ambiente escolar, principalmente dentro do nosso contexto de inglês como língua estrangeira. Além disso, observamos a necessidade de ressaltar a importância da leitura para a construção da base lexical sólida, devido ao fato de os alunos se defrontarem com textos de leitura, em inglês, nas áreas de Literatura e Prática de Ensino, no decorrer do curso.

Neste sentido, SCARAMUCCI (1995) investigou a competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira e constatou que esta competência é vaga e imprecisa, apresentando lacunas tanto do ponto de vista quantitativo, ou seja, com relação ao número de palavras conhecidas, como qualitativo, isto é, a relação à profundidade dessa capacidade lexical. O que mais chama a atenção nessa pesquisa realizada é que o leitor em língua inglesa desconhece não apenas palavras de baixa frequência como o falante nativo, mas, principalmente, palavras de alta frequência, ou seja, aquelas que fazem parte de um vocabulário básico, impondo uma espécie de nível limiar, trazendo dificuldades para a inferência de outras palavras e, conseqüentemente, para a construção do sentido do texto.

PARIBAKHT E & WESCHE (1999) afirmam que é importante salientar que os resultados da aprendizagem de vocabulário por intermédio da leitura serão sempre

imprevisíveis porque aprendizes diferentes focam a atenção em palavras diferentes, investem níveis de esforço diferentes para descobrir o significado das palavras desconhecidas durante uma tarefa, e diferem na disponibilidade de conhecimento prévio e na tendência de usar estratégias pessoais que possam ajudar na resolução de problemas lexicais.

Observando todos os problemas acima mencionados, dentro deste contexto do presente estudo, surgiu a pergunta: *Quais são as estratégias de aprendizagem de vocabulário que os estudantes ingressantes do Curso de Letras alegam utilizar?* PARIBAKHT & WESCHE (op cit.) sugerem que se queremos um desenvolvimento sistemático de vocabulário na língua estrangeira (L2), não podemos deixar a tarefa totalmente sob responsabilidade dos próprios aprendizes.

Dessa forma, uma investigação sobre o uso estratégico por parte dos aprendizes iniciantes do curso de Letras foi o questionamento inicial desta pesquisa, com base em pesquisas já realizadas na área, conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem/aquisição² de vocabulário, processamento lexical e pesquisas empíricas sobre as estratégias de aprendizagem de vocabulário. O presente estudo se faz importante na medida em que precisamos compreender como ocorre este processo de aprendizagem lexical inicial, com a finalidade de auxiliar os alunos a obterem maior sucesso na aprendizagem de vocabulário em língua inglesa.

Ademais, um dos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras é “estimular práticas de estudo independente, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno”(BRASIL, 2001, p. 24). O aluno deve alcançar sua autonomia no processo de aprendizagem, ou seja, para se tornar um profissional competente, ele tem que se conscientizar que pode e deve estudar autonomamente. O papel atual de um professor reflexivo é facilitar os caminhos que conduzem à aprendizagem da língua-alvo, fornecendo os instrumentos necessários

² A distinção entre aprendizagem/aquisição será considerada no presente trabalho como, a primeira para se referir àquilo que os aprendizes de segunda língua fazem conscientemente, em ambientes educacionais formais, e a segunda como para se referir àquilo que eles fazem inconscientemente, em situações informais. (KRASHEN, 1982, p. 10)

para que eles atinjam com sucesso essa autonomia da melhor maneira possível. Esses instrumentos podem ser fornecidos por meio do conhecimento de estratégias de aprendizagem de vocabulário ensinadas aos alunos. Neste sentido, esta pesquisa também tem como objetivo futuro envolver os acadêmicos do 1º ano de Letras em um processo de conscientização a respeito do emprego dessas estratégias.

Na pesquisa aqui apresentada, procuramos buscar soluções para tornar a aprendizagem de língua inglesa mais profícua onde o aprendiz deve aprender a aprender, assim, recorro a FREIRE (1921, p. 81), que pode corroborar essa afirmação: “Ensinar a aprender só é válido, (...) quando os educandos aprendem a aprender ao aprender a razão do objeto ou do conteúdo”.

Sob esta perspectiva, constata-se a importância em compreender o processo que o aluno iniciante atravessa durante o aprendizado de vocabulário, neste caso específico o uso estratégico de aprendizagem de vocabulário de língua inglesa. Dessa forma, a conscientização do aluno a respeito do uso de estratégias de vocabulário pode ser apontada como um caminho para o aprender a aprender, procurando atingir a construção de um vocabulário limiar de uma forma mais rápida e efetiva.

O desenvolvimento do estudo de caso relatado neste trabalho emergiu da necessidade de se conhecer melhor o uso estratégico que caracteriza os acadêmicos ingressantes do Curso de Letras, como aprendizes de inglês, mas, por outro lado o desejo de procurar soluções imediatas para o contexto educacional encontrado, proporcionando-lhes a chance de se tornarem aprendizes mais competentes e autônomos.

Ao discutir a lista de estratégias utilizadas para a aprendizagem de vocabulário (SCHMITT, 1997), os alunos terão a oportunidade de conhecer novas estratégias que ainda não lhes são familiares.

Consideramos, portanto, objetivos deste trabalho:

- a) Investigar as bases teóricas subjacentes às pesquisas sobre o processamento lexical mental em segunda língua de aprendizes iniciantes adultos;
- b) Analisar os principais estudos psicolinguísticos experimentais utilizados para a representação do processamento lexical (LEVELT, 1989, 1993), bem como o modelo teórico aplicado dentro do contexto instrucional (JIANG, 2000);

- c) Discutir a maneira pela qual pode ocorrer a aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira, por meio do estudo das estratégias de aprendizagem de vocabulário, verificando-se até que ponto a prática instrucional utilizada pelos alunos universitários iniciantes, corresponde à teoria do processamento lexical.

Este estudo está dividido em duas partes:

PARTE I – Embasamento Teórico

No capítulo 1, são abordados aspectos teóricos sobre a conceituação da palavra, dentre eles os tipos de conhecimento e aspectos envolvidos no conhecimento da palavra. O capítulo 2 é dedicado aos modelos de processamento lexical. Nele são apresentados o modelo da produção da fala proposto por LEVELT (1989, 1993), a adaptação do modelo para produção bilíngüe (DE BOT, 1997), e um modelo psicolinguístico de aquisição de vocabulário de L2 no contexto instrucional (JIANG, 2000). No Capítulo 3, são abordados os aspectos teóricos sobre as estratégias de aprendizagem, bem como as estratégias de aprendizagem de vocabulário e suas implicações pedagógicas.

PARTE II – Estudo Empírico

O capítulo 4 apresenta a Metodologia, onde são discutidos os tipos de estudos realizados, o contexto e os participantes da pesquisa, a fonte, os instrumentos e os procedimentos adotados para coleta de dados. Neste capítulo também são relatados a categorização e os procedimentos de análise dos dados. No capítulo 5, é feita a apresentação e a discussão dos dados da pesquisa. Ainda, neste capítulo é apresentado o perfil do acadêmico ingressante no curso de Letras, no que diz respeito ao nível de proficiência em língua inglesa, bem como a identificação das estratégias de aprendizagem de vocabulário usadas por parte do aprendiz.

Após o último capítulo, são feitas algumas considerações finais sobre o trabalho com comentários específicos acerca dos resultados obtidos, que vem seguido das referências bibliográficas utilizadas na realização deste trabalho de pesquisa.

No apêndice se encontram os instrumentos de pesquisa para coleta de dados construídos especificamente para este estudo. E, finalmente, o anexo contém o instrumento utilizado na fase inicial de coleta de dados da pesquisa.

PARTE I – EMBASAMENTO TEÓRICO

1 CONCEITUANDO A PALAVRA

Antes de iniciarmos as considerações sobre as estratégias de vocabulário em língua estrangeira, percebemos a necessidade de explorarmos a complexa natureza lexical. Nossa concepção comum de vocabulário é dominada pelo dicionário. Tendemos a pensar que este é um inventário individual de palavras com seus significados associados. Esta visão é compartilhada por muitos aprendizes de língua estrangeira, que vêem a atividade de aprendizagem de vocabulário como um problema de memorização de longas listas de palavras. Muitas vezes a reação imediata, quando eles encontram uma palavra desconhecida, é consultar um dicionário bilíngüe (SCHMITT, 2000). A partir desta perspectiva, o conhecimento lexical envolve o conhecimento dos significados das palavras e, portanto, o objetivo de um teste de vocabulário é descobrir se os aprendizes podem conectar cada palavra com um sinônimo, uma definição como aquela encontrada no dicionário ou uma palavra equivalente em sua língua materna (READ, 2000). Entretanto, quando analisamos mais detalhadamente o vocabulário à luz dos desenvolvimentos atuais do ensino de língua e da lingüística aplicada, descobrimos que temos que focar várias questões que têm um efeito de ampliar progressivamente a área que precisamos acessar.

Dentro desta perspectiva, quando iniciamos um curso de língua estrangeira devemos estabelecer objetivos que nos permitam usar a língua da maneira como almejamos. NATION (2001) postula que quando planejamos os objetivos de um curso de estudo a longo prazo, devemos olhar para três tipos de informações: *o número de palavras na língua-alvo, o número de palavras conhecidas por falantes nativos e o número de palavras necessárias para o uso da língua*. O objetivo mais ambicioso é conhecer a língua em sua plenitude. Entretanto, mesmo os falantes nativos não conhecem todo o vocabulário da língua. Existem vários vocabulários especializados, por exemplo, da área biológica ou da lingüística computacional, os quais são conhecidos somente por pequenos grupos que se especializaram nessas áreas. Apesar disso, ainda é interessante ter alguma idéia de quantas palavras existem em uma

língua. Não é fácil responder esta pergunta porque existem inúmeras perguntas que afetam a maneira de responder esta questão, incluindo as seguintes:

- a) O que contamos como palavra?
- b) Contamos computador (*computer*) e computadores (*computers*) como a mesma palavra?
- c) Contamos verde (*green*) e mata (*green*) como a mesma palavra?
- d) Contamos nomes de pessoas?
- e) Contamos nomes de produtos como: *Bom-bril, Toyota*?

Poucas tentativas corajosas ou imprudentes procuraram responder estas perguntas e a pergunta principal sobre a quantidade de palavras em língua inglesa.

1.1 A QUANTIDADE DE PALAVRAS DA LÍNGUA INGLESA

A definição sobre o que é uma palavra é de grande interesse para os lingüistas aplicados sobre o nível teórico e, para finalidade de avaliação, esta se torna relevante se desejamos fazer uma estimativa do tamanho do vocabulário do aprendiz. Pesquisadores que têm tentado mensurar quantas palavras os falantes nativos de inglês conhecem, têm produzido estimativas diferentes, parcialmente devido às diferentes maneiras de definir o que é uma palavra.

Relatos sobre a extensão do vocabulário em Língua Inglesa, dentro do prelo popular, têm uma grande amplitude: variam de 400.000 até 600.000 palavras (CLAIBORNE, 1983, p.5), de meio milhão a acima de dois milhões (CRYSTAL, 1988, p.32), apesar de o acréscimo de termos técnicos e científicos estender este total a milhões. Esta discrepância ocorre devido às diferentes definições de palavra e, por isso, o estudo tentou produzir uma estimativa mais confiável através do uso das “*famílias de palavras*”, ao invés de palavras como uma unidade contável.

Depois da exclusão de entradas como nomes próprios e ortografias alternativas, GOULDEN et al. (1990) relataram que o dicionário: “*Webster Third New International Dictionary*” (1963), um dos maiores dicionários não históricos de inglês, apresentava aproximadamente 54.000 famílias de palavras. Dicionários deste tipo obviamente não podem conter cada família de palavras atual, mas eles são ainda o

melhor recurso disponível e, portanto, estimativas do número de palavras de uma língua têm normalmente sido baseados neles. Este obviamente é um número muito alto de itens para ser ensinado aos aprendizes de L2, portanto, somente uma parte poderá ser adquirida através do estudo formal.

Ademais, existem várias maneiras de decidir quais palavras serão contadas. Segundo NATION (2001) uma maneira é simplesmente contar cada forma da palavra (*word form*) no texto falado ou escrito e, se a mesma palavra ocorre mais de uma vez, cada ocorrência desta é também contada. Então a sentença: “*It’s not easy to say it correctly*” poderia conter 8 palavras, apesar de duas delas serem a mesma forma da palavra: “*it*”. Palavras que são contadas desta maneira são chamadas itens (*tokens*) ou ocorrências (*running words*) se tentarmos responder perguntas como:

- a) Quantas palavras há em uma página ou linha?
- b) Que extensão tem [este] livro?
- c) Com que rapidez você pode lê-lo?
- d) Quantas palavras uma pessoa normal fala por minuto?

Por outro lado, podemos contar as palavras em uma sentença de outra maneira.

Por exemplo, “*It’s not easy to say it correctly*”. Se virmos a mesma palavra novamente, não a contaremos. Então, a sentença de 8 *itens (tokens)* consistirá em 7 diferentes *vocábulos ou formas (types)*. Contamos palavras desta maneira se queremos responder questões como:

- a) Que extensão tinha o vocabulário de *Shakespeare*?
- b) De quantas palavras você precisa para ler [este] livro?
- c) Quantas palavras [este] dicionário contém?

1.1.1 Lemas (*Lemmas*)

Observamos algumas dificuldades encontradas em relação às várias maneiras de se decidir como e quais palavras serão contadas. Uma maneira é simplesmente contar cada forma da palavra no texto escrito ou falado e, se a mesma palavra ocorre mais de uma vez, depois de cada ocorrência esta é contada ou não, dependendo do objetivo.

Por outro lado, as palavras podem ser consideradas como *lemas* que consistem

em uma palavra-base (*headword*) e suas formas flexionadas e reduzidas (as flexões do inglês englobam, conforme NATION, 1990, as de plural, terceira pessoa do singular no tempo presente, passado, particípio passado, *-ing*, comparativo, superlativo e possessivo).

Constatamos que a idéia subjacente ao uso de *lemas* como a unidade de contagem reside na idéia de sobrecarga de aprendizagem (*learning burden*) (SWENSON & WEST, 1934 apud NATION, 2001). A *sobrecarga na aprendizagem* de um item é a quantidade de esforço requerido para aprendê-lo. Uma vez que os aprendizes podem usar o sistema flexional, a sobrecarga da aprendizagem, por exemplo, de “*believes*”, se o aprendiz já sabe “*believe*”, é insignificante. Um problema na formação dos *lemas* é decidir o que será feito com as formas irregulares como “*men, are, thought, fallen and worst*”. A sobrecarga destes é claramente mais pesada do que a aprendizagem das formas regulares como “*computers, learns, worked, cleaned, oldest*”. Devem as formas irregulares ser contadas como parte do mesmo lema, como sua palavra base? Ou elas devem ser colocadas dentro de *lemas* separados? Um problema adicional com os *lemas* é o que é a palavra-base ou a forma mais freqüente. SINCLAIR (1991) afirma que a utilização do *lema* como a unidade de contagem reduz em grande parte o número de unidades em um “*Corpus*”.

1.1.2 Famílias de Palavras

As pesquisas sobre os *lemas* parecem indicar um caminho certo quando tentamos representar a sobrecarga da aprendizagem na contagem de palavras. Entretanto, existem claramente outros afixos que são usados sistematicamente, os quais reduzem em grande parte a sobrecarga das palavras derivadas contendo a forma base conhecida. Estes incluem afixos como *-ly, -ness e -un*. Assim, uma família de palavras consiste de uma palavra-base, suas formas flexionadas e suas formas derivadas intimamente relacionadas.

O maior problema em contar usando famílias de palavras como unidade é decidir o que deve ser incluído em uma família de palavras e o que não deve ser. O conhecimento dos aprendizes de prefixos e sufixos se desenvolve quando eles ganham

mais experiência na linguagem, portanto, família de palavras pode estar acima do nível de proficiência dele. Isto significa que é normalmente necessário estabelecer uma escala das famílias de palavras, começando com a mais elementar e membros transparentes e movimentando-se para as possibilidades menos óbvias (NATION, 2001).

1.1.3 Lexemas (*lexeme*)

Consideramos que, para qualquer um interessado em explorar o léxico, o termo *palavra* é muito geral para abarcar as várias formas que o vocabulário toma. Tomamos por exemplo o verbo “*improvise*” e seus sinônimos: “*perform, execute, make, come up with, play it by ear*”. Os cinco exemplos são sinônimos com o significado “*to improvise*”, entretanto, eles são constituídos a partir de uma forma para cinco palavras. “*Improvise*”, “*execute*”, “*make*” são palavras sozinhas; “*come up with*” pode ser descrita como um verbo frasal e a última “*play it by ear*” é uma expressão idiomática, a qual também tem um significado idiossincrático comparado com as palavras componentes. Assim não existe necessariamente correspondência biunívoca entre um significado e uma palavra sozinha. Frequentemente, em inglês os significados são representados por palavras múltiplas.

Segundo SCHMITT (2000) para lidar com essas unidades múltiplas de palavras, foi criado o termo *lexema*, também unidade lexical ou item lexical. Estes três termos permutáveis são todos considerados como um item que funciona como uma unidade de significado único, independentemente do número de palavras que isto contém. Assim, todos os cinco exemplos acima são *lexemas* com o mesmo significado.

Além disso, devido à falta de correspondência entre as palavras e significados individuais, o termo “*palavra*” tem também dificuldades com a variedade gramatical e permutações morfológicas de vocabulário. Ainda não está totalmente claro se “*talk, talked, talking, talks*” devem ser contados como uma palavra única ou quatro. Da mesma maneira: “*learnable, learn, learner*” são a mesma palavra?

Nesses exemplos existe uma base (*base*), raiz ou radical (*root*) ou origem (*stem*) da palavra que é a forma mais simples de vocábulo. Para esta forma base, afixos são

adicionados. Se o propósito dos afixos é gramatical, a palavra resultante é chamada de flexão. “*Talked, talking e talks*” são flexões da palavra raiz “*talk*”. Entretanto, se os afixos trocam a classe de palavras de uma raiz, o resultado é derivativo. Assim, “*learnable*” (*adjective*) e “*learner*” (*noun*) são derivativos de “*learn*” (*verb*). É claro que apesar destas palavras terem diferentes formas ortográficas, elas são relacionadas fielmente com o significado. Conjunto de palavras como estas são tidas como famílias de palavras. Uma família de palavras é normalmente assegurada ao incluir a forma base da palavra, todas as suas flexões e seus derivativos comuns.

1.2 A QUANTIDADE DE PALAVRAS CONHECIDAS POR UM FALANTE NATIVO

Uma maneira menos ambiciosa de estabelecer os objetivos de aprendizagem é olhar o que os falantes nativos da língua-alvo conhecem. Infelizmente, pesquisas sobre o tamanho do vocabulário têm sido feitas precariamente (NATION, 1993, p.27) e os resultados dos estudos a períodos anteriores ao século XIX são frequentemente incorretas. Porém, estudos recentes e confiáveis têm estimado que falantes nativos de inglês, com nível universitário, apresentam uma extensão de vocabulário de aproximadamente 20.000 famílias de palavras (GOUDEN et al., 1990, p.362).

Tais estimativas podem parecer modestas porque a unidade de contagem é a de famílias de palavras, nas quais há vários membros, sendo que os nomes próprios não se incluem nessa contagem. Uma regra muito grosseira seria que, a cada ano do começo de sua vida, o falante nativo acrescentasse em média 1.000 famílias de palavras em seu vocabulário. Isto significa que um falante com cinco anos, iniciando a escola, teria um vocabulário de 4.000 a 5.000 famílias de palavras aproximadamente.

SCHMITT (2000) afirma que, devido à impossibilidade de aprender cada palavra em inglês, estes números indicam que a construção de um vocabulário da extensão do de um nativo pode ser possível, apesar de ser um ambicioso empreendimento para o aprendiz de segunda língua. No entanto, a gramática de uma língua é amplamente estabelecida na fase infantil até por volta dos dez anos, o vocabulário continua a ser aprendido durante toda vida. Isto ocorre porque a gramática de uma língua é

constituída de um conjunto de regras limitado, mas é improvável que o indivíduo não tenha mais palavras a aprender.

1.3 A QUANTIDADE DE VOCABULÁRIO NECESSÁRIO PARA USAR OUTRA LÍNGUA

Estudos de vocabulário de falantes nativos parecem sugerir que os aprendizes de segunda língua precisam conhecer um número muito amplo de palavras. Isto ocorre porque estudos sobre o crescimento de vocabulário de falantes nativos vêm todas as palavras como sendo de igual valor para o aprendiz. Os estudos baseados na frequência mostram surpreendentemente que isto não é assim, e que algumas palavras são muito mais úteis que outras.

Quando olhamos para os textos que os aprendizes podem ter de ler e para as situações de conversação em que eles possam estar envolvidos, descobrimos que há relativamente uma pequena quantidade de vocabulário - bem selecionado - que permite uma compreensão maior do aluno. Tomando como base a frequência, FRANCIS & KUCERA (1982 citados por NATION & WARING, 1997, p.9) têm mostrado que, com um vocabulário de aproximadamente 2.000 lemas, um aprendiz conhece 80% de um texto. Todavia, LAUFER (1998) tem demonstrado que esta proporção é insuficiente para uma adivinhação (*guessing*) com sucesso das palavras desconhecidas ou para uma compreensão razoável do texto, identificando 95% como uma proporção mínima para o alcance desses objetivos.

LAUFER (1997) afirma que, de longe, o maior obstáculo lexical para boa leitura é o número insuficiente de palavras dentro do léxico do aprendiz. Segundo os estudos conduzidos pela estudiosa, o nível necessário para que um bom leitor em língua materna possa transferir suas estratégias de leitura para segunda língua é de 3.000 famílias de palavras, ou aproximadamente 5.000 itens lexicais. Apesar de não existir um limiar mágico de vocabulário que permita isto, o consenso parece ser de 3.000-5.000 famílias de palavras, o que é suficiente para fornecer o acesso inicial para este tipo de material escrito (NATION & WARING, 1997).

Dessa forma, dentro do contexto instrucional, NATION (2001) distingue quatro

tipos de vocabulário no texto acadêmico: palavras de alta frequência; palavras acadêmicas; palavras técnicas e palavras de baixa frequência. Destacamos a lista clássica de palavras de alta frequência de WEST (1953), uma lista de revisão geral das palavras em inglês que contém aproximadamente 2.000 famílias de palavras. Quase 80% das palavras de uso freqüente (*running words*) no texto são palavras de alta frequência. Atualmente, a utilização desta lista, para propósitos de ensino de língua inglesa, tem sido alvo de críticas, principalmente devido ao longo período transcorrido desde o seu lançamento e por se tratar de uma seleção não otimizada.

Por outro lado, contamos recentemente com a publicação de uma Lista de Palavras Acadêmicas (*Academic Word List*) (COXHEAD, 2000), contendo 570 palavras-base. Já no que diz respeito às palavras técnicas, estas são razoavelmente comuns dentro de um determinado tópico, em uma área específica, mas não tão comuns em qualquer lugar, normalmente cobrem 5% das palavras freqüentes de um texto. O quarto grupo são as palavras de baixa frequência, as quais constituem 5% das palavras em um texto acadêmico. Existem milhares delas na linguagem, de longe o maior grupo de palavras. Elas incluem todas as palavras que não são de alta frequência, as palavras que não são acadêmicas e nem técnicas para áreas específicas, nomes próprios, palavras que quase entram na lista de alta frequência e palavras que raramente encontramos durante o uso da língua.

1.4 TIPOS DE CONHECIMENTO DA PALAVRA

Um ponto-de-vista mais interessante do que o dos aspectos quantitativos do conhecimento lexical é o conceito da profundidade do conhecimento da palavra, advindo das pesquisas sobre aquisição de vocabulário em L2, descrito por READ (1997, p.357) como “a qualidade do conhecimento de vocabulário do aprendiz”.

A primeira e mais citada tentativa para descrição dos vários tipos de conhecimento lexical é normalmente atribuída a RICHARDS (1976, p. 83). A primeira pressuposição é a de que o conhecimento de vocabulário dos falantes nativos continua a se expandir na vida adulta, em contraste com a relativa estabilidade de sua competência gramatical. As outras sete pressuposições estão mais preocupadas com a

aplicabilidade da prática pedagógica do que com um delineamento de questões teóricas. Assim, abrange vários aspectos sobre o que é entendido como conhecimento da palavra:

- a) Freqüência - Conhecer uma palavra significa saber o grau de probabilidade de encontrar essa palavra na fala ou na escrita. É possível saber também com que outros vocábulos ela terá mais probabilidade de se associar;
- b) Registro - Conhecer as limitações impostas ao seu uso de acordo com variações de função e de situação (variação temporal, social, geográfica, de área ou do modo de discurso);
- c) Posição - Conhecer o comportamento sintático associado à palavra;
- d) Forma - Conhecimento sobre a forma subjacente, derivações e flexões que podem ser feitas a partir do vocábulo;
- e) Associações - Conhecimento da rede de associações entre uma palavra e outras da língua;
- f) Significado – Conceitual - Conhecer o valor semântico de uma palavra;
- g) Associações de Significado - Conhecimento dos diferentes significados associados à palavra.

Este conjunto de pressuposições tem sido amplamente utilizado como modelo geral sobre o conhecimento de vocabulário. Apesar da importância deste modelo, observamos que ele ainda se refere a um conceito estático, não apresentando nenhuma referência a uma dimensão ou capacidade de uso.

Podemos considerar que as pressuposições de RICHARDS (1976) são explicitamente pedagógicas e, por isso, seria injusto criticar esse posicionamento por não fornecer algum tipo de modelo ou, até mesmo, uma representação sistemática do conhecimento da palavra. De qualquer forma, percebemos que listas como as de RICHARDS são puramente descritivas e, portanto, estão longe de produzir uma construção teórica, ou modelo, de competência lexical. De acordo com SCHMITT & MEARA (1997), é necessária uma exploração das ligações (*links*) e da inter-relação entre os diferentes tipos de conhecimento da palavra.

MEARA (1996) chama a atenção para as várias falhas na lista de RICHARDS, argumentando que esta é apenas uma revisão curta dos temas lingüísticos atuais que

são relevantes ao ensino de vocabulário e meramente focaliza as preocupações com as descrições lingüísticas, os aspectos psicolingüísticos ou pedagógicos. Em primeiro lugar, MEARA observa a ordem confusa dos componentes do conhecimento de RICHARDS, em que a freqüência aparece acima, mas as associações de significados abaixo. E o mais importante: dentre as várias falhas identificadas por ele estão o problema do vocabulário ativo *versus* passivo, a questão do crescimento/atrição e as condições de aquisição.

Em um nível mais fundamental, MEARA questiona a natureza da palavra-centrada (*word-centred*) da abordagem de RICHARDS, observando que se estamos lidando com uma “palavra” que tem muitos significados, então o número de questões básicas torna-se muito amplo rapidamente. SCHMITT & MEARA (1997) observam a impossibilidade de delinear um estudo que possa capturar todas as categorias do conhecimento da palavra, sugerindo uma exploração e um melhor entendimento das ligações e das inter-relações entre os diferentes tipos de conhecimento da palavra.

Dentro desta perspectiva, NATION (1990) elaborou uma lista complementando as pressuposições de RICHARDS. Ele inseriu vários outros componentes em uma tabela analítica para especificar a abrangência da tarefa do aprendiz, incluindo o conhecimento receptivo *versus* o produtivo. De acordo com este sistema de classificação, a habilidade de usar uma palavra requer um conhecimento extensivo, além do que precisamos apenas para entendê-la. Neste sentido, a produção envolve um nível mais alto de conhecimento do que a recepção.

Dessa forma, devemos considerar as várias facetas do conhecimento de uma palavra. Certamente, qualquer indivíduo percebe que um significado da palavra deve ser aprendido antes que aquela palavra possa ser usada. Além disso, existe um problema prático de dominar tanto a forma falada quanto a escrita da palavra antes que ela possa ser usada para comunicação. Um aprendiz que não refletiu sobre o problema pode acreditar que o conhecimento de vocabulário consiste em duas facetas: significado e forma da palavra. Entretanto, o conhecimento potencial que pode ser conhecido sobre uma palavra é rico e complexo. NATION (2001, p.27) sugere na TABELA 1, a lista de diferentes tipos de conhecimento que um indivíduo deve dominar com o objetivo de conhecer uma palavra:

TABELA 1 - TIPOS DE CONHECIMENTO DA PALAVRA

FORMA	
Falada	R ³ Qual é o som da palavra?
	P Como a palavra é pronunciada?
Escrita	R Qual é a aparência da palavra?
	P Como a palavra é escrita ou soletrada?
Partes da Palavra	R Quais são as partes reconhecíveis nesta palavra?
	P Quais são as partes necessárias para expressar o significado?
SIGNIFICADO	
Forma e Significado	R Que significado esta forma de palavra sinaliza?
	P Que forma de palavra pode ser usada para expressar esse significado?
Conceito e referentes	R O que está incluído neste conceito?
	P A que itens o conceito pode se referir?
Associações	R Em que outras palavras esta palavra nos faz pensar?
	P Que outras palavras que podem ser usadas no lugar desta?
USO	
Funções Gramaticais	R Dentro de quais padrões a palavra ocorre?
	P Dentro de quais padrões devemos usar a palavra?
Colocações	R Quais palavras ou tipos de palavras ocorrem com esta?
	P Quais palavras ou tipos de palavras devemos usar com esta?
Limitações de uso (registro, frequência...)	R Onde, quando e com que frequência podemos encontrar esta palavra?
	P Onde, quando e com que frequência podemos usar esta palavra?

FONTE: NATION, 2001, p.27. (minha tradução)

Segundo NATION (2001, p. 28) a partir do ponto de vista do *conhecimento receptivo* e uso, conhecer a palavra “*underdeveloped*”, por exemplo, envolve:

- a) Ser capaz de reconhecer a palavra quando esta é ouvida;
- b) Estar familiarizado com sua forma escrita sendo então reconhecida quando esta é encontrada na leitura;
- c) Reconhecer que esta é construída de partes (*under-*, *develop-* e *-ed*) e ser

³ Na terceira coluna R= Conhecimento receptivo e P= conhecimento produtivo.

- capaz de relacionar essas partes ao seu significado;
- d) Saber que “*underdeveloped*” sinaliza um significado em particular;
 - e) Saber o que a palavra significa em um contexto particular no qual ela acabou de ocorrer;
 - f) Saber o conceito subjacente à palavra que permitirá entendê-la em uma variedade de contextos;
 - g) Saber que existem palavras relacionadas como ‘*overdeveloped, backward e challenge*’;
 - h) Ser capaz de reconhecer que “*underdeveloped*” tem sido usada corretamente em uma sentença em que ela ocorre;
 - i) Ser capaz de reconhecer que palavras como ‘*territories e areas*’ são colocações típicas;
 - j) Saber que “*underdeveloped*” não é uma palavra rara e não é uma palavra pejorativa.

A partir de ponto de vista do conhecimento produtivo e uso, conhecer a palavra “*underdeveloped*” envolve:

- a) Ser capaz de dizê-la com a pronúncia correta incluindo a entonação;
- b) Ser capaz de escrevê-la com a ortografia correta;
- c) Ser capaz de construí-la, usando as partes certas da palavra dentro de suas formas apropriadas;
- d) Ser capaz de produzir a palavra para expressar o significado “*underdeveloped*”;
- e) Ser capaz de produzir a palavra em diferentes contextos para expressar uma série de significados de “*underdeveloped*”;
- f) Ser capaz de produzir sinônimos e antônimos para “*underdeveloped*”;
- g) Ser capaz de usar a palavra corretamente em uma sentença original;
- h) Ser capaz de produzir palavras que comumente ocorrem com ela;
- i) Ser capaz de decidir usar ou não usar a palavra para adaptar-se ao grau de formalidade da situação (No momento *developing* é mais aceito do que subdesenvolvido o qual carrega levemente um significado negativo).

A TABELA 1 e o exemplo acima da palavra “*underdeveloped*” possibilitam uma

indicação de uma série de aspectos do conhecimento e do uso receptivo/produtivo. Deve ficar claro a partir disto que se dizemos que uma palavra em particular é parte do vocabulário receptivo de alguém, estamos fazendo uma afirmação muito generalizada que inclui muitos aspectos do conhecimento e uso, e estamos combinando as habilidades de compreensão oral e leitura. Em geral, parece que a aprendizagem receptiva e o uso devem ser mais fáceis do que a aprendizagem produtiva e o uso, mas não está claro *por quê* o uso receptivo deveria ser menos difícil do que o uso produtivo.

1.5 ASPECTOS ENVOLVIDOS NO CONHECIMENTO DA PALAVRA

Observaremos a seguir os nove aspectos que estão envolvidos no conhecimento da palavra como anteriormente mostrado na TABELA 1 para verificarmos o que cada aspecto inclui.

1.5.1 Forma

A produção da forma falada de uma palavra em inglês inclui ser capaz de produzir sons dentro da palavra bem como os níveis de acentuação das sílabas apropriadas de uma palavra se esta contiver mais do que uma sílaba. Pesquisas sobre dificuldades de vocabulário indicam que um importante fator que afeta a aprendizagem é a capacidade de pronunciar a palavra (ELLIS & BEATON, 1993). A capacidade de pronúncia depende da semelhança entre os sons individuais e das supra-segmentais como acentuação e tom na primeira língua e segundas línguas, a maneira com que estes sons combinam uns com os outros, fenômeno chamado de 'gramaticalidade fonotática' (*phonotactic grammaticality*) (SCHOLLES, 1966, apud NATION, 2001) e o relacionamento entre os sistemas ortográfico e sonoro. Vários estudos com análise contrastiva têm mostrado que prever a dificuldade de pronúncia de sons individuais não é um processo simples (HAMMERLY, 1982). Os sons em segunda língua (L2 doravante) que são apenas levemente diferentes dos sons da primeira língua podem ser mais difíceis do que alguns sons que não ocorrem de forma

alguma na primeira língua.

Pesquisas realizadas por GATHERCOLE & BADDELEY (1989) indicam que um fator importante que influencia a aprendizagem de vocabulário é a habilidade dos aprendizes de manter uma palavra em sua memória fonológica de curto-prazo. Uma variável que exerce influência sobre os aprendizes de segunda língua deve ser a habilidade dos aprendizes de agrupar (*chunk*) a forma falada de uma palavra dentro de segmentos significativos que em parte depende das semelhanças entre língua materna (L1 doravante) e L2 e do nível de proficiência em L2. PAPAGNO, VALENTINE & BADDELEY (1991), em uma série de experimentos, compararam várias condições para a aprendizagem de pares de palavras. Essencialmente três condições foram examinadas.

- a) Os aprendizes associam formas da palavra que já são familiares a eles. Por exemplo, falantes de inglês têm que aprender palavras associadas em pares, como 'roof artist'. Neste tipo de aprendizagem, os aprendizes não têm que aprender novas formas; eles simplesmente têm que associar formas conhecidas. A interferência intencional (*deliberate interfering*) com memória fonológica não tem efeitos sérios sobre este tipo de aprendizagem, provavelmente porque os aprendizes estão usando associações baseadas no significado para lembrarem os pares;
- b) Os aprendizes associam as formas da palavra que consistem de uma palavra conhecida na primeira língua e uma palavra em língua estrangeira, sendo que a palavra em língua estrangeira se assemelha a alguma palavra em L1, por exemplo 'throat garlo', em que a palavra russa *garlo* tem algumas similaridades com a palavra inglesa *gargle*. Devido às palavras estrangeiras serem 'significativas' para os aprendizes, interferência intencional com a memória fonológica de curto prazo não apresenta sérios efeitos neste tipo de aprendizagem, em grande parte porque os aprendizes estavam usando as pistas de significados ao invés do ensaio fonológico para lembrar as novas formas estrangeiras da linguagem;
- c) Os aprendizes associam as formas das palavras que consistem de uma palavra conhecida em L1 e uma em língua estrangeira (LE doravante), onde a forma de uma palavra em LE que não levanta imediatamente associações com formas conhecidas, por exemplo, 'oak sumu' (uma palavra finlandesa). A interferência

com a memória de curto-prazo tem sérios efeitos neste tipo de aprendizagem. Isto ocorre provavelmente porque os aprendizes precisam usar o ensaio fonológico para aprender as novas formas porque eles não são prontamente capazes de criar associações significativas com as novas formas.

A pesquisa de PAPAGNO, VALENTINE & BADDELEY é muito importante porque mostra que os aprendizes não precisam estar limitados pela capacidade de suas memórias fonológicas de curto prazo. Na pesquisa prévia com falantes nativos (GATHERCOLE; BADDELEY, 1989), o tamanho da memória fonológica de curto prazo dos indivíduos foi verificada como sendo um bom prognóstico para a aprendizagem de vocabulário em L1. Os pesquisadores constataram que os aprendizes de língua estrangeira podem superar as limitações da memória fonológica e as limitações criadas pelas línguas estrangeiras, cujas formas das palavras são muito diferentes da L1, por meio do desenvolvimento de técnicas de aprendizagem baseadas na associação de significado, como a técnica da 'palavra-chave' (*keyword technique*). Dessa forma, ao invés de confiar somente na repetição fonológica para fazer com que a forma da palavra estrangeira permaneça na memória, o aprendiz deve fazer conexões entre a forma da palavra estrangeira e a forma das palavras já conhecidas em sua L1, língua estrangeira, ou outras línguas que ele conhece. Esta idéia combina perfeitamente com as hipóteses dos níveis de processamento nos quais a quantidade de aprendizagem depende da qualidade do processamento mental que ocorre quando a aprendizagem acontece. Isto também salienta a importância de ajudar os aprendizes a observar que a forma das palavras estrangeiras que eles têm que aprender não é aleatória, mas é padronizada nas regras implícitas. Assim, existe uma gramática fonotática subjacente às formas faladas das palavras.

Por outro lado, a aprendizagem usando a técnica da palavra-chave é mais efetiva quando a forma da palavra estrangeira é muito fácil de aprender ou quando a forma da palavra-chave se assemelha intimamente com a forma da palavra estrangeira. Quando essas duas condições não se aplicam, então a repetição da forma da palavra em língua estrangeira, para estabelecer uma memória segura para sua forma, é muito importante para a aprendizagem de vocabulário.

As pesquisas (GATHERCOLE & BADDELEY, 1993, p.49) também mostram

que para falantes nativos o tamanho da memória fonológica a curto prazo possui um papel menos importante na aprendizagem de vocabulário quando os aprendizes ficam mais velhos. A diminuição do tamanho das correlações sugere que quanto mais palavras conhecemos, mais fácil é aprender novas palavras por causa das características fonológicas que as novas palavras compartilham com as palavras já conhecidas. Assim, a contribuição da memória fonológica a curto prazo é provavelmente mais importante quando começamos a aprender uma outra língua, porque existe freqüentemente um outro conhecimento relevante para relacionarmos as novas formas.

Dentro desta perspectiva, NATION (2001) afirma que na aprendizagem de vocabulário é muito importante que os aprendizes desenvolvam rapidamente conhecimento e estratégias que aumentem a eficiência, e reduza a dependência sobre a memória a curto prazo. Os aprendizes diferem no tamanho de suas memórias a curto prazo e isto pode ter efeitos acentuados sobre a aprendizagem a longo prazo. Quanto mais eles puderem usar técnicas baseadas no significado para aprendizagem das formas das palavras, por exemplo, a abordagem da palavra-chave, e mais eles puderem apoiar sua memória fonológica a curto prazo através da analogia com palavras conhecidas e familiaridade com os padrões fonotáticos subjacentes, a aprendizagem será menos restrita ao tamanho da memória fonológica dos aprendizes.

A familiaridade com os padrões subjacentes pode ser alcançada de várias maneiras complementares. Primeiro, e mais importante, os aprendizes devem rapidamente se tornar familiares com um grande número de palavras. Segundo, a atenção dos aprendizes pode ser intencionalmente dirigida à padronização dos sons em L2. Isto pode ser feito por meio do agrupamento das palavras ortográficas regulares, palavras padronizadas semelhantes juntas, e indagando os aprendizes a distinguirem palavras reais de palavras sem sentido que não seguem as combinações permitidas de sons. Terceiro, as palavras que contendo seqüências de sons não freqüentes ou não usuais podem ser intencionalmente evitadas nos estágios iniciais de aprendizagem de língua. Palavras que têm uma forma similar às palavras de L1 terão uma sobrecarga de aprendizagem mais leve do que palavras que contêm sons e combinações de sons não familiares.

Por outro lado, no que diz respeito à forma escrita da palavra, a habilidade ortográfica é fortemente influenciada pela maneira com que os aprendizes representam a estrutura fonológica da linguagem. Estudos com falantes nativos de inglês têm mostrado fortes efeitos na ortografia por meio do treinamento da categorização das palavras de acordo com seus sons e de ligar estes às letras e combinações de letras (BRADLEY & HUXFORD, 1994). O treinamento em um dos estudos envolveu quarenta seções de dez minutos de treinamento, mas os efeitos positivos persistiram por anos. O treinamento prévio ajuda a criar um sistema que melhora a aprendizagem e armazenamento posterior. Jogos com rimas podem ajudar esta conscientização das unidades fonológicas e é uma atividade efetiva de categorização.

A comparação da ortografia dos falantes ingleses nativos com falantes de outras línguas mostra que a irregularidade dentro do sistema ortográfico inglês cria dificuldades para aprendizes de inglês como L1 (MOSELEY, 1994). A ortografia precária pode afetar a escrita dos aprendizes a menos que eles usem estratégias para esconder suas dificuldades. Estes incluem o uso de um vocabulário limitado, favorecendo as palavras ortograficamente regulares e evitando as palavras que apresentam dificuldades ortográficas.

Apesar de não existir uma forte relação entre ortografia e inteligência, os leitores podem interpretar a ortografia precária como um sinal de falta de conhecimento. Há uma forte ligação entre ortografia e leitura. Alguns modelos sugerem que as mudanças na estratégia ortográfica estão relacionadas às mudanças na estratégia de leitura. A habilidade de leitura pode influenciar a habilidade ortográfica e existem evidências que a capacidade de ler e escrever pode afetar a representação fonológica.

Segundo FOUCAMBERT (1994, p. 23), o sujeito que decifra as palavras de um cartaz, de um manual de instruções, de um cartão postal ou de uma programa de televisão, na maioria das vezes pronunciando-as, não vê a escrita da mesma maneira que aquele que mergulha num romance, saboreia um poema ou descobre, em poucos minutos, as notícias impressas nas 300 mil palavras de seu jornal diário. O segundo não dispõe de uma técnica melhorada; faz outra coisa. O primeiro utiliza a característica alfabética da língua para compreender a escrita graças ao oral que lhe corresponde. O segundo trata a escrita como uma linguagem para os olhos, como uma

mensagem concebida para olhar, não para os ouvidos... FOUCAMBERT ilustra a diferença observada entre os aprendizes de língua estrangeira que se viram graças às suas recordações escolares e um bilíngüe. Sob essa perspectiva teórica, hipotetizamos que, o aprendiz de língua estrangeira sempre partirá da sua língua materna e voltará a ela, consumindo energia na tradução, às custas da comunicação. Já “o bilíngüe pensa e sonha diretamente na segunda língua, sem passarela...” Geralmente o aluno de língua estrangeira, nesse caso o inglês, recorrerá à língua alvo em situações excepcionais, de necessidade, ou de sobrevivência, entretanto, o bilíngüe prefere filmes na versão original. Dessa forma, FOUCAMBERT afirma que “são necessárias menos de 500 horas para que o primeiro se vire, e serão necessárias mais de 10 mil horas para o bilíngüe: 500 horas de aula para o primeiro, 10 mil horas de vida para o segundo.”

NATION (2001, p. 45) sugere que os aprendizes podem representar as formas faladas das palavras em suas memórias de várias maneiras: como palavras inteiras, com a letra ou letras iniciais (*onset*) ou rimas (a parte final da sílaba), como nomes das letras e como fonemas. Uma maneira de representar um modelo ortográfico é vê-lo como possuindo dois caminhos. Um acessa as representações armazenadas das palavras inteiras e o outro constrói as formas escritas a partir das correspondências som-grafia. Entretanto, este modelo é geralmente considerado muito simples. Esses dois caminhos influenciam um ao outro e a escolha dos caminhos depende do tipo de processamento exigido.

A sobrecarga de aprendizagem da forma escrita das palavras será afetada pelos paralelos entre a L1 e L2, (a primeira língua usa o mesmo sistema de escrita da segunda língua?), por meio da regularidade do sistema de escrita da L2 e pelo conhecimento dos aprendizes da forma falada do vocabulário da L2. Já no que se refere às partes da palavra, a sobrecarga de aprendizagem das palavras será leve se elas consistirem de partes conhecidas, isto é, afixos e radical (*stem*) que já são conhecidos a partir da L1 ou de outras palavras de L2. Alguns afixos e radicais mudam sua forma quando eles são colocados juntos, por exemplo, “*in- + legal* “ = “*ilegal*”.

Conhecer uma palavra envolve o conhecimento de como ela é construída por afixos e um radical que podem ocorrer em outras palavras. Existem evidências que, para os usuários de inglês como L1, muitas palavras complexas de baixa frequência,

regularmente formadas, são reconstruídas cada vez que elas são usadas. Isto é, uma palavra como “*unpleasantness*” não é armazenada como um item inteiro não analisável, mas é formada por “*un, pleasant e ness*” cada vez que é usado. Isto não significa necessariamente que a palavra é aprendida desta maneira. Isto pode ocorrer para algumas palavras cuja forma não analisável inteira é aprendida inicialmente, e esta é vista depois como pertencendo a um padrão regular e, dessa forma, armazenada diferentemente.

Esta maneira de lidar com palavras complexas sugere que existem padrões regulares previsíveis de construção da palavra. BAUER & NATION (1993) têm tentado organizá-las dentro de uma série de estágios baseados no critério de frequência, regularidade da forma, regularidade de significado e produtividade. Residindo atrás dessas séries de estágios está a idéia que o conhecimento do aprendiz sobre as partes da palavra e a construção da palavra muda de acordo com o desenvolvimento de sua proficiência.

Dentro desta perspectiva, podemos afirmar que conhecer uma palavra envolve o conhecimento dos membros de sua família de palavra, e os que são considerados membros de uma família de palavra irão aumentar com o desenvolvimento da proficiência. Por exemplo, conhecer a palavra “*mend*” pode também envolver o conhecimento de suas formas, significados e usos: “*mends, mended e mending*”. Em um estágio posterior de proficiência, o conhecimento de “*mend*” também envolve o conhecimento de “*mender, mendable e unmendable*”. Esta é uma evidência de pesquisas para sustentar a idéia de que as famílias de palavras são psicologicamente reais, e que quando falamos sobre o conhecer a palavra, devemos realmente estar falando sobre conhecer uma família de palavras. NAGY et al. (1989) descobriram que para os falantes nativos a velocidade do reconhecimento de uma palavra foi mais previsível a partir da frequência total de sua família de palavra do que a partir da frequência de uma forma própria da palavra em particular.

Dessa forma, consideramos importante dirigir explicitamente a atenção dos aprendizes para as partes da palavra. Particularmente, uma estratégia importante de aprendizagem de vocabulário é usar as partes da palavra para ajudar a lembrar o significado da palavra. Esta estratégia requer que os aprendizes conheçam bem os

afixos regulares mais freqüentes, ser capaz de reconhecê-los nas palavras, e ser capaz de expressar novamente o significado da palavra usando os significados das partes das palavras. A sobrecarga da aprendizagem de uma palavra irá depender do grau de conhecimento das partes da palavra já conhecidas e a regularidade com que estas ocorrem juntas.

1.5.2 Significado

Normalmente, os aprendizes pensam que conhecer uma palavra é conhecer quais são os sons dessas palavras (sua forma falada) ou como ela se parece (sua forma escrita) e o seu significado. Mas se os aprendizes não precisam saber somente a forma de uma palavra e seu significado, eles precisam ser capazes de conectar os dois. Por exemplo, um aprendiz de inglês pode estar consciente da forma “*brunch*”. Ele pode aprender também que há um conceito para uma refeição simples que acontece no lugar do café da manhã (*breakfast*) ou almoço (*lunch*). O aprendiz pode também saber que a forma “*brunch*” é a forma mais apropriada para comunicar o conceito de uma refeição combinando “*breakfast* e *lunch*”. É também possível conhecer a forma “*brunch*” e não ter nenhum conceito do seu significado.

A força da conexão entre a forma e seu significado determinará a prontidão com que o aprendiz pode recuperar o significado quando vir ou ouvir a forma da palavra, ou recuperar a forma da palavra quando desejar expressar o significado. BADDELEY (1990) sugere que cada sucesso na recuperação da forma ou significado fortalece a ligação entre os dois. Desse modo, é muito importante que os aprendizes não vejam apenas a forma e o significado juntos inicialmente, mas tenham muitas oportunidades de repetições para fazer recuperações.

Dentro desta perspectiva, fazer a conexão forma-significado é fácil se aproximadamente a mesma forma na L1 relaciona-se com o mesmo significado em L2. Dessa forma, a sobrecarga de aprendizagem de fazer a conexão forma-significado é leve se a palavra que está sendo aprendida é um cognato ou uma palavra emprestada compartilhada pela L1 & L2. Quando há presença de muitas palavras emprestadas da

L1 na L2, a aprendizagem se torna muito mais fácil. Outra maneira que pode tornar mais fácil a conexão forma-significado é fazer uma ligação entre o significado da L1 e a forma da palavra em L2 (técnica da palavra-chave). No entanto, uma característica das palavras que é especialmente surpreendente quando as procuramos em um dicionário é que elas têm muitos significados diferentes. Isto acontece principalmente com as palavras de alta frequência que podem cobrir uma página ou mais de um dicionário padrão. Quando olhamos uma variedade de significados que podem ser incluídos para uma única palavra, podemos observar que alguns são muito diferentes. Por exemplo, para a palavra “*bank*”, podemos encontrar construções como “*the bank of a river*” e “*the national bank*”. Neste caso, palavras que compartilham a mesma forma e parte do discurso são derivadas de diferentes fontes (*old Norse* e *Latim*). Palavras que têm a mesma forma, mas significados completamente diferentes, são chamadas de homônimas, além das homógrafas (*homographs*) (palavras com formas escritas idênticas) e homófonas (*homophones*) (palavras com formas faladas idênticas). As homonímias devem ser contadas e aprendidas como palavras diferentes, preferivelmente em momentos diferentes.

Alguns significados para uma palavra específica mostrarão uma relação clara entre elas. Por exemplo, “*bear a heavy physical load*” e “*bear emotional distress*”; a “*person’s head*” e “*the head of a school*”. Esses usos relacionados devem ser tratados como a mesma palavra ou como palavras diferentes? NAGY (1997) observa que existem duas maneiras pelas quais os usuários da linguagem podem lidar com os significados relacionados, e ambas as maneiras são essenciais para o uso normal da linguagem:

- a) O usuário da língua pode ter uma representação interna permanente para cada significado relacionado. Isto significa que quando a forma da palavra é encontrada, o usuário tem que selecioná-lo e este deve ser apropriado à forma da palavra armazenada na mente. Este processo pode ser chamado de senso de seleção (*sense selection*);
- b) O usuário da língua tem um conceito subjacente para uma palavra que é apropriado para uma variedade de significados com os quais a palavra é usada. Por exemplo, a palavra “*fork*” é melhor representada por duas formas de entes que cobrem sua

variedade de usos: o garfo com o qual você pode comer, bifurcação (*fork in the road*), um pára-raios (*forked lightning*), etc. Quando o aprendiz encontra a palavra em uso, o aprendiz tem que trabalhar durante o processo de compreensão com quais itens reais específicos de mundo a palavra está se referindo. Este processo é chamado de ‘especificação de referência’. Por exemplo, John é um nome usado por homens. Se alguém nos diz, ‘*John will be here at 6 pm,*’ temos que decidir a qual John em particular essa pessoa está se referindo.

Os dois processos acima mencionados são características normais do uso da linguagem. Uma pergunta interessante é qual processo representa a maior alocação de significado de uma palavra? Do ponto de vista de ensino aprendizagem, os aprendizes devem aprender e armazenar significados múltiplos para uma palavra ou eles precisam ter um significado subjacente que costuma funcionar para significados específicos para uma palavra quando eles usam a língua? Os professores devem tentar mostrar o significado subjacente aos diferentes usos da palavra ou devem tratar os usos diferentes como diferentes itens de aprendizagem? Os dicionários tentam distinguir vários significados de uma palavra ao invés de mostrar as características comuns que ocorrem nos vários usos. Por exemplo, para o verbete "raiz" (*root*) são dados os significados: parte de uma planta que está normalmente no solo; parte de um cabelo, dente, língua, etc. que é como uma raiz na posição ou função; a partir de alguma coisa que cresce; forma de uma palavra; (aritmética) quantidade que multiplicada por ela mesma.

Existe freqüentemente uma dimensão cultural para o significado e o uso de vocabulário, e os professores devem ajudar os aprendizes a explorá-los. Algumas diferenças culturais surpreendentes estão relacionadas à alimentação, relacionamentos e comportamentos de cortesia. SPINELLI & SISKIN (1992, p.313) sugerem algumas dicas úteis.

- a) Apresentar e praticar o vocabulário dentro dos campos semânticos culturais autênticos e a ligação dos relacionamentos;
- b) Apresentar e praticar o vocabulário de maneira que diferencie a cultura nativa da cultura alvo;
- c) Usar recursos visuais autênticos nos quais os referentes da cultura nativa/cultura alvo difiram na forma;
- d) Apresentar e praticar a denotação e conotação das palavras (o que denominamos conceito e

- associações);
- e) Apresentar e praticar o vocabulário de modo que fortaleça o comportamento apropriado na língua alvo.

1.5.3 Uso

Com o objetivo de usar uma palavra é necessário conhecer a qual parte do discurso esta pertence e quais padrões gramaticais podem se encaixar nisto. Muitos lingüistas consideram o léxico com papel importante, se não o central, dentro da gramática. A pesquisa de SINCLAIR (1991) baseada em *corpus* sugere que a escolha lexical de certos verbos determina amplamente a construção gramatical do resto da sentença. A descrição da produção da fala sugerida por LEVELT (1989) observa os aspectos do conhecimento gramatical como sendo incluídos dentro do léxico.

A sobrecarga da aprendizagem gramatical de itens depende do paralelo entre a segunda língua e a primeira língua, e os paralelos dentro do comportamento gramatical entre palavras de significados relacionados. Se a palavra da L2 apresenta o mesmo padrão gramatical que seu equivalente aproximado em L1, assim a sobrecarga de aprendizagem será menor. Se as palavras de significados relacionados como “*hate*” e “*like*” apresentarem padrões similares, então a sobrecarga de uma delas será mais leve devido à aprendizagem prévia da outra atuar como um guia.

Por outro lado, observamos que conhecer uma palavra envolve o conhecimento de quais palavras normalmente ocorrem com ela. Por exemplo, é mais comum dizer que comemos (*ate*) alguma *speedy food*, *quick food* ou *fast food*? PAWLEY & SYDER (1983) argumentam que a razão pela qual podemos falar nossa L1 fluentemente e escolher as seqüências das palavras que nos fazem parecer com falantes nativos é que temos armazenado um grande número de seqüências memorizadas dentro de nossa mente. No lugar de construí-las cada vez que precisamos dizer alguma coisa, freqüentemente nos dirigimos para estas seqüências que já estão prontas.

As colocações diferem muito no tamanho (o número de palavras envolvidas dentro da seqüência), no tipo (palavras funcionais colocadas com palavras de conteúdo (*look with at*), palavras de conteúdo colocadas com palavra de conteúdo (*united with*

states), dentro de uma colocação íntima (*expresses their own honest opinion*) e dentro de uma variedade possível de colocações (*commit with murder, a crime, hara kiri, suicide...*).

A disponibilidade de corpora amplos, programas efetivos e baratos e computadores poderosos têm ajudado consideravelmente nas pesquisas sobre colocações. Entretanto, a pesquisa pode ser somente feita até um certo ponto pelo computador e depois o julgamento e análise do pesquisador devem ser usados. Estudos de colocação que têm confiado somente nos procedimentos computacionais têm produzido resultados que não são muito úteis. Pesquisas sobre as colocações mostram que existem padrões. A consciência desses padrões pode reduzir a sobrecarga da aprendizagem de certas palavras, onde as colocações são similares entre a L1 e a L2.

A colocação é apenas um tipo da ampla variedade dos relacionamentos que se referem à interpretação apropriada e ao uso produtivo de vocabulário. MILLER (1999) mostra que um aspecto importante do conhecimento de uma palavra é possuir uma representação cognitiva de um conjunto de contextos nos quais uma determinada forma pode ser usada para expressar um determinado significado. Este conhecimento contextual pode envolver um contexto situacional, contexto tópico ou contexto local. A colocação é amplamente uma informação de contexto local fornecido por palavras dentro da vizinhança imediata de uma palavra. A informação do contexto de tópico vem do conhecimento sobre o tópico que está sendo escrito ou falado. Assim, conhecer o significado de “*ball*” pode ser no mínimo parcialmente dependente do que o tópico está tratando: “*dancing, football, golf or partying*”. A informação situacional envolve o conhecimento geral e o conhecimento de uma situação particular na qual a comunicação ocorre.

Já no que diz respeito às limitações de uso, percebemos que muitas palavras não são coagidas no seu uso por fatores sociolingüísticos. Onde existem limitações, as pistas para essas limitações sobre o uso podem vir da maneira como esta palavra é traduzida dentro de sua L1 ou a partir do contexto no qual a palavra é usada. Em algumas línguas existem limitações severas sobre os termos usados para se referir às pessoas, particularmente mostrando o relacionamento entre o falante e a pessoa que

está sendo referida. Aprendizes podem antecipar isto e serem cautelosos nesta área quando usam uma L2. As limitações de uso podem diferir entre culturas. Segundo NATION (2001), em tailandês, nomes como “*pig, fatty, shrimp*” e “*mouse*” são apelidos comuns. Eles são menos aceitos em inglês. Adjetivos como “*fat*” e “*old*” têm que ser usados com cuidado em inglês quando descrevendo alguém que está presente; em algumas culturas dizer que alguém está “*fat*” é um elogio indicando que eles são prósperos e bem cuidados. Assim como dizer que alguém é “*old*” pode carregar idéia de sabedoria e respeito.

Muitas limitações de uso são melhor tratadas com a discussão e a comparação explícita entre as culturas. A limitação de frequência é melhor entendida com a familiaridade com a língua, apesar de nos estágios iniciais de aprendizagem a informação direta sobre quando uma palavra é normalmente usada ou não é muito útil. Alguns dicionários (*COBUILD e o Longman Dictionary of Contemporary English*) incluem informações sobre frequência.

1.6 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

No que diz respeito ao contexto instrucional de ensino/aprendizagem de vocabulário, observamos que muitos aspectos de o que significa conhecer uma palavra residem na escolha que existe entre a atenção dada aos sistemas que estão por trás do vocabulário (o sistema de fixação, o sistema de som, o sistema ortográfico, de colocação, o sistema gramatical e os conjuntos lexicais) e o comportamento único de cada palavra. Esta escolha levanta várias questões importantes.

Quais aspectos sistemáticos de vocabulário merecem uma atenção explícita? ELLIS (1994, 1995) sugere menos atenção explícita às características formais e mais para o significado, confiando na experiência em construir o conhecimento das formas das palavras. Ele não exclui o valor da atenção explícita ao som, regras ortográficas e gramaticais, mas observa a experiência como sendo um componente fortemente essencial de aprendizagem. A posição cautelosa adotada neste trabalho é que ambos os tipos de aprendizagem são úteis. Acredito que a habilidade do professor encontra-se no equilíbrio dos tipos de atenção dentro das linhas de um curso.

Neste sentido, este capítulo observou quais são os tipos de conhecimento da palavra, mostrando que a maioria ou todos eles são necessários para sermos capazes de usar uma palavra em uma ampla variedade de situações de língua que alguém encontra. Os tipos diferentes de conhecimento de palavra não são necessariamente aprendidos ao mesmo tempo, entretanto, observamos que ser capaz de usar uma palavra dentro do discurso oral não implica necessariamente ser capaz de soletrar a mesma. Da mesma forma que uma pessoa provavelmente conhece pelo menos um significado para uma palavra antes de conhecer todas as suas formas derivativas, é provável que cada um dos tipos de conhecimento da palavra possa ser aprendido de uma maneira gradual, mas alguns podem se desenvolver mais tarde do que outros e em velocidades diferentes.

A partir desta perspectiva, a aquisição de vocabulário deve ser ampliada, observo que é claramente impossível ganhar um domínio imediato de todos esses tipos de conhecimentos simultaneamente. Assim, em qualquer momento, a menos que a palavra seja completamente desconhecida, os diferentes tipos de conhecimento da palavra existirão em diferentes graus de domínio. Dessa forma, ressalto a importância do estudo das propostas atuais de modelos do processamento psicolinguístico lexical em língua materna e língua estrangeira, para melhor compreendermos esta complexa natureza lexical.

2 MODELOS DE PROCESSAMENTO LEXICAL

Como acabamos de observar no capítulo anterior, dentro da literatura de aquisição de vocabulário em L2, vários relatos têm sido dados sobre o que significa conhecer uma palavra (NATION 2001; RICHARDS, 1976). Estes geralmente enfatizam o conhecimento das formas da palavra, seus significados e suas características lingüísticas, e a habilidade de usar as palavras em diferentes modalidades e em vários contextos sociolingüísticos. Uma vez que descrições sobre o que é conhecer uma palavra continuam em debate, a maneira pela qual os aprendizes adquirem este tipo de conhecimento é ainda bem menos entendida. Mais atenção tem sido dada às condições que aparentemente promovem ou impedem o processo de aquisição do que ao próprio processo. Neste trabalho visamos tanto ao entendimento da natureza do conhecimento de vocabulário quanto à aquisição deste conhecimento que exige a consideração do léxico mental, os mecanismos do processamento da linguagem, bem como as estratégias utilizadas pelos aprendizes iniciantes universitários.

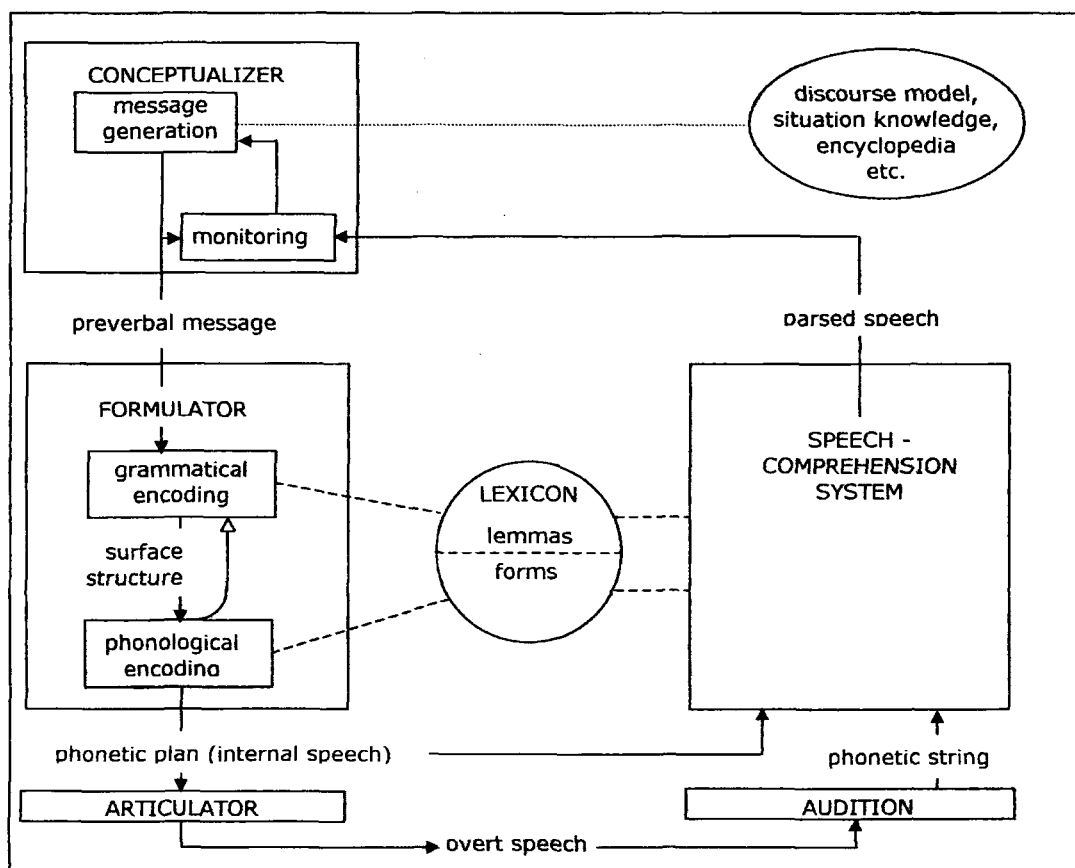
Dentro desta perspectiva, consideramos que é necessário um modelo de processamento com base empírica e argumentamos que o modelo de produção de L1 desenvolvido por LEVELT (1989) e revisado para acomodar a compreensão (LEVELT (1993)) é um ponto apropriado para iniciarmos a discussão sobre conhecimento lexical. Dessa forma, ressaltamos que o modelo de LEVELT (1989) é o modelo disponível mais completo de produção de linguagem.

Neste sentido, o objetivo deste capítulo não é mostrar qual modelo de produção de linguagem pode ser melhor para dar conta da produção ou mais especificamente, da produção bilíngüe, mas mostrar como o conhecimento lexical dos aprendizes iniciantes pode ser representado nos termos do modelo de LEVELT. Nos últimos anos, um grande número de pesquisadores tem mostrado que o modelo de LEVELT pode ser aplicado com sucesso para uso da linguagem por falantes bilíngües (DE BOT & SCHREUDER, 1993) e como base de um modelo psicolingüístico de aquisição de vocabulário em segunda língua no contexto instrucional (JIANG, 2000).

2.1 O MODELO DE PROCESSAMENTO DO USO DA LINGUAGEM DE LEVELT

NATION (2001) apresenta os vários aspectos do que está envolvido no conhecimento de uma palavra (ver TABELA 1, p.16) sem considerar como esses aspectos estão relacionados um ao outro e como eles estão envolvidos no uso normal da linguagem. Isto é também importante para a tomada de decisões sobre o ensino e aprendizagem de vocabulário para verificar como os aspectos do conhecimento de vocabulário se encaixam dentro do processo do uso da linguagem. Para verificarmos isto, observaremos a seguir, na FIGURA 1, o modelo do uso da linguagem proposto por LEVELT (1989).

FIGURA 1 – O MODELO DE LEVELT DE PRODUÇÃO DE FALA



FONTE: LEVELT, 1989, p.9.

Neste modelo, estamos mais interessados no léxico. Assim, uma breve descrição

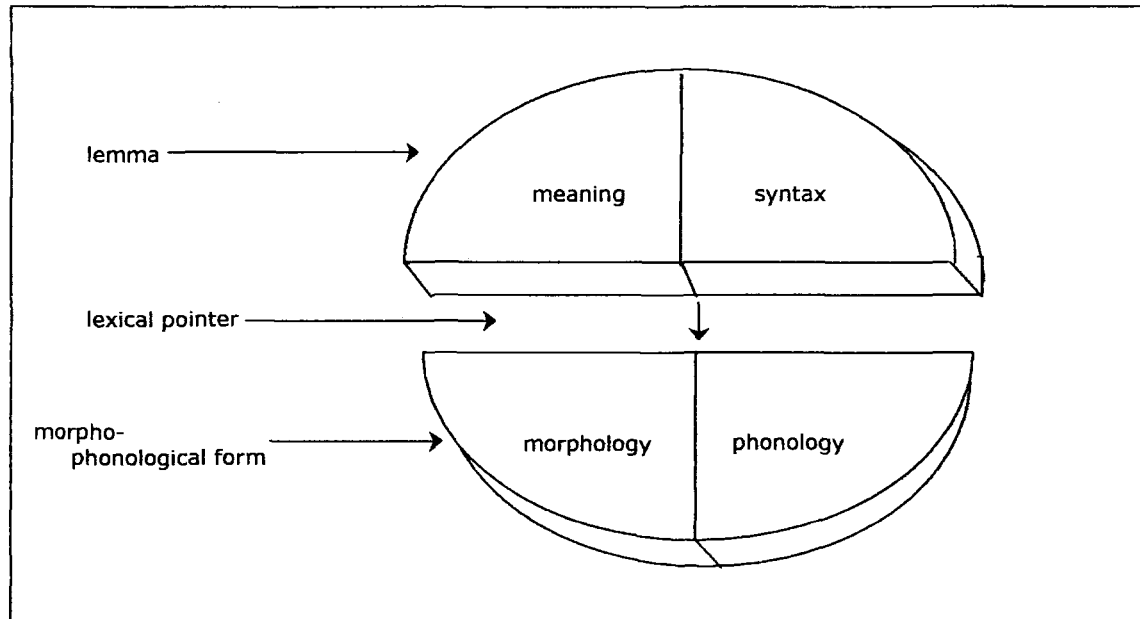
será suficiente para delinear as outras partes do modelo. As caixas quadradas representam os componentes do processamento que fazem uso do conhecimento procedimental. Os dois componentes arredondados representam os armazenamentos de conhecimento do conhecimento declarativo. O conhecimento procedimental não é acessível via introspecção. O conhecimento declarativo é amplamente examinável via pensamento consciente e reflexão. Esta é uma distinção importante porque os modelos de aquisição de linguagem (ELLIS R., 1991) observam papéis bastante diferentes para o conhecimento procedimental e declarativo no desenvolvimento da proficiência da segunda língua.

O *conceituador* (*conceptualizer*) é onde a mensagem falada começa. O sub-processo envolve: a intenção de dizer algo, a escolha da informação necessária, a colocação disto em uma ordem aproximadamente adequada e a checagem se isto se encaixa com o que foi dito antes. Os fragmentos da produção da mensagem do conceptualizador são o insumo para o formulador, o qual transforma a mensagem pré-verbal em um plano fonético. Esta troca envolve a codificação (*encoding*) gramatical da mensagem e depois a codificação fonológica da mensagem. Dentro da codificação gramatical, a informação dentro da parte do lema do léxico é acessada pelos procedimentos do codificador gramatical. A característica mais impressionante disto é que esses procedimentos são ‘dirigidos lexicalmente’ (*lexically driven*) (LEVELT, 1989, p.181), ou seja, a gramática, a morfologia e a fonologia são determinadas por palavras particulares que são escolhidas. Levelt chama isto de ‘hipótese lexical’ (*lexical hypothesis*). Esta idéia combina muito bem com o ‘princípio da expressão idiomática’ (*idiom principle*) proposto por SINCLAIR (1991). Na codificação fonológica, a parte formal do léxico é acessada pelos procedimentos do codificador fonológico. A produção (*output*) do formulador é um plano fonético. O articulador transforma este plano em fala real. O resto do modelo é envolvido em um auto-monitoramento, ou seja, ouvindo o que está sendo produzido, compreendendo, usando para ajustar a nova produção. DE BOT, PARIBAKHT & WESCHE (1997) apresentam uma adaptação do modelo de LEVELT para incluir a produção e a recepção de linguagem (que discutiremos a seguir no item 2.2).

Observaremos mais de perto o componente lexical no modelo de LEVELT. Já notamos dois pontos importantes sobre ele. Primeiro, que o conhecimento que este contém é declarativo, ou seja, este é conscientemente conhecido e pode ser construído via aprendizagem incidental e estudo formal. Segundo, é a escolha de palavras particulares que determina a gramática e a fonologia das sentenças; assim, gramática e outros aspectos são componentes importantes de o que isto significa para conhecer a palavra e seu conhecimento deve ser intimamente relacionado com cada palavra em particular. Isto ressalta a importância do encontro das palavras em uso como uma maneira de desenvolver o conhecimento de vocabulário. Isto também mostra como a aprendizagem descontextualizada de vocabulário não é suficiente, apesar de que isto possa ser útil para ‘conhecer a palavra’ (NATION, 2001).

Podemos observar na FIGURA 2, a representação da entrada lexical proposta por LEVELT (1989, p.188), dividindo o léxico em duas partes, uma que contém lemas (*lemma*) e uma que contém formas (*lexeme*). Os *lemas* consistem do conhecimento semântico e gramatical, isto é, o conhecimento dos componentes do significado da palavra, e o conhecimento da categoria sintática (parte do discurso) de uma palavra, suas funções gramaticais e algumas outras restrições gramaticais e a marcação do que determina seu uso, incluindo pessoa, número e tempo. É possível que, além dos componentes do significado, cada lema contenha informações sobre colocações, estilo e outras limitações que fazem com que estes se encaixem bem em determinados contextos (ibid., p.183). A informação sobre o lema é ligada pelo que LEVELT chama de ‘*indicador lexical*’ (*lexical pointer*) para a forma morfo-fonológica da palavra. Isto simplesmente significa que o significado e a forma estão ligados no compartimento lexical.

FIGURA 2 – A ENTRADA LEXICAL CONTENDO O LEMA E A FORMA MORFO-FONOLOGICA



FONTE: LEVELT, 1989, p.188.

As várias partes de informações sobre uma palavra em particular dentro do léxico estão relacionadas umas com as outras, não apenas porque elas são aproximadamente a mesma palavra, mas também de uma maneira mais organizada que se relaciona ao processo de produção e recebimento da palavra. Aqui está uma seqüência típica de produção de fala:

- a) O conceptualizador produz uma mensagem pré-verbal consistindo da informação que o falante deseja expressar;
- b) O formulador acessa o léxico e encontra o lema com os componentes apropriados de significado;
- c) Alguns desses componentes serão diretamente conectados a algumas características particulares. Outros componentes gramaticais que são parte do lema serão ativados;
- d) Os componentes de significado e da gramática do lema são ligados às características morfológicas e fonológicas da palavra;
- e) A forma morfológica apropriada é escolhida e produzida para uma palavra codificar o significado e a função gramatical da palavra;

- f) As características fonológicas da palavra são produzidas para combinar com a forma morfológica da palavra;
- g) O articulador produz a palavra.

Os aspectos grosseiramente delineados acima são intimamente relacionados entre si em uma série de seqüências causa-efeito. Por exemplo, a ligação entre os passos 2 e 3 no caso da palavra '*painter*' é que o significado de 'alguém que pinta' está relacionado aos substantivo contável singular 'expressando o agente da ação expressa pela raiz do verbo' (LEVELT, 1989, p.183). O quarto passo liga esta explicitidade à forma '*painter*'. No quinto passo a forma morfológica '*paint + er*' é escolhida porque o sufixo '*-er*' se conecta com a função de agente da palavra e é um afixo produzindo um substantivo. No sexto passo, o padrão apropriado de entonação pode ser escolhido. O sufixo '*-er*' não altera a forma fonológica da raiz '*paint*'. Todos os aspectos do conhecimento da palavra descritos aqui estão presentes na TABELA 1. A diferença é que nesta descrição baseada no modelo de LEVELT, os aspectos são vistos como influenciando um ao outro.

LEVELT (1989, p.183) distingue as relações do item dentro das entradas do léxico (as relações do tipo causa-efeito para uma única palavra que acabamos de olhar) e as relações do item entre as entradas (palavras diferentes). Ele também considera que as flexões são itens que pertencem à mesma entrada lexical, ou seja, elas são relacionadas dentro de uma entrada. Entretanto, as derivações são entradas lexicais diferentes. LEVELT (1989) divide as relações entre as entradas em dois tipos: intrínsecas e associativas. Os relacionamentos intrínsecos têm como base quatro características de significado, gramática, morfologia e fonologia. Assim, palavras podem ser relacionadas porque elas exibem relações semânticas de antônimos, sinônimos, etc., ou por serem membros do mesmo grupo da entrada lexical do tipo dias da semana ou partes do corpo. Palavras podem estar relacionadas porque elas são da mesma parte do discurso ou preenchem a mesma função gramatical. Palavras podem ser morfológicamente relacionadas umas com as outras através da derivação por serem membros da mesma família de palavras. Palavras também podem estar relacionadas devido à sua forma fonológica; por exemplo, elas compartilham dos mesmos sons iniciais ou finais.

Normalmente verificamos que quando conjuntos de palavras estão sendo aprendidos, as relações entre essas novas entradas dentro do léxico podem ser uma fonte de interferência tornando a atividade da aprendizagem mais difícil: aprendendo antônimos, palavras morfologicamente similares, ou palavras fonologicamente similares, juntas podem tornar a aprendizagem muito mais difícil. Quando as palavras não são aprendidas em grupo, as relações por analogia entre palavras novas e conhecidas podem tornar a aprendizagem mais fácil, isto é, se você já conhece várias palavras com um certo grupo consonantal, então, a aprendizagem de uma nova com o mesmo grupo inicial será mais fácil. Já as associações relativas (LEVELT, 1989, p.184) dependem principalmente das freqüentes colocações ao invés dos aspectos de significado, por exemplo, '*green and grass*', '*heat and light*', '*thunder and lightning*'. As relações associativas e intrínsecas podem sobrepor-se em parte se itens relacionados intrinsecamente também ocorrerem juntos com freqüência. Relações associativas realizadas a partir da primeira língua podem ajudar a aprofundar o nível de processamento na aprendizagem das palavras em segunda língua. SCHMITT & MEARA (1997) sugerem que a morfologia e as associações são relacionadas quando mais membros são incluídos dentro da família da palavra, porque o aumento do controle do sistema morfológico, terá uma quantidade maior de associações potenciais, como cada forma fixa tenderá a trazer diferentes associações.

2.2 O MODELO DE LEVELT ADAPTADO POR DE BOT

O modelo de processamento da fala de L1 de LEVELT (1989, 1993) fornece uma base sólida para o desenvolvimento de um modelo de processamento geral em linguagem, aplicável através das modalidades e para o processamento bilíngüe. DE BOT (1997) sugere que, em nível representacional, a mesma organização e os mesmos componentes aplicam-se tanto à compreensão quanto à produção, enquanto reconhece as diferenças óbvias entre as modalidades na realização da mensagem, particularmente com respeito ao tempo e às limitações da memória.

De acordo com LEVELT (1989), uma entrada lexical pode incluir mais do que um item lexical. Por exemplo, uma entrada verbal pode ter múltiplos itens flexionados

por tempo, número, caso, etc. Essas flexões são sinalizadas pelas características das entradas dos diacríticos. Entretanto, as derivações representam entradas diferentes. Na produção, os itens lexicais são ativados pela correspondência da mensagem pré-verbal com a parte do significado de lema. A seleção apropriada de lema e a informação sintática relevante (por exemplo, categoria sintática, estrutura argumental e os parâmetros diacríticos) então conduzirão à formação da estrutura superficial da mensagem. Como esta ligação do conceito pré-verbal e do lema adequado acontece, e como um correspondente específico é avaliado pelo falante, ainda não são procedimentos tão claros.

Apesar de DE BOT (1992) argumentar que os elementos pré-conceituais são diferencialmente avaliados, dependendo das demandas do contexto conversacional, a ativação dos procedimentos sintáticos terá conseqüências para a eventual forma da palavra (ex. os genitivos em inglês podem ser constituídos pela adição do 's' [*his sister's friends*], ou pelo posicionamento de uma frase preposicional [*the friends of his sister*]). Quando a estrutura superficial está sendo formada, a informação morfofonológica correspondente ao lema é ativada e codificada. Dentro do processo de codificação fonológica, partes diferentes da forma da palavra são reunidas. Esta codificação fonológica fornece o insumo (*input*) para o articulador na forma de um plano fonético, que é depois realizado na produção da fala.

A distinção entre *lemas* e *lexemas* é encontrada na maioria das teorias de produção da linguagem (BUTTERWORTH, 1989). Evidência para esta distinção vem de pesquisas sobre ocorrências naturais e extração de erros na fala, afasia, o fenômeno da ponta da língua (*tip-of-the-tongue-TOT*) e vários modelos experimentais do tipo nomeação da palavra e figura. Não existe nenhuma correspondência individual perfeita entre lemas e lexemas. A ativação de um lema através da correspondência sobre a base da especificação conceitual nem sempre pode conduzir à recuperação do lexema certo, e o lexema pode, além disso, não ser recuperado como um todo. Evidência dos erros na fala (ex. '*helt-hemisphere*' por '*left hemisphere*') mostra que o lexema não é um modelo pronto mas que este consiste de uma moldura na qual os segmentos fonológicos são inseridos. A correspondência imperfeita entre lema e lexema é óbvia nos estudos do fenômeno na ponta da língua (TOT doravante) que

indicam que os sujeitos parecem conhecer bem acima do nível o número de letras, a letra inicial, o número de sílabas, e a sílaba que carrega o acento principal da palavra procurada (JONES & LANGFORD, 1987). Os fenômenos de TOT são interessantes para os pesquisadores de aquisição de linguagem, porque eles freqüentemente ocorrem quando as palavras são apenas parcialmente conhecidas. A literatura fornece duas explicações para o fenômeno TOT. Ele pode resultar a partir de intrusões relacionadas que bloqueiam os lexemas pretendidos ou pela ativação insuficiente dos lexemas. Evidência experimental suporta a hipótese da ativação incompleta. Isto significa que se a informação disponível dentro de um lema não é suficiente para ativar o lexema correspondente, então este lexema não se tornará disponível como um todo, mesmo que alguma ativação parcial possa ocorrer.

A partir do estudo introspectivo realizado por DE BOT (1997), principalmente por este se relacionar à informação representada no nível do lema, é importante esclarecer o que é conhecido sobre este nível. Primeiro, sua informação semântica especifica quais condições conceituais têm que ser preenchidas dentro da mensagem para que o lema seja ativado (LEVELT, 1989, p.188), ao passo que sua informação sintática especifica a categoria sintática do item, sua tarefa das funções gramaticais, e um conjunto de parâmetros diacríticos incluindo o tempo, pessoa e número, que são usados para selecionar a forma específica de um item lexical. O indicador lexical (*lexical pointer*) do lema é um endereço dentro do inventário do lexema apontando para a forma ou moldura fonológica correta correspondente.

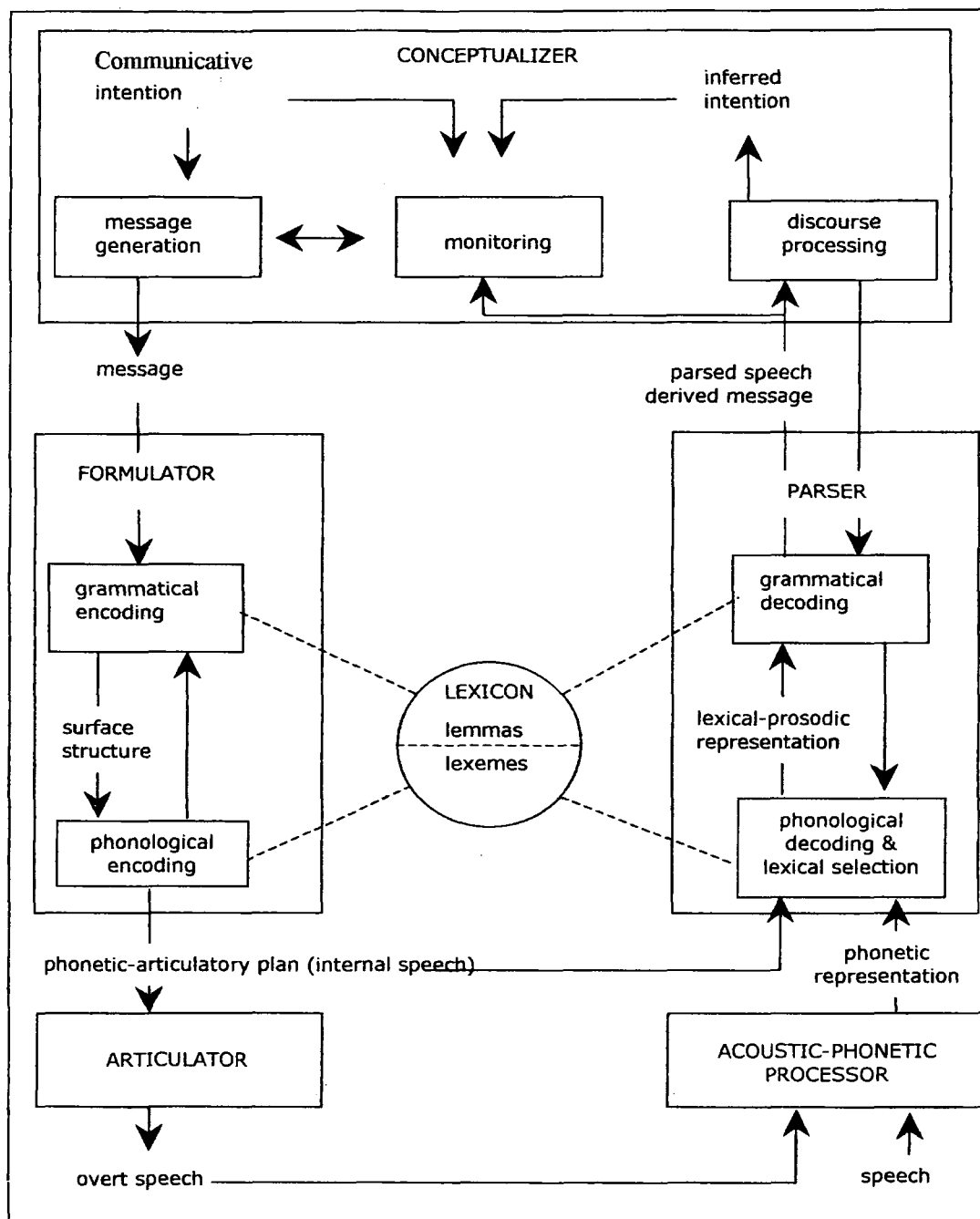
FIGURA 3 – INFORMAÇÃO REPRESENTADA DENTRO DO LEMA PARA O VERBO “GIVE”

Give: conceptual specification:	
CAUSE (X, (Goposs(Y,(FROM/TO(X, Z))))))	
Conceptual arguments: (X, Y, Z)	
Syntactic category: V	
Grammatical functions: (SUBJ, DO, IO)	
Relations to COMP: none	
Lexical pointer: 713	
Diacritic parameters:	tense
	aspect
	mood
	person
	number
	pitch accent

FONTE: LEVELT, 1989, p. 191.

Dentro da explicação de LEVELT (1989) para o lema “give”, apresentada na FIGURA 3, a especificação conceitual envolve três grandes variáveis: X, uma pessoa, que é um agente do evento causativo e a fonte para o caminho; Y que é o tema; e Z uma pessoa, que é o objetivo do caminho. Esses três espaços (*slots*) para os argumentos conceituais executam um papel importante no processo da formação da sentença porque as funções gramaticais podem ser submetidas a elas. Esta categoria sintática do lema é o verbo. Suas funções gramaticais significam que este exige um sujeito, objeto direto, e objeto indireto (listados dentro da mesma seqüência como os argumentos correspondentes). Um lema adiante especifica sub-relações para complemento, como mapear os argumentos conceituais sobre as funções gramaticais se eles não possuem uma relação individual com ‘give’. O indicador lexical fornece a conexão com a entrada da forma morfo-fonológica apropriada, dentro do inventário de lexema (indicado por um número). Esta entrada contém flexões relacionadas de “give” (*e.g. gave, giving*), que são diferenciadas a partir de um e outro por parâmetros diacríticos (ex. tempo, número), que deve estar todo especificado para que seja realizada uma conexão precisa do lema-lexema. A estrutura de lema de outros tipos de palavras é muito menos complexa do que aquelas para verbos. Os substantivos podem ter vários tipos de complementos: frases preposicionadas (*PPs*) (*e.g. the car in the street*), frases substantivas (*NPs*) (*e.g. the man’s car*), ou sentenças (*Ss*) (*e.g. the car my brother likes*). Tipo próprio ou comum é parte de uma especificação conceitual de substantivo, e a informação em incontável ou contável (*mass or count*) é parte de sua informação sintática. Para um substantivo contável, este terá que ser especificado “obrigatoriamente determinado quando singular” dentro da especificação gramatical. Um dos pontos a ser discutido sobre o conhecimento lexical é até que ponto um modelo pode dar conta das representações e processos em diferentes modalidades. A questão que permanece é se é possível desenvolver um modelo completo que possa explicar a fala, a audição, a leitura e a escrita. Neste sentido, apresentaremos a seguir algumas propostas atuais encontradas na literatura.

FIGURA 4 – REPRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA DOS COMPONENTES PROCESSUAIS ENVOLVIDOS NO USO DA LINGUAGEM FALADA

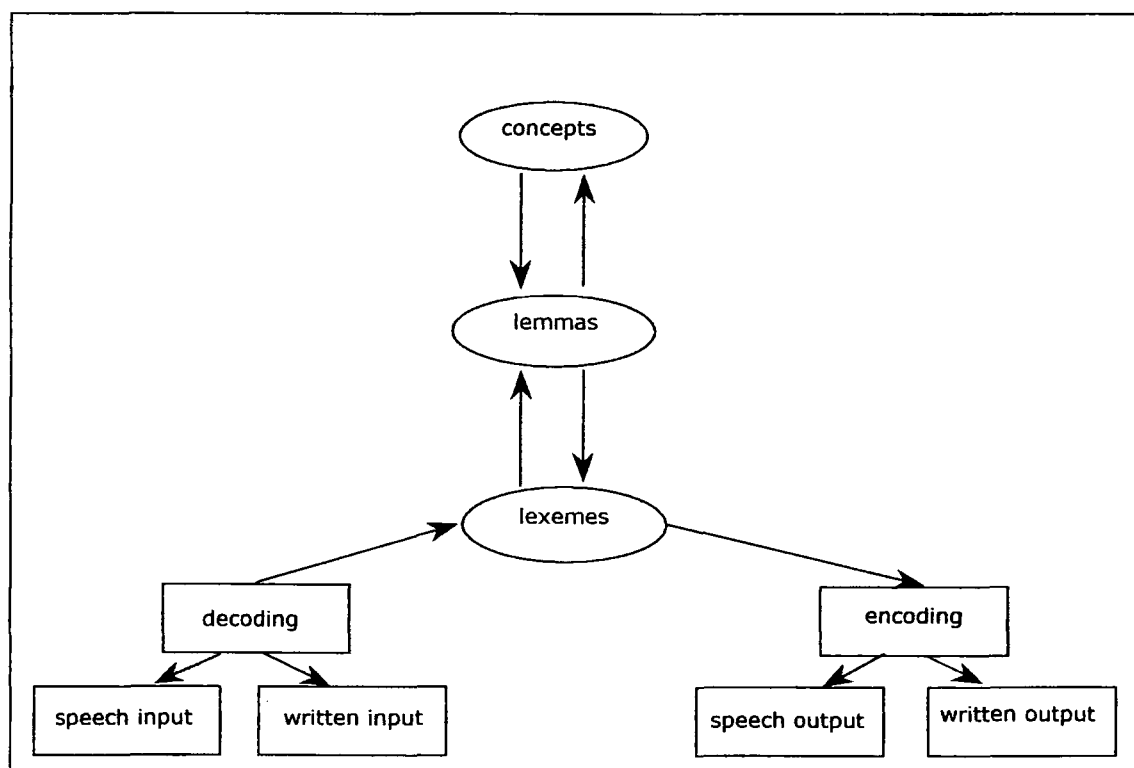


FONTE: LEVELT, 1993, p.8.

A versão do modelo de LEVELT (1993) apresentado na FIGURA 4 é uma atualização do modelo original de LEVELT (1989) apresentado na seção anterior. O presente modelo está de acordo com a evidência experimental que sugere que no nível representacional existem similaridades entre leitura e compreensão oral, especialmente com respeito ao reconhecimento visual e auditório da palavra (BRADLEY &

FORSTER, 1987) bem como, entre compreensão e produção, em particular com respeito às representações da forma da palavra. Apesar da proposta de representações compartilhadas não se apresentar livre de problemas, tomamos a posição de que existe evidência suficiente para suportar a hipótese de representações compartilhadas. A representação esquemática do modelo de LEVELT (1993) indicando adaptações para representar as modalidades é sugerida por DE BOT (1997), apresentada na FIGURA 5. O modelo representa conceitos, lemas e lexemas compartilhados na compreensão e produção, mas com processos diferentes de 'input' e 'output'.

FIGURA 5 - MODELO DE COMPREENSÃO/PRODUÇÃO LEXICAL PARA AS MODALIDADES ORAIS E ESCRITAS



FONTE: DE BOT, 1997, p.315.

2.3 MODELANDO O PROCESSAMENTO DE VOCABULÁRIO DE L2

Uma questão importante para pesquisadores que têm estudado aquisição de

vocabulário é como o conhecimento da palavra pode ser adquirido a partir do insumo (*input*) na linguagem, por exemplo, em uma tarefa de leitura, sem instrução explícita de vocabulário.

A literatura existente indica que este tipo de aprendizagem é determinado por interações complexas de contexto, palavra textual e fatores dos aprendizes. Uma vez que os resultados da aprendizagem específica, de um determinado exemplo, são portanto, imprevisíveis, a pesquisa está gradualmente fornecendo informação sobre as condições que afetam a probabilidade de uma palavra nova ser até um certo ponto compreendida e aprendida, bem como, o reconhecimento que na maior parte dos casos a internalização a mais do novo conhecimento lexical rudimentar requer exposições múltiplas e significativas em uma variedade – especialmente escrita – de contextos discursivos (HULSTIJN, 1993; NATION & COADY, 1988; STERNBERG, 1987). STERNBERG (1987) sugere que a aprendizagem a partir do contexto envolve elementos básicos:

- a) Processos do aprendiz na aquisição de conhecimento, codificação seletiva e combinação seletiva da nova informação, e comparação seletiva em relacionar isto ao conhecimento prévio;
- b) Pistas contextuais sobre as quais esses processos operam (ex. temporal, espacial e pistas descritivas funcionais) e;
- c) Variáveis moderadas (ex. número de ocorrências da palavra desconhecida, importância da palavra desconhecida para entender o contexto no qual esta está inserida e a densidade das palavras desconhecidas).

A primeira condição no desenvolvimento de mais conhecimento lexical parece ser se a palavra é julgada interessante e aprendível (*learnable*) pelo aprendiz. Segundo, o contexto no qual esta é apresentada deve fornecer uma informação adequada para esta compreensão. Terceiro, esta deve ser processada em um nível suficiente. A atenção específica tem que ser destinada tanto ao contexto quanto à própria palavra. No processo da leitura, o sistema de compreensão tentará combinar uma forma da palavra com um significado.

Em termos da adaptação do modelo de LEVELT (1993), sugerida por DE BOT (1997), observamos que vários passos devem ser tomados. A seqüência de palavras

que são lidas tem que ser correspondente a um lexema. Assumindo que uma correspondência suficiente seja feita, esta forma deve então ativar um lema, o qual deve neste momento ser combinado com um conceito se a compreensão (no nível da palavra) é bem sucedida. Se este tipo de compreensão conduzir a uma internalização de alguma representação da forma da palavra, suas características sintáticas e semânticas são de longe asseguradas (GASS, 1988; PARIBAKHT & WESCHE, 1997).

O processo de inferência do significado de uma forma da palavra não familiar a partir de um texto de leitura pode também ser analisado em termos de onde as ligações de processamento entre o conhecimento de diferentes níveis falham ao serem feitos. Quando uma palavra desconhecida é encontrada, a falta de conhecimento pode ser devido a muitos fatores. A forma da palavra é dada no texto, e o sistema conceitual contém as molduras conceituais, mas possivelmente não o conteúdo específico necessário para ir de um lexema para um conceito. Um ou mais desses passos intermediários pode ser a fonte da falta de conhecimento. Uma primeira possibilidade é que a forma escrita e a representação da forma interna da palavra (lexema) não puderam ser correspondidas, por exemplo, quando a palavra escrita é primariamente conhecida na sua forma falada, sua forma escrita é familiar, mas não o seu significado, ou esta não é conhecida de forma alguma. O próximo passo é do lexema ao lema. Como mencionado anteriormente, não existe uma relação única entre um lexema e um lema, e a base sobre que conexão entre os dois é feita não está totalmente clara. Muitos sub-processos são prováveis para executar um papel. O lexema alvo e o insumo adjacente à linguagem, ou seja, toda informação morfológica relevante é representada, o sistema de compreensão da linguagem tem que rastrear este insumo em unidades que possam ser tratadas no próximo estágio de processamento. Dependendo do nível de processamento do usuário da língua, vários tipos de informações podem ser usadas para conectar a forma da palavra com o significado em particular, os morfemas indicando a classe das palavras ou componentes de significados, informação sintática adjacente ao texto e como isto interage com o conhecimento do aprendiz.

Como no fenômeno na ponta da língua (TOT), é provável que toda esta informação seja usada para tentar a ativação apropriada de lema, mas às vezes a

informação disponível não será suficiente para ativar o lema. Se o lema é ativado, esta ativação traduzirá a informação sintática para informação conceitual (ex. sujeito com marca nominativa “em agente”), e o conjunto completo das especificações conceituais servirá para conectar o lema com um ou mais conceitos. Quando isto é alcançado, a conexão entre o insumo e a compreensão foi realizada.

Em todos os passos entre os níveis, uma certa quantidade de informação é necessária para ativar o próximo nível, e o processo de inferência de significado de palavras desconhecidas é realmente o que reúne mais informações para ir de um nível a outro.

No mínimo um aspecto importante no qual a compreensão difere da produção é relevante neste processo: uma vez que em produção toda informação é basicamente descendente (*top-down*), na compreensão há uma interação entre as informações ascendentes (*bottom-up*) (letras, sons, morfemas, etc) e a informação descendente (conhecimento de mundo, o contexto do discurso, o texto, as sentenças, etc). Na interpretação do texto, ambos os tipos de informações são usadas, e o aprendiz tem a possibilidade de internalizar no mínimo algumas características deste novo lexema. Quando o significado da palavra e as especificações sintáticas são desconhecidos, ambas as informações, semânticas e sintáticas, podem ser inferidas a partir de contexto, e a informação sintática pode ser usada para inferir o significado.

Um problema lógico na inferência dos significados de palavras desconhecidas, a partir das adjacências do texto, é que ao passo que um contexto rico fornecerá pistas para o significado pretendido que pode ser auxiliado na inferência das características das palavras desconhecidas, o leitor pode achar desnecessário inferir para tratar estes tipos de palavras porque o significado global já foi compreendido. Entretanto, se o aprendiz observa com atenção a nova palavra, alguma informação adicional, sobre sua categoria sintática e funções gramaticais, pode geralmente ser extraída com base na própria forma da palavra e nos arredores da estrutura sintática. Podemos ainda especular sobre o processo de extração de significado a partir do contexto e o aumento de informação para o desenvolvimento de lema realmente acontecer. DE BOT (1997) sugere que uma atenção inicial à forma da palavra desconhecida (GASS, 1988) possa conduzir ao estabelecimento de uma estrutura de conhecimento vazia para um novo

lema.

O processo de inferência de significados de palavras desconhecidas pode ser visto, dentro do modelo aqui proposto, como uma tentativa de preencher uma estrutura de lema vazia. A informação sintática adjacente ao texto pode ser inferida com relativa facilidade por leitores experientes (nível intermediário) da língua, auxiliados em outras línguas, no caso do inglês e do português, pelo seu número relativamente restrito de diferentes categorias de palavras e estruturas argumentais.

Por outro lado, a variação semântica é evidentemente muito maior do que a sintática. A informação de lema pode somente partir de conceitos existentes dentro do sistema conceitual do aprendiz: o lema não desenvolve uma especificação conceitual com base nas características formais. O processo de aprendizagem do significado de um item lexical deve, então, envolver a cópia da informação semântica a partir do sistema conceitual para o lema. Uma vez que o item tem sido adicionado ao léxico dentro de uma forma mais ou menos primitiva (e às vezes contendo especificações semânticas e sintáticas inadequadas ou errôneas com relação à norma da língua alvo) seu uso continuado especificará gradualmente a informação adicional.

Dentro desta perspectiva, a informação de um estudo introspectivo (PARIBAKHT & WESCHE, 1997) que examinou os aprendizes de L2, quanto ao uso da inferência no tratamento de palavras desconhecidas quando encontradas no texto, fornece evidências adicionais sobre as tentativas dos aprendizes para inferir os significados das palavras alvo, e sua confiança em múltiplas formas de conhecimento, dentro do processo pode ser vista como um esforço para construir entradas de lemas correspondentes (i.e., preencher estruturas de lema vazias).

2.4 MODELO PSICOLINGÜÍSTICO DE AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO DE L2

Muito esforço tem sido feito para entender como o vocabulário em L2 pode ser adquirido sob diferentes condições de aprendizagem e quais fatores influenciam a eficácia e as formas de aquisição de vocabulário em L2. Entretanto, a questão de como a informação lexical em L2 é representada no léxico mental tem sido ignorada. No

entanto, tem constado recentemente que o interesse pela aquisição de vocabulário em L2 tornou-se uma das áreas mais promissoras da lingüística aplicada e aquisição de segunda língua. Apesar disso, há falta de um modelo conceitual completo dentro do qual possamos discutir as descobertas de inúmeros estudos de vocabulário em L2.

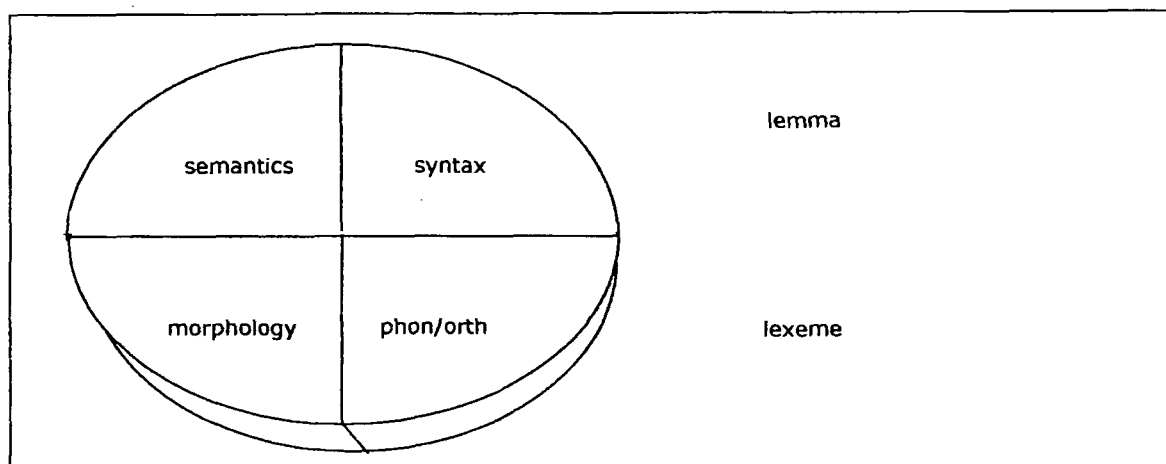
Assim, quando procuramos modelos que representem especificamente o léxico mental, consideramos o modelo proposto por LEVELT (1989) para o processamento de língua materna, que tem sido bastante útil também quando aplicado à aquisição de vocabulário em segunda língua (DE BOT, 1997, SINGLETON, 1999; JIANG, 2000; NATION, 2001). Este modelo pertence a uma categoria que corresponde a todos os aspectos do processamento da linguagem. Todavia, a dimensão lexical é particularmente destacada por seu criador, que tem continuado suas pesquisas com um interesse especial no processamento lexical (LEVELT, 1993) conforme discutimos na seção anterior.

Dentro desta perspectiva, JIANG (2000) afirma que a integração de diferentes tipos de informações dentro das entradas lexicais (FIGURA 6) exige uma exposição extensa e amplamente contextualizada à linguagem. Com tal insumo (input) altamente contextualizado, uma criança é capaz de extrair as informações semânticas, sintáticas e morfológicas enquanto torna-se familiarizada com a forma da palavra. Ao mesmo tempo, a presença destes diferentes tipos de informações nas entradas lexicais, e sua ativação automática, são fundamentais, para o uso apropriado e eficiente destas entradas lexicais, na comunicação natural da fala.

No que diz respeito às limitações do desenvolvimento lexical durante a aprendizagem de segunda língua, especialmente o aprendizado em sala de aula, duas limitações práticas não presentes em aquisição de L1 determinam que o desenvolvimento dos processos L2 e L1 sejam diferentes.

A primeira restrição é a pobreza de estímulo em ambos os termos: quantidade e qualidade. Em sala de aula, os aprendizes de L2 freqüentemente não recebem insumo suficiente e amplamente contextualizado na língua alvo. Isto torna extremamente difícil, se não impossível, para um aprendiz de L2 extrair e criar especificações semânticas, sintáticas e morfológicas sobre uma palavra e integrar tal informação dentro da entrada lexical daquela palavra.

FIGURA 6 – A ESTRUTURA INTERNA DA ENTRADA LEXICAL



FONTE: LEVELT, 1989, adaptado por JIANG, 2000, p.48.

A segunda restrição na aprendizagem de L2 é a presença de um sistema semântico/conceitual estabelecido com um sistema lexical de L1 intimamente associado a este. O impacto destes sistemas sobre o desenvolvimento lexical em L2 é menos direto, mas pode ser realmente mais significativo. Dada a presença de um sistema lexical de L1 estabelecido, os aprendizes de L2, particularmente os aprendizes adultos, tendem a confiar neste sistema de aprendizagem de palavras novas em L2. Dessa forma, os significados de uma palavra em L2 podem ser compreendidos através da tradução em L1, assim, o processador de linguagem do aprendiz ou dispositivo de aquisição de linguagem, pode ser menos motivado a prestar atenção nas pistas contextuais para extração de significado.

O sistema semântico estabelecido, ao mesmo tempo, pode desencorajar a interpretação do significado de uma maneira diferente. Quando uma criança aprende uma palavra em L1, ela está aprendendo um conjunto de novas especificações semânticas e formais simultaneamente, porque nenhum sistema semântico existe.

Neste sentido, quando alguém aprende uma palavra em L2, é improvável que um conceito novo, ou um conjunto de especificações semânticas seja criado no processo porque conceitos correspondentes, ou no mínimo similares, já existem no sistema semântico do aprendiz. Em vez disto, é mais provável que os conceitos existentes ou especificações semânticas sejam ativadas. Assim, o sistema semântico estabelecido

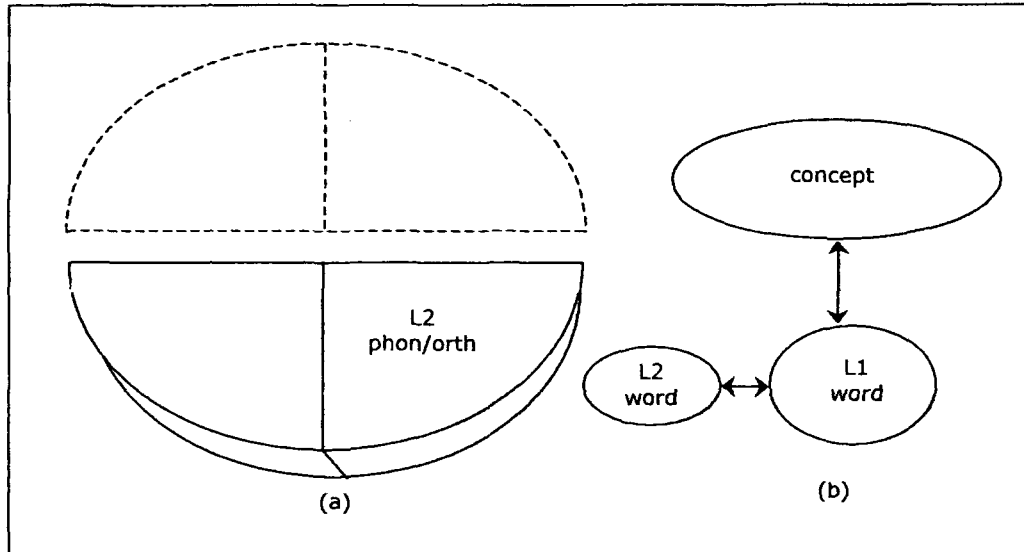
bloqueia, ou coloca-se a caminho da criação de significados similares para o cruzamento com aqueles existentes no sistema semântico.

Dessa forma, ambos os sistemas, semântico e o lexical trabalham juntos para deter a extração ou a criação de especificações semânticas no processo de aprendizagem de palavras em L2. Além disso, a ativação da tradução da L1, ou a tendência do uso da tradução da L1 por parte do aprendiz, será inevitável na aprendizagem de palavras em L2, dado que o sistema semântico existente é desenvolvido no processo de aprendizagem de L1, e assim intimamente conectado a ele.

JIANG (2000) tem procurado desenvolver um modelo instrucional sobre aquisição de vocabulário em L2, que está baseado em um entendimento das características relativas à representação de léxico em L2. Segundo o pesquisador, existe uma diferença fundamental entre L1 e instrução de L2 no que se refere ao desenvolvimento lexical. A integração das especificações semânticas, sintáticas, morfológicas e formais pode ocorrer para a maioria das palavras em L1, mas ocorrem somente para uma pequena proporção de palavras na L2. As principais causas dessas diferenças são a contextualização limitada do insumo em L2, e a intervenção dos sistemas semânticos e lexicais existentes da L1.

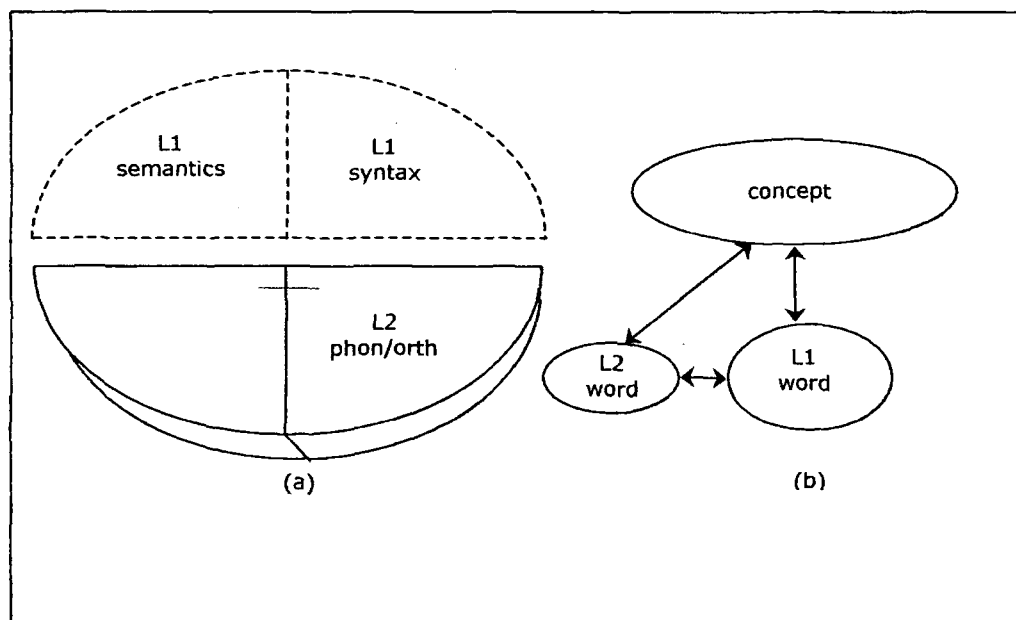
Dentro deste modelo, apresentado por JIANG (2000), o desenvolvimento lexical na instrução de L2 pode ser dividido em três estágios com base na informação que é representada dentro da entrada lexical. O primeiro estágio formal aparece quando a entrada lexical é estabelecida por uma palavra em L2 contendo apenas especificações formais e um indicador. Já no segundo estágio, ocorre a mediação do lema de L1, ou seja, a entrada de L2 é uma combinação da informação formal de L2 (dentro do lexema), e sua informações semânticas e sintáticas de sua tradução em L1 (dentro do lema). Por fim, o estágio de integração em L2, quando as especificações semânticas, sintáticas e morfológicas são integradas na entrada lexical. A seguir apresentaremos graficamente esses três estágios:

FIGURA 7 – REPRESENTAÇÃO LEXICAL (A) E PROCESSAMENTO (B) EM UM ESTÁGIO INICIAL DE DESENVOLVIMENTO LEXICAL DE L2



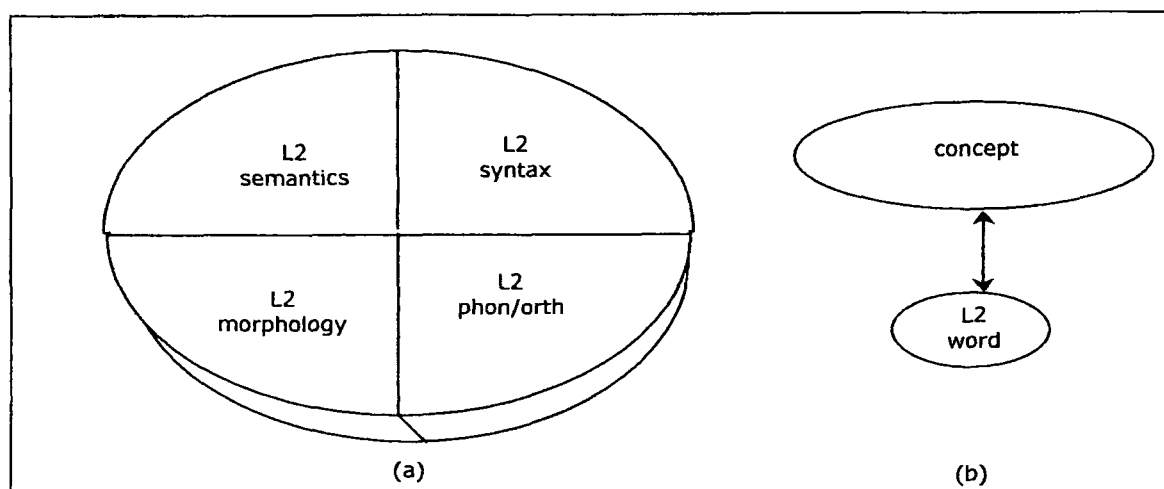
FONTE: JIANG, 2000, p.51.

FIGURA 8 – REPRESENTAÇÃO LEXICAL (A) E PROCESSAMENTO EM L2 NO SEGUNDO ESTÁGIO



FONTE: JIANG, 2000, p.53.

FIGURA 9 – REPRESENTAÇÃO LEXICAL (A) E PROCESSAMENTO (B) EM L2 NO TERCEIRO ESTÁGIO

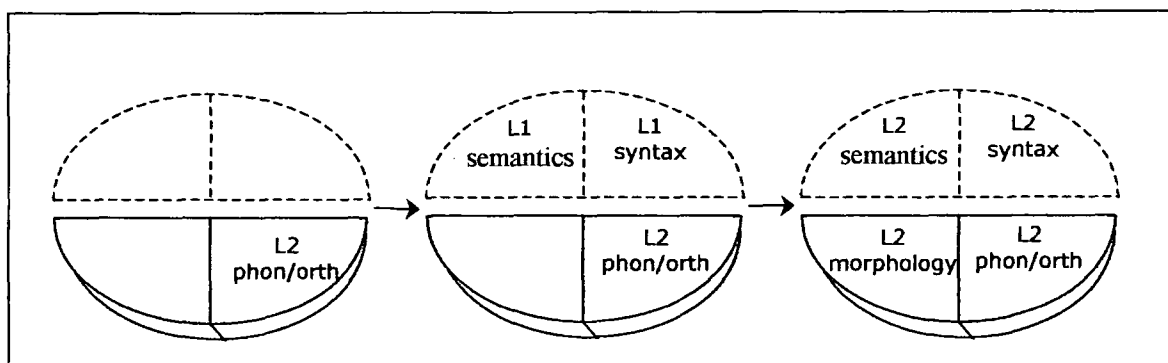


FONTE: JIANG, 2000, p.53.

Dentro desta perspectiva, o desenvolvimento lexical em L2 agora pode ser apresentado considerando-se três estágios, como mostra a FIGURA 10. No estágio formal do desenvolvimento, uma entrada é estabelecida dentro do léxico de L2, mas este contém somente especificações formais e um indicador (*pointer*). Como a experiência do indivíduo na língua aumenta, informações semânticas e sintáticas de uma palavra em L2, e sua equivalente tradução em L1, podem ser copiadas ou anexadas à entrada de uma palavra em L2 para formar entradas lexicais que consistem em formas de L2 e lemas em L1. No estágio final, especificações semânticas, sintáticas, morfológicas, bem como as formais sobre uma palavra em L2, são estabelecidas dentro da entrada lexical.

Devemos ressaltar que estes estágios têm a intenção de descrever como uma palavra específica evolui dentro do processo de aprendizagem, ao contrário de como a competência lexical de um aprendiz individual desenvolve-se como um todo, apesar desses conceitos estarem intimamente relacionados. Neste sentido, parece mais provável que o léxico de um aprendiz de L2 contenha palavras que estejam em diversos estágios de desenvolvimento. Adiante, um aprendiz de L2 pode ser considerado estar em um desses estágios, somente se a maioria das palavras em seu léxico de L2 estiverem naquele determinado estágio.

FIGURA 10 – DESENVOLVIMENTO LEXICAL EM L2: DO ESTÁGIO FORMAL AO ESTÁGIO DA INTEGRAÇÃO



FONTE: JIANG, 2000, p.54.

É importante mencionar que esses estágios não devem ser vistos como bem definidos. Áreas obscuras podem existir quando palavras estão em transição de um estágio a outro. Por exemplo, um indivíduo pode ser capaz de usar uma palavra em L2 sem depender de sua tradução em L1 em compreensão (leitura e audição), mas não em produção. Da mesma forma que a recuperação de alguma informação semântica pode tornar-se automática mas outra não.

Em princípio, qualquer palavra ou qualquer aprendiz pode alcançar o terceiro estágio se houver à disposição um insumo suficientemente contextualizado em L2 e se o mesmo for processado pelo aprendiz. Na prática, a história é um pouco diferente. Notamos algumas especulações e evidências de pesquisas que sugerem que a competência lexical de um falante de L2 pode cessar o desenvolvimento mesmo com um extenso insumo contextualizado, ou seja, o desenvolvimento lexical pode ser fossilizado. Visto dentro do presente modelo, a fossilização lexical refere-se ao desenvolvimento lexical que pára no segundo estágio, mesmo quando uma grande quantidade de insumo contextualizado estiver disponível (ver FIGURA 11).

Muito trabalho tem sido feito para entender a causa da fossilização. Várias causas têm sido sugeridas, tal como a falta do desejo de adquirir a cultura da L2, falta de oportunidade para aprender, e a pressão comunicativa. Dada a descoberta de que a fossilização ocorre mesmo em situações onde existe motivação e oportunidades de interação com falantes nativos (LONG, 1997), JIANG (2000) concorda com ELLIS (1994) que a fossilização tem mais a ver com a *inabilidade geral dos 'aprendizes' em*

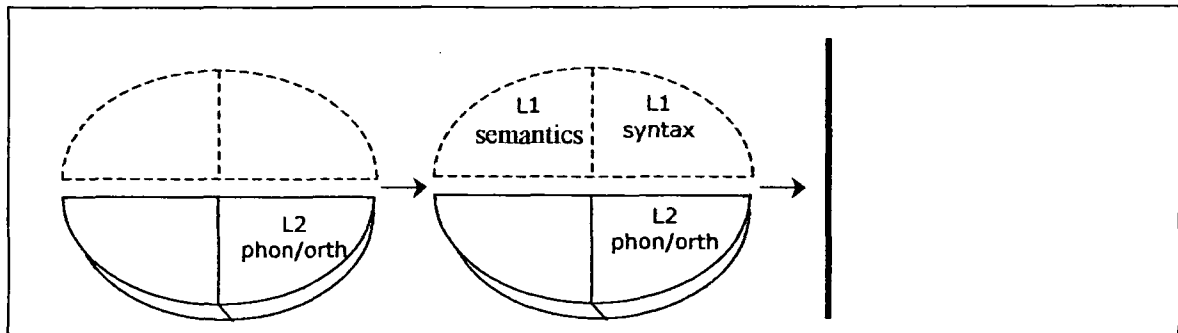
utilizar a informação disponível a eles no insumo do que com o próprio input. A questão é o que impede os aprendizes de utilizar a informação do insumo.

JIANG (2000) sugere que a mediação do lema em L1 é a principal causa da fossilização lexical. Potencialmente, aumentando a exposição contextualizada pode-se ajudar os aprendizes a buscar informações semânticas, ou outros tipos, sobre uma palavra. Entretanto, dada a presença de lema em L1 na entrada lexical, a exposição pode também automaticamente reforçar a mediação de lema em L1 pelo fortalecimento entre o lema de L1 e o lexema de L2. Agora que o significado e outra informação podem ser acessados a partir do lema em L1 com um certo grau de automatização, o processador de linguagem será menos motivado a prestar a atenção ao insumo para a extração de significado. Dessa forma, temos um problema aqui no qual o aumento da exposição, que é necessário para o novo desenvolvimento lexical, também impede os itens lexicais de novos desenvolvimentos devido ao reforço da mediação de lema em L1. Como resultado, a transição desde a mediação de lema em L1 até a integração em L2 pode levar muito mais tempo do que pode ser suposto. Dessa forma, para maior parte das palavras, a transição pode nunca ser completada.

Alternativamente, podemos também argumentar que a presença do lema em L1, dentro da entrada lexical de L2, pode boquear a integração da informação do lema em L2. O conceito de “bloqueio” (*blocking*) tem sido usado para explicar por que formas supergeneralizadas na L1 da criança tal como ‘*goed*’ and ‘*mans*’ são eventualmente abandonadas em favor de formas adultas como ‘*went*’ e ‘*men*’ no desenvolvimento da L1. Está bem documentado que o desenvolvimento da forma irregular do passado em inglês envolve três estágios, um estágio automático de memória, onde ‘*go*’ e ‘*went*’ são tratados como diferentes, palavras não relacionadas, um estágio de supergeneralização em que formas incorretas como ‘*goed*’ e ‘*mans*’ são usadas, e um estágio de performance adulta onde as formas supergeneralizáveis são abandonadas. Sugere-se que o uso das formas supergeneralizadas é temporário porque estas formas são bloqueadas de entrarem no léxico pelos itens lexicais como ‘*went*’ e ‘*men*’ que já estão no léxico da criança (BLOOM, 1993). Da mesma forma, a presença da informação do lema em L1 dentro da estrutura do lema em L2 pode atuar para prevenir o estabelecimento da informação do lema em L2 dentro da entrada lexical.

Em outras palavras, uma vez que o espaço é ocupado pela informação de lema em L1, isto torna muito difícil a entrada da informação do lema em L2.

FIGURA 11 – FOSSILIZAÇÃO LEXICAL EM L2



FONTE: JIANG, 2000.

Concluimos que a contextualização das questões lexicais ainda vai mais longe. Especialmente devido a uma mudança geral na maneira pela qual o léxico tem sido tratado pelos lingüistas, parecendo correto que qualquer discussão atual sobre o léxico mental deve discutir as recentes descobertas lingüísticas, algumas das quais realmente começam a chamar a atenção para o léxico como uma entidade distinta ou construída.

Além disso, a importância dos estudos que dizem respeito à maneira pela qual o conhecimento lexical é organizado e internalizado é extremamente relevante para a orientação da aprendizagem do vocabulário em língua estrangeira, visto que fatos desordenados e representações simbólicas abstratas são extremamente difíceis de lembrar, mas uma enorme quantidade de informação pode ser lembrada e utilizada desde que ela esteja bem organizada (AITCHISON, 1994, p.5). (minha tradução)

3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO

Este capítulo irá primeiramente apresentar algumas conclusões gerais sobre as estratégias de aprendizagem de vocabulário, feitas a partir das principais pesquisas sobre estratégias, devido ao fato de elas pertencerem a uma subclasse das estratégias de aprendizagem de linguagem em geral. A seguir, apresentaremos uma taxonomia das estratégias de aprendizagem de vocabulário proposta por SCHMITT (1997) e uma discussão com maiores detalhes a respeito das estratégias individuais. Por fim, apresentaremos um relato sobre os resultados de um estudo em larga escala realizado, para acessar quais eram as estratégias de aprendizagem de vocabulário que os aprendizes realmente usavam e quais eles achavam úteis.

3.1 AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA (EAL)

As pesquisas dentro da área de estratégias de linguagem começaram nos anos setenta como parte de um movimento que se distanciava da perspectiva do ensino orientado, predominantemente, para um ensino que incluía o interesse de como a ação do aprendiz poderia afetar sua aquisição de linguagem.

Primeiramente, não existe um consenso sobre uma definição do termo “estratégias de aprendizagem de língua”, no mínimo devido às diferentes interpretações dos termos “estratégias” e “aprendizagem” na literatura. Segundo WENDEN (1987), as estratégias foram chamadas por vários termos como: técnicas, táticas, habilidades de aprendizagem, planos potencialmente conscientes, habilidades cognitivas, etc.

Ignorando todas as diferentes abordagens de aprendizagem, e de acordo com RUBIN (1987, p.15), uma ampla definição de aprendizagem como “o processo pelo qual a informação é obtida, armazenada, recuperada e usada”, bem como sua afirmação de que a aprendizagem de língua é como outros tipos de aprendizagem “as estratégias de aprendizagem de linguagem podem ser qualquer conjunto de operações, passos, planos, rotinas usadas pelo aprendiz que afetam seu processo.” (minha tradução)

WENDEN (1987, p. 10) afirma que as estratégias de aprendizagem de língua têm que considerar diferentes aspectos do processo de aprendizagem. Ela identifica três áreas específicas às quais as estratégias de aprendizagem de língua se referem: o comportamento real dos aprendizes (o que os aprendizes fazem para aprender uma L2); o conhecimento estratégico (o que os aprendizes sabem sobre as estratégias que eles usam); e o conhecimento sobre os aspectos (outros além de estratégias) do processo de aprendizagem de L2, como por exemplo, fatores pessoais e motivacionais. No que diz respeito a essas áreas, RUBIN (1987, p.17) resume como “o que os aprendizes fazem para regular sua aprendizagem de língua”. Neste sentido, as estratégias de aprendizagem de linguagem são aplicáveis a uma ampla variedade de atividades de aprendizagem de língua, indo desde as atividades distintas e isoladas, do tipo vocabulário e pronúncia, até as atividades gramaticais integrativas como a comunicação oral e a compreensão de leitura.

3.2 CATEGORIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE LINGUAGEM (EAL)

Inicialmente, pesquisas sobre as estratégias de aprendizagem foram conduzidas no processo de aquisição de L2 e consistiram em tentativas de identificar as estratégias dos aprendizes bem sucedidos, supondo que estas estratégias pudessem ser identificadas tornando-as acessíveis para os aprendizes com menos sucesso (RUBIN, 1975). Entretanto, constatou-se subsequente que os bons aprendizes em particular exibem uma maior quantidade e variedade de comportamentos ocorrendo juntos. Assim, parece seguro chegar à conclusão de que as Estratégias de Aprendizagem de Linguagem (doravante EAL) não são inerentemente boas, mas dependem dos contextos nos quais elas são usadas e suas combinações com outras estratégias (SCHMITT & McCARTHY, 1997). Além disso, estudos (POLITZER & McGROARTY, 1985 apud RUBIN, 1987) têm mostrado que a utilização das estratégias (mais complexas) também depende do nível de proficiência e da frequência do uso.

Uma das primeiras tentativas de estabelecimento de uma tipologia para as

estratégias foi feita por RUBIN (1981, 1987). Ela descreveu a tipologia de três principais tipos de estratégias: aprendizagem; comunicação (interacional) e sociais. Estas estratégias foram baseadas em uma extensiva informação empírica realizada em vários contextos.

Segundo RUBIN (1987, p. 21), as estratégias do aprendiz “contribuem para o desenvolvimento do sistema da linguagem (...) e afetam diretamente a aprendizagem”. As estratégias cognitivas de Rubin incluem: clarificação/verificação, adivinhação/inferência indutiva (uso do conhecimento prévio para derivar hipóteses explícitas sobre uma forma lingüística específica ou significado), raciocínio dedutivo (o aprendiz está procurando e usando regras mais gerais), prática (o foco está sobre a precisão do uso, ex. repetição, ensaio, experimentação, aplicação de regras, imitação, atenção aos detalhes), memorização (o foco está no armazenamento e no processo de recuperação, ex. exercícios, repetições, mas também estratégias mnemônicas), e monitoramento. Já as estratégias sociais são descritas como atividades que fornecem oportunidades de exposição e prática dos conhecimentos, incluindo perguntas aos colegas, professores, falantes nativos, iniciar a conversação, ouvir mídia em L2.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que ocorriam os trabalhos sobre aquisição de L2, pesquisas sobre estratégias de aprendizagem de línguas começaram a emergir originando-se da psicologia cognitiva. Ao contrário da classificação de Rubin, que era inteiramente baseada empiricamente (ex. observações e entrevistas com os bons aprendizes de línguas), a tipologia de O'MALLEY & CHAMOT (1990, p. 46) emergiu a partir de entrevistas com *experts* e principiantes, bem como de análises teóricas de compreensão de leitura e solução de problemas.

Para O'MALLEY & CHAMOT (1990) e O'MALLEY (1985), as EAL eram diferenciadas em três categorias principais: cognitiva, metacognitiva e mediação social. Devido à diferente abordagem e à falta do componente estratégico metacognitivo dentro da classificação esquemática de Rubin, aponto na TABELA 2 alguma sobreposição entre as estratégias, mas também algumas diferenças, às vezes mesmo com respeito a classificação abaixo das categorias principais (ex. o monitoramento tem sido classificado como cognitivo por Rubin). Como a tipologia proposta por Rubin carece do componente metacognitivo, e não é nem sistemático ou

satisfatório em termos de minimizar a sobreposição entre as categorias, o esquema de O'MALLEY & CHAMOT pode ser considerado, sem dúvida alguma, uma melhora. No que tange às estratégias metacognitivas, O'MALLEY (1985) relata uma grande diferença de *uso* dentro da subcategoria do planejamento estratégico.

TABELA 2 – TIPOLOGIAS DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

RUBIN (1987)	O'MALLEY & CHAMOT (1990)
Adivinhação, inferência induzida, raciocínio dedutivo [cognitivo]	Inferência [cognitivo]
Raciocínio dedutivo [cognitivo]	Dedução [cognitivo]
Analogia (raciocínio dedutivo) [cognitivo]	Transferência [cognitivo]
Monitoramento [cognitivo]	Monitoramento [metacognitivo]
Memorização (incluindo imagens) [cognitivo]	Imagens [cognitivo]
Classificação/verificação [cognitivo]	Questionamento para clarificação [social afetiva]
Sínteses (raciocínio dedutivo) [cognitivo]	Resumo
Memorização (Associações /Agrupamento [cognitivo])	Organização [cognitivo]
-	Elaboração [cognitivo]
-	Atenção seletiva [metacognitivo]
-	Planejamento [metacognitivo]
-	Avaliação [metacognitivo]

Uma das primeiras tentativas de fornecer uma visão ampla e completa, com uma ordem hierárquica das EAL, pode ser encontrada em OXFORD (1990). Ela identificou duas abordagens distintas para aprendizagem de linguagem, as *estratégias diretas* (memória/cognitiva/compensação) e *indiretas* (metacognitiva/afetiva/social). No entanto, ressaltamos que, como OXFORD (1990, p.16) mesma reconhece, não existe nenhum acordo sobre as definições básicas dos termos “*diretos*” e “*indiretos*”, nem sobre “*quais são exatamente as estratégias; quantas estratégias existem; como elas podem ser definidas, demarcadas e categorizadas*”. Dessa forma, o problema geral

sobre a inevitabilidade de conflitos classificatórios aplica-se igualmente às taxonomias das estratégias de aprendizagem de vocabulário.

Com respeito às estratégias diretas, o leitor notará que OXFORD tem separado as estratégias de memória das cognitivas, sendo o objetivo de ambas ajudar na *recordação (recall)* das palavras através de alguma forma de manipulação da linguagem (uma distinção que é conservada na taxonomia de SCHMITT (1997) a respeito das estratégias de aprendizagem de vocabulário). OXFORD (1990, p.14) define as estratégias de memória como aquelas que “*ajudam os alunos a armazenar e recuperar a informação nova*” e as estratégias cognitivas como “*permitindo que os aprendizes entendam e produzam a nova língua através de várias maneiras diferentes*”.

Por fim, apesar de um avanço considerável ter sido feito, os sistemas de classificação de estratégias, precisam nitidamente ser mais desenvolvidos e padronizados. Ainda não encontramos um consenso sobre as definições de determinadas estratégias (mesmo se essas são geralmente reconhecidas como estratégias de aprendizagem de língua), o relacionamento e a ordem hierárquica entre elas.

3.3 AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO (EAV)

Estudos como os de CHAMOT (1987) relatam que a maioria do uso estratégico de vocabulário aparece junto com a pronúncia, mas não com a gramática. Já as atividades integrativas como comunicação oral e compreensão auditiva parecem ser menos transferíveis em termos de uso estratégico. Os estudos realizados por O'MALLEY & CHAMOT (1990) não apenas confirmam que a maioria das estratégias de aprendizagem de língua são usadas para vocabulário (seguido pelas atividades de pronúncia), sendo geralmente para atividades menos complexas de língua, mas também indicam que a maioria das estratégias mais populares de aprendizagem de língua requerem pouco processamento cognitivo (ou superficial, em termos de profundidade de processamento) dos materiais de aprendizagem.

A importância e a popularidade das estratégias de aprendizagem de vocabulário

dentro do grupo das estratégias de aprendizagem de linguagem, em termos de uso real, são refletidas no fato de que a grande maioria das EAL listadas dentro das taxonomias como a de OXFORD (1990) são tanto estratégias de aprendizagem de vocabulário (doravante EAV) (todas dentro da categoria de memória), quanto podem ser usadas para atividades de aprendizagem de vocabulário. Apesar disso, a pesquisa em EAL tem negligenciado as EAV, preferindo focar a aprendizagem de língua como um todo.

Uma questão que pode facilitar a aprendizagem de vocabulário, e que tem conduzido a um aumento de atenção, são as EAV. O interesse dentro das EAV tem paralelamente se distanciado da perspectiva predominante do ensino orientado, para um que inclui o interesse de como as ações dos aprendizes podem afetar sua aquisição de língua.

Parece que muitos aprendizes fazem uso de estratégias para aprender vocabulário, especialmente quando comparado com as atividades da língua que integram várias habilidades lingüísticas (ex. apresentação oral que envolve a composição de um discurso sobre determinado assunto, produção de uma pronúncia compreensível, perguntas, etc). Isto pode ocorrer devido à natureza relativamente distinta da aprendizagem do vocabulário, comparada com as atividades de língua mais integradas, possibilitando mais facilmente a aplicação das estratégias efetivamente. Dentro desta perspectiva, as EAV que são normalmente usadas parecem ser as de simples memorização, repetição e anotações do vocabulário. Essas estratégias mais mecânicas são freqüentemente favorecidas sobre as mais complexas que requerem uma manipulação ativa de informação (imaginação, inferência, método da palavra-chave).

Se considerarmos a ‘Hipótese da Profundidade de Processamento’ (CRAIK & LOCKHART, 1972) parece que os aprendizes preferem ou conhecem mais apenas as estratégias relativamente “superficiais” mesmo que estas possam ser menos efetivas do que as “mais profundas”. Além disso, pesquisas dentro de algumas estratégias de vocabulário mais profundas do tipo formando associações (COHEN & APHEK, 1981) e o uso do método da palavra-chave (HULSTIJN, 1997), têm mostrado aumentar mais a retenção do que a memorização mecânica.

Entretanto, mesmo a repetição mecânica pode ser efetiva se os alunos estiverem

acostumados a usá-la (O'MALLEY & CHAMOT, 1990). Se a generalização pode ser feita, atividades mais superficiais podem ser mais apropriadas para os iniciantes, porque elas contêm menos material que pode somente distrair um novato, enquanto que os aprendizes intermediários ou avançados podem se beneficiar a partir do contexto normalmente incluído nas atividades mais profundas (COHEN & APHEK, 1981).

Em vez de serem usadas individualmente, as múltiplas EAV são freqüentemente usadas simultaneamente. Isto significa que o gerenciamento ativo do uso da estratégia é importante. Bons aprendizes fazem coisas como o uso de uma variedade de estratégias, estruturam sua aprendizagem de vocabulário, revisam e praticam as palavras-alvo e, conscientes das relações semânticas entre as palavras de L2 novas e as previamente aprendidas, tornam-se conscientes de sua aprendizagem e seguem os passos para regular isso. Os aprendizes fracos geralmente carecem desta consciência e controle (AHMED, 1989). Neste sentido, SANAQUI (1995) sugere duas abordagens distintas para aprendizagem de vocabulário: ou os aprendizes estruturam sua aprendizagem de vocabulário engajados em uma variedade de atividades de aprendizagem, revisando e praticando as palavras alvo, ou eles não o fazem.

3.4 A TAXONOMIA DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO

SKEHAN (1989, p.98) afirma que a área de estratégias de aprendizagem está ainda em um estágio embrionário. Ele se refere ao campo em geral, mas observamos também que a área das EAV é caracterizada pela falta de uma lista ou taxonomia de estratégias especificamente nesta área lexical. Apesar disso, observaremos algumas das poucas tentativas de desenvolvimento de taxonomia das estratégias de aprendizagem de vocabulário. Enquanto ainda longe de uma completa e ampla taxonomia de EAV, SANAQUI (1995) identificou duas abordagens distintas para aprendizagem de vocabulário:

- a) Uma estruturada e,
- b) Uma não estruturada,

as quais diferem ao longo de 5 dimensões. As principais diferenças podem ser vistas na TABELA 3 a seguir:

TABELA 3 – ABORDAGEM ESTRUTURADA VS. NÃO-ESTRUTURADA

DIMENSÃO	ABORDAGEM ESTRUTURADA	ABORDAGEM NÃO ESTRUTURADA
Oportunidades para a aprendizagem de vocabulário	Autocriadas, estudo independente	Confiança no curso, independência mínima
Série de atividades de iniciativa própria	Extensiva	restrita
Registro de itens lexicais	Extensivo, sistemático	Mínimo, <i>ad hoc</i>
Revisão dos itens lexicais	Extensivo	Pouco ou sem revisão
Prática dos itens lexicais	Oportunidades <i>autocriadas</i>	Confiança no curso

FONTE: SANAoui, 1995, p.25. (minha tradução)

Por outro lado, vários sistemas de classificação para as estratégias de aprendizagem têm sido propostos (BIALYSTOK, 1981; O'MALLEY & CHAMOT, op.cit.; RUBIN, 1987). Notamos que um dos sistemas mais completo estabelecido no momento é o desenvolvido por OXFORD (1990), que parece o mais capaz de capturar e organizar a ampla variedade das EAV identificadas. A parte de sua estratégia que se apresenta mais útil para este propósito consiste de quatro grupos estratégicos: Social, Memória, Cognitivo e Metacognitivo. As estratégias sociais (SOC) usam a interação com as outras pessoas para melhorar a aprendizagem da língua. Já as abordagens que relacionam o novo material ao conhecimento já existente fazem parte da categoria das estratégias de memória (MEM). As estratégias cognitivas (COG) exibem a função comum da 'manipulação ou transformação da língua alvo pelo aprendiz' (OXFORD, 1990, p.43). Por fim, as estratégias metacognitivas (MET) envolvem uma visão consciente do processo de aprendizagem e tomada de decisões sobre planejamento, monitoramento ou avaliação da melhor maneira de estudar.

Apesar de ser geralmente apropriado, o sistema de classificação de OXFORD foi insatisfatório em vários aspectos no que tange à categorização das estratégias específicas de vocabulário. Neste sentido, não existe nenhuma categoria na taxonomia

de Oxford que descreva adequadamente o tipo de estratégias utilizado pelo aprendiz quando ele enfrenta a descoberta do significado da palavra nova sem o recurso de uma pessoa especializada. Neste sentido, SCHMITT (1997) verificou a necessidade da criação de uma nova categoria para essas estratégias: as Estratégias de Determinação (DET).

Além disso, as categorias de OXFORD pareceram inadequadas em alguns pontos, devido ao fato de algumas estratégias poderem facilmente se encaixar dentro de dois ou mais grupos, tornando sua classificação difícil. Por exemplo, a interação com falantes nativos, é obviamente uma estratégia social, mas se esta for parte de um plano geral de aprendizagem de linguagem, esta também poderá ser uma estratégia metacognitiva (SCHMITT, 2000). Conforme mencionado anteriormente, as estratégias são afetadas por vários fatores e propósitos com diferentes intenções para uma estratégia em diferentes situações podem afetar essa classificação.

Constatamos que nem sempre é claro quando uma estratégia deve ser classificada como Estratégia de Memória ou Estratégia Cognitiva. No caso do vocabulário, o objetivo de ambas é auxiliar na recordação das palavras através de alguma forma de manipulação da linguagem, assim, algum outro critério deve ser invocado. Esta imprecisão dentro da categorização não é desejável, mas, como OXFORD (1990, p.235) ressalta, “a pesquisa sobre estratégias está apenas em sua infância, dessa forma, as categorias ainda estão fluindo e abertas ao debate”.

Uma distinção mais básica, mas ainda útil, entre as atividades de vocabulário foi sugerida por COOK & MAYER (1983) e NATION (1990, 2001), destacando as atividades de vocabulário que são úteis para (a) a descoberta inicial do significado da palavra e (b) lembrar aquela palavra que já foi introduzida uma vez. Quando o encontro da palavra ocorre pela primeira vez, aprendizes devem usar o seu conhecimento de linguagem, pistas contextuais ou materiais de referência para compreender o significado novo (Estratégias de Determinação), ou ainda perguntar a alguém que tenha este conhecimento (Estratégias Sociais). Essas estratégias para obtenção da informação inicial sobre a palavra nova são denominadas Estratégias de Descoberta. Com certeza, existem outros tipos de conhecimento sobre as palavras (ver TABELA 1), além do significado, do tipo classe da palavra, ortografia, colocações e

registro (RICHARDS, 1976, NATION, 2001), mas a determinação do significado apropriado para a situação deve ser normalmente a tarefa fundamental na introdução inicial. Uma vez que os aprendizes tenham sido apresentados à nova palavra, torna-se necessário fazer algum esforço para lembrá-la utilizando as Estratégias de Consolidação, que vêm dos grupos estratégicos: Social, Memória, Cognitivo ou Metacognitivo.

Além disso, o problema da classificação estratégica é que várias estratégias têm o valor de ambas as estratégias de Descoberta e Consolidação. Na realidade quase todas as Estratégias de Descoberta podem ser usadas como Estratégias de Consolidação, mas apenas as mais óbvias estão listadas em ambas as seções da taxonomia, por exemplo, Listas de Palavras, Afixos e Radicais.

3.4.1 O Procedimento da Classificação das Estratégias de Aprendizagem de Vocabulário

O objetivo principal do procedimento de pesquisa realizado por SCHMITT (1997) foi coletar dados de um número elevado de participantes, um questionário foi criado como instrumento de pesquisa tipo questionário. Apesar do questionário da pesquisa ter um alto grau de estrutura, no sentido de que esta oferecia uma lista de estratégias para os participantes, esta também permitiu a criatividade, através do convite a eles para fornecer qualquer estratégia que eles quisessem adicionar. A pesquisa-questionário foi mantida anônima para evitar a tendência que os sujeitos têm de responder da maneira com que eles acham que o professor ou pesquisador gostaria. Uma ampla amostragem (600 participantes) foi coletada com o objetivo de obter resultados mais independentes.

A pesquisa foi conduzida no Japão, todos os participantes falavam japonês como L1 e tinham tido ou estavam tendo aulas de Inglês como língua estrangeira (EFL doravante). Os questionários foram dados a quatro grupos: alunos iniciando o ensino médio, alunos do ensino médio, alunos universitários e aprendizes adultos. Em cada grupo, existia o total de 150 questionários (três escolas/ 50 questionários), constituindo o número total de 600. As três escolas em cada grupo eram localizadas em cidades

diversas e representavam diferentes classes sociais: baixa, média e alta. A pressuposição feita era que os alunos de três diferentes classes de escolas constituiriam juntos uma amostragem representativa da população como um todo. Infelizmente, o pesquisador não realizou um teste de proficiência para constatar o nível dos participantes por se tratar de número elevado. A única exceção foi o grupo de aprendizes adultos. Esses alunos eram empregados de uma empresa que estavam aprendendo inglês com objetivos profissionais em escolas privadas contratadas pelas respectivas empresas. Três escolas de línguas foram incluídas na pesquisa.

Os professores permitiram que seus alunos completassem o questionário da pesquisa durante a aula, com exceção das aulas dos adultos que tinham no mínimo 50 alunos. A pesquisa foi delineada para fornecer uma variedade de resultados que pudessem ser comparados. Uma explicação de cada estratégia foi listada em japonês com dois espaços próximos a ela. No primeiro espaço, os participantes foram indagados a indicar se usavam aquela estratégia em particular ou não, e no segundo, se eles pensavam que ela era útil ou não. Se o sujeito não usava a estratégia, ele era inquirido a responder se ele pensava que ela parecia útil. A seguir, eles eram chamados a pontuar as cinco estratégias mais úteis em ambas as seções de descoberta e consolidação. Assim, a pesquisa forneceu informações sobre o uso estratégico, percepções sobre a utilidade individual da estratégia e a pontuação das estratégias mais úteis de descoberta e consolidação.

3.4.2 Compilação das Estratégias de Aprendizagem de Vocabulário

A maioria das estratégias listadas por SCHMITT (1997) foi compilada a partir da pesquisa realizada com aprendizes japoneses descrita detalhadamente na seção anterior. A compilação desse processo surgiu de várias fontes. Primeiro, vários livros de referência e didáticos foram examinados, fornecendo a maioria das estratégias iniciais. Segundo, aprendizes japoneses de Inglês como Segunda Língua (ESL doravante), em nível intermediário, foram consultados e escreveram um relato de como eles estudavam as palavras do vocabulário de língua inglesa. Várias estratégias adicionais foram retiradas desses relatórios.

Terceiro, vários professores foram convidados a revisar a lista e acrescentar quaisquer estratégias das quais eles tinham conhecimento a partir de sua própria experiência. Levando em conta as múltiplas fontes consultadas, Schmitt considerou que a lista inicial composta de 40 estratégias era relativamente compreensível. Entretanto, foram encontradas algumas omissões, algumas óbvias, e foram acrescentadas mais seis estratégias, enquanto outras foram adicionadas como um resultado de uma leitura subsequente, introspecções e algumas discussões com professores. A presente taxonomia contém 58 estratégias. Segundo o pesquisador, esta não deve ser vista como exaustiva, mas como um inventário de trabalho dinâmico que sugere as principais estratégias.

Na prática, foi difícil decidir como delinear as linhas divisórias entre as diferentes estratégias e suas inúmeras variações. Por exemplo, os colegas poderiam perguntar uns aos outros traduções, paráfrases, exemplos e palavras novas dentro de uma sentença, uma figura ilustrando o significado da palavra nova, etc. Se cada permutação possível fosse listada, a lista ter-se-ia tornado muito confusa para qualquer uso prático. Desse modo, observamos uma tentativa de incluir todas as estratégias principais na lista, admitindo que o processo sobre a decisão de quais variações incorporar depende do julgamento subjetivo do autor. A seguir, apresentaremos esta classificação das EAV proposta por SCHMITT (1997, p. 207-208):

TABELA 4 – ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO

<i>Grupo das estratégias</i>	<i>Estratégias para descoberta do significado de uma palavra nova</i>
DET	Analisar parte do discurso
DET	Analisar afixos e radicais
DET	Checar cognatos em L1
DET	Analisar quaisquer figuras ou gestos disponíveis
DET	Adivinhar o significado a partir do contexto textual
DET	Usar dicionário bilingüe
DET	Usar dicionário monolingüe

DET	<i>*Lista de palavras</i>
DET	<i>*Cartões ilustrados (flashcards)</i>
SOC	Perguntar ao professor a tradução em L1 da palavra nova
SOC	Perguntar ao professor uma paráfrase ou sinônimo da palavra nova
SOC	Perguntar ao professor uma sentença incluindo a palavra nova
SOC	Perguntar aos colegas o significado
SOC	Descobrir o significado novo através de uma atividade em grupo

Estratégias para consolidação da palavra depois que esta tenha sido encontrada

SOC	Estudar e praticar o significado em um grupo
SOC	O professor checa os cartões ilustrados ou a lista de palavras dos alunos
SOC	<i>*Interagir com falantes nativos</i>
MEM	<i>*Estudar a palavra com uma representação imaginária do seu significado</i>
MEM	Imaginar o significado da palavra
MEM	Conectar a palavra com uma experiência pessoal prévia
MEM	Associar a palavra com suas correspondentes
MEM	Conectar a palavra com seus sinônimos e antônimos
MEM	Usar mapas semânticos
MEM	Usar 'escalas' para os adjetivos graduáveis
MEM	<i>*O Método Peg (Peg Method)</i>
MEM	<i>*O Método Loci (Loci Method)</i>
MEM	<i>*Agrupar as palavras para estudá-las</i>
MEM	<i>*Agrupar as palavras em uma página</i>
MEM	Usar a palavra nova em sentenças
MEM	<i>*Agrupar as palavras dentro de uma história</i>
MEM	Estudar a ortografia da palavra
MEM	Estudar o som da palavra

MEM	Dizer a palavra em voz alta quando a estuda
MEM	Imaginar a forma da palavra
MEM	<i>*Sublinhar a letra inicial da palavra</i>
MEM	<i>*Configuração (Configuration)</i>
MEM	Usar o Método da Palavra-Chave (<i>Key Word Method</i>)
MEM	Afixos e radicais (relembrar)
MEM	Partes do discurso (relembrar)
MEM	Parafrasear o significado da palavra
MEM	Usar os cognatos no estudo
MEM	Aprender as palavras de uma expressão idiomática juntas
MEM	Usar uma ação física quando está aprendendo a palavra
MEM	<i>*Usar as grades de características semânticas</i>
COG	Repetição verbal
COG	Repetição escrita
COG	Lista de palavras
COG	Cartões de palavras
COG	Anotações em sala de aula
COG	Usar a seção de vocabulário de seu livro didático
COG	<i>*Ouvir a fita cassete de lista de palavras</i>
COG	<i>*Colocar rótulos em inglês nos objetos físicos</i>
COG	<i>*Manter um caderno de vocabulário</i>
MET	<i>*Usar a mídia na Língua Inglesa (músicas, filmes, informativos, etc)</i>
MET	<i>*Avaliar-se com testes de palavras</i>
MET	<i>*Usar a prática da palavra com intervalos</i>
MET	Pular ou passar uma palavra nova
MET	Continuar a estudar a palavra nas horas extras

FONTE: SCHMITT, 1997, p. 207-208. (minha tradução)

**As estratégias em itálico não foram incluídas na lista inicial de estratégias utilizada na pesquisa de SCHMITT (1993).*

Segundo SCHMITT (2000), este tipo extensivo de lista torna-se difícil de manejar a menos que ele esteja organizado de alguma maneira, portanto ele a organizou de duas maneiras. Primeira, a lista é dividida em duas classes principais: (1) as estratégias que são úteis para a *descoberta* inicial do significado da palavra, e (2) aquelas que são úteis para lembrar aquela palavra que já tinha sido introduzida. Esta reflete os diferentes processos necessários para trabalhar com o significado e o uso da palavra nova, e para *consolidação* desta na memória para um uso futuro. Segundo, as estratégias são classificadas dentro de mais cinco grupos. O primeiro contém estratégias usadas por um indivíduo quando ele enfrenta a descoberta do significado de uma nova palavra sem o recurso de uma outra pessoa especializada, denominado de Estratégias de Determinação (DET). Estas podem ser realizadas através da adivinhação do próprio conhecimento estrutural de uma língua, adivinhar a partir de um cognato de L1, adivinhar a partir do contexto, ou utilizando materiais de referência.

As estratégias sociais (SOC) usam a interação com outras pessoas para melhorar a aprendizagem da língua. O aprendiz pode perguntar aos professores ou colegas de classe informações sobre uma palavra nova e eles podem responder de várias maneiras (sinônimos, traduções, etc.). O aluno pode também estudar e consolidar o conhecimento do vocabulário com outras pessoas, apesar da pesquisa de SCHMITT (1997) ter mostrado que a maioria dos participantes, estudantes japoneses, preferiu estudar o vocabulário individualmente. Já as Estratégias de Memória (MEM) (tradicionalmente conhecidas com mnemônicas) envolvem a relação da palavra a ser retida, com algum conhecimento previamente aprendido, usando algum tipo de forma imaginária ou agrupamento. Uma nova palavra pode ser integrada dentro de muitos tipos de conhecimento existente (ex. experiências prévias ou palavras conhecidas) ou imagens podem ser feitas sob medida para recuperação (ex. imagens da forma da palavra ou atributos do significado). Os agrupamentos são uma importante maneira de auxiliar na recordação, e as pessoas parecem organizar palavras dentro de grupos naturalmente sem orientação prévia. Entretanto, se as palavras são organizadas de alguma forma antes da memorização, a recordação é melhorada (CRAIK & TULVING, 1975). Outro tipo de estratégia mnemônica envolve o enfoque sobre a

forma ortográfica e fonológica para facilitar a recordação. O uso da ação física durante a aprendizagem demonstrou esta facilitação à lembrança da língua (SALTZ & DONNENWETH-NOLAN, citado por SCHMITT, 2000). ASHER (1977) fez isto à base de uma metodologia completa: O Método da Resposta Física Total (*Total Physical Response-TPR*), que parece beneficiar especialmente o ensino dos iniciantes.

É importante ressaltar que as estratégias de memória geralmente envolvem um tipo de elaboração de processamento mental que facilita a retenção a longo prazo. Isto leva tempo, mas será bem aproveitado se for usado com as palavras importantes que realmente precisam ser aprendidas, como vocabulário de alta frequência e palavras técnicas essenciais dentro de um determinado campo de estudo do aprendiz. Um aluno provavelmente não tem tempo para um processamento profundo de cada palavra encontrada, mas com certeza vale a pena atentar para os itens lexicais chaves. Já as Estratégias cognitivas (COG) exibem a função comum de “manipulação ou transformação da língua alvo pelo aprendiz” (OXFORD, 1990, p. 43). Elas são semelhantes às estratégias de memória, mas não possuem um enfoque tão específico sobre a manipulação do processamento mental, incluindo a manutenção de um caderno de vocabulário. Por fim, as Estratégias Metacognitivas (MET) envolvem uma visão consciente do processo de aprendizagem e a tomada de decisões sobre o planejamento, monitoramento, ou a avaliação da melhor maneira de estudar. Esta inclui o melhoramento do acesso ao insumo, decidindo sobre os métodos mais eficientes de estudo/revisão e a própria auto-avaliação para conseguir melhorar. Além disso, permite decidir quais palavras são importantes no estudo e quais não são, bem como a persistência com as palavras que são escolhidas para a aprendizagem.

3.4.3 Resultados da Pesquisa Realizada

A porcentagem dos entrevistados que indicavam positivamente se eles usavam cada estratégia não foi calculada e os resultados podem ser observados na TABELA 5 a seguir:

TABELA 5 – AS ESTRATÉGIAS ‘MAIS’ E ‘MENOS’ USADAS

Estratégias ‘ <i>mais</i> ’ usadas					
Posição	Descoberta do significado	%	Consolidação do significado	%	
40					
1	Dicionário Bilingüe	85			
2/3			Repetição verbal		76
			Repetição escrita		76
4/5			Estudo da ortografia		74
	Adivinhar a partir do contexto	74			
	Perguntar ao colega o significado	73			
			Dizer a palavra nova em voz alta		69
			Tomar nota em sala		64
			Estudar o som da palavra		60
			Lista de palavras		54
Estratégias ‘ <i>menos</i> ’ usadas					
35			Usar ação física		13
37	Checar cognato em L1	11			
38			Usar cognatos no estudo		10
39			Usar mapas semânticos		9
40			Professores checam os cartões ilustrados para correção		3

FONTE: SCHMITT, 1997, p.219. (minha tradução)

A escala de porcentagem indica a posição entre as 40 estratégias que foram incluídas na pesquisa. Apresentaram-se dificuldades em delinear conclusões sobre as estratégias que ocorriam no meio da escala, uma vez que não existia nenhuma tendência do grupo, apenas preferência individual. Os resultados mais interessantes ocorreram nas extremidades da escala, nos quais a maioria dos aprendizes indicou que usava ou não uma estratégia.

A coluna da estratégia de descoberta deixou claro que no Japão existe uma forte afinidade com o dicionário bilingüe. Esta foi a estratégia mais usada por todos. Entretanto, 74% dos participantes também relataram que eles adivinhavam o significado a partir do contexto, entretanto, ressalte-se que não foi realizado um teste de proficiência para constatar que nível de proficiência dos aprendizes estava utilizando este tipo de estratégia. Outra estratégia de descoberta citada foi ‘perguntar aos colegas’ com 73%. Já na categoria de consolidação, existe uma preferência por

estratégias com enfoque sobre a forma da palavra. A repetição da forma verbal ou escrita da palavra (provavelmente pensando em significado também) estava no topo da lista. Isto pode, no mínimo, ser atribuído ao estilo de estudo encorajado pelo sistema escolar japonês, no qual os alunos são encorajados a memorizar a gramática e o vocabulário em inglês normalmente através da repetição. Desse modo, o vocabulário é apresentado via listas de palavras, no qual a forma da palavra e o significado são a única informação principal. As outras estratégias mais usadas mostram a mesma ênfase sobre a forma (estudo da ortografia, dizer a palavra em voz alta, estudar o som da palavra).

Ademais, não foi surpresa nenhuma que os cognatos não são normalmente usados no Japão. O japonês não é uma língua indo-européia e, assim, existem apenas poucos se alguns cognatos com os quais obter vantagem. Por outro lado, uma situação diferente existe com as palavras emprestadas; uma grande quantidade de palavras emprestadas do inglês tem entrado no japonês e estão prontamente disponíveis para o uso se os aprendizes japoneses puderem superar as diferenças fonológicas. Como os cognatos virtualmente não existem, não é provável que os 10% dos participantes que afirmaram fazer o uso dos cognatos realmente os usem em seus estudos de inglês como Língua Estrangeira (EFL). Eles provavelmente responderam este item estratégico, com as *palavras emprestadas* em mente, mas mesmo se isto ocorreu, parece que o uso deste tipo de estratégia interlingüística é muito limitada. SCHMITT (1997) afirma que é importante observar que nos casos onde a língua apresenta um grande número de cognatos, as estratégias baseadas na L1 são muito mais comuns.

Ademais, as outras três estratégias menos usadas não apresentaram nenhuma surpresa, considerando que as escolas japonesas tendem a favorecer as técnicas tradicionais no ensino de vocabulário e essas estratégias provavelmente nunca foram introduzidas aos participantes incluindo: o uso da ação física, uso de mapas semânticos, o uso de cartões ilustrados para checagem da precisão pelo professor.

Por outro lado, no que diz respeito às estratégias consideradas mais úteis pelos aprendizes japoneses, SCHMITT (1997) verificou que eles não apenas usam os dicionários bilíngües, mas que a maioria 95% o acham útil. Em contraste, apenas 77% acham que os dicionários monolíngües são úteis. A atenção às propriedades formais é

considerada benéfica, sendo as quatro das mais valorizadas estratégias de consolidação e envolvimento com a forma: dizer a palavra em voz alta, repetição escrita, estudar a ortografia e a repetição oral. O restante das estratégias são variadas, com no mínimo uma estratégia representada de cada um dos grupos de estratégias principais.

TABELA 6 – ESTRATÉGIAS CONSIDERADAS 'MAIS' ÚTEIS E 'MENOS' ÚTEIS

Estratégias consideradas 'mais' úteis				
Posição/ 401	Descoberta do significado	%	Consolidação do significado	%
1	Dicionário bilingüe	95	Dizer a palavra em voz alta	91
2/3			Repetição escrita	91
4			Conectar a palavra com sinônimo/ antônimo	88
			Continuar o estudo nas horas extras	87
			Estudar a ortografia	87
7	Perguntar ao professor uma paráfrase/sinônimo	86		
8			Tomar notas em sala	84
9	Analisar figuras/gestos	84		
10			Repetição verbal	84
Estratégias consideradas 'menos' úteis				
36			Imaginar os significado da palavra	38
37			Usar os cognatos no estudo	34
38			Método da palavra-chave	31
39			Imaginar a forma da palavra	22
40	Pular ou passar a palavra nova	16		

FONTE: SCHMITT, 1997, p.221. (minha tradução)

Quando a lista das estratégias *mais usadas* é comparada com as *mais úteis*, SCHMITT (1997) encontrou seis estratégias em comum, são elas: dicionário bilingüe, a repetição escrita, a repetição oral, dizer a nova palavra em voz alta, estudar a ortografia da palavra e anotações em aula. Podemos concluir que todas essas estratégias já são utilizadas pelos aprendizes, que as consideram benéficas.

Uma outra questão interessante diz respeito ao uso estratégico com o passar do tempo, o estudo de Schmitt confirma que os padrões do emprego estratégico das EAV mudam quando os aprendizes (japoneses) ficam mais velhos, a tendência geral é o

distanciamento das estratégias superficiais, por exemplo, a repetição mecânica, para métodos mais profundos como o método da palavra-chave e da associação da palavra. Entretanto, Schmitt adverte que esses resultados não podem ser necessariamente generalizados, devido ao fato dos padrões de uso estratégico estarem provavelmente relacionados a determinadas culturas, no mínimo até um certo ponto, devido ao fato de seus participantes terem sido somente aprendizes japoneses.

3.5 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS SOBRE O USO DAS EAV

Quando consideramos quais estratégias de aprendizagem recomendar aos nossos alunos, devemos considerar o contexto global de aprendizagem. Neste sentido, devemos lembrar POLITZER & McGROARTY'S (1985) alertando que as estratégias não devem ser consideradas inerentemente boas, mas elas são dependentes do contexto no qual elas são usadas. Assim, a eficiência com a qual as estratégias de aprendizagem podem ser ensinadas ou usadas dependerá do número de variáveis incluindo: o nível de proficiência, a tarefa, o texto, a modalidade da língua, o conhecimento prévio, o contexto de aprendizagem, a língua alvo e as características do aprendiz (CHAMOT & RUBIN, 1994).

É importante ganhar a cooperação dos aprendizes. Um estudo de O'MALLEY & CHAMOT (1990) mostrou que os alunos que resistiram ao treinamento de estratégias aprenderam menos do que aqueles que confiaram em sua abordagem familiar de repetição automática. Dessa forma, no ensino/aprendizagem de vocabulário, a cultura é uma outra característica que deve ser considerada. O'MALLEY & CHAMOT verificaram que os hispânicos que participaram de um treinamento estratégico melhoraram suas pontuações de vocabulário, comparados com um grupo de controle hispânico, mas os asiáticos dentro dos grupos de treinamento estratégico (que resistiram ao treinamento) apresentaram uma performance pior do que o grupo de controle asiático que usaram sua estratégia de repetição automática familiar. Assim, devemos levar em consideração a aprendizagem cultural, porque aprendizes de grupos culturais diferentes às vezes têm opiniões bastante diferentes sobre a utilidade das várias estratégias de aprendizagem de vocabulário (SCHMITT, BIRD, TSENG &

YANG, 1997).

O nível de proficiência também pode executar um papel bem maior na determinação da eficiência das estratégias de vocabulário. Por exemplo, as listas de palavras provaram ser melhores para os alunos iniciantes, visto que os mais avançados se beneficiam mais a partir da contextualização das palavras (COHEN & APHEK, 1981).

Quando escolhemos as EAV, a frequência de ocorrência da palavra também é relevante. As palavras de alta frequência provavelmente vão ser ensinadas explicitamente utilizando principalmente estratégias de revisão e consolidação. NATION (2001) sugere que ensinar as estratégias aos alunos é especialmente importante quando eles começam a lidar com as palavras de baixa frequência. Ele argumenta que o vocabulário pode ser considerado a partir de uma perspectiva custo/benefício: as palavras de alta frequência são tão essenciais que o 'custo' de ensiná-las é justificado pelo resultado do 'benefício', mas as palavras de baixa frequência não serão geralmente encontradas com uma frequência suficiente para merecer um ensino explícito individual. Dessa forma, não se justifica um tempo de ensino para essas palavras.

Dentro desta perspectiva, NATION (2001) sugere a seguinte taxonomia que tenta separar os aspectos do conhecimento do vocabulário (TABELA 7) de outras fontes de conhecimento de vocabulário, e o processo de aprendizagem.

Algumas dessas idéias novas foram obtidas a partir das pesquisas e discussões sobre as estratégias de aprendizagem de vocabulário e estão sendo colocadas dentro dos materiais didáticos sobre vocabulário. Muitos dos novos materiais de aprendizagem de vocabulário ressaltam a introdução das estratégias (apesar de não serem nomeados como tal), as quais podem ser usadas independentemente para melhora do próprio vocabulário, como, por exemplo, *A Way with Words* (REDMAN & ELLIS, 1989), *Vocabulary* (McCARTHY, 1990), *Teaching and Learning Vocabulary* (TAYLOR, 1990), *Common Threads* (SÖKMEN, 1992), e *English Vocabulary in Use* (McCARTHY & O'DELL, 1994), *Vocabulary* (MORGAN, 1996), *Basic Vocabulary in Use* (McCARTHY, 2001). Um livro sobre a instrução de estratégias gerais inclui um capítulo que introduz explicitamente aos aprendizes algumas estratégias de

aprendizagem de vocabulário (ELLIS & SINCLAIR, 1989).

TABELA 7 – UMA TAXONOMIA DOS TIPOS DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO

Classe Geral das Estratégias	Tipos de Estratégias
Planejamento: Escolha sobre o que focar e Quando focar isto	Escolher as palavras Escolher os aspectos de conhecimento Escolher as estratégias Planejar a repetição
Fontes: encontrar informações sobre as palavras	Analisar a palavra Usar o contexto Consultar uma fonte referência em L1 ou L2 Usar paralelos em L1 e L2
Processos: estabelecimento do conhecimento	Notar (<i>noticing</i>) Recuperação (<i>retrieval</i>) Geração (<i>generating</i>)

FONTE: NATION, 2001, p. 218. (minha tradução)

Muitos pesquisadores têm sugerido o uso dos dicionários monolíngües em sala de aula. Existem várias razões aparentemente pedagógicas para isto, mas um dos fatores mais importantes para o sucesso é a aceitação do aprendiz. Apesar dos dicionários bilingües serem claramente os prediletos dos aprendizes japoneses, o alto número de ação dos dicionários monolíngües (77% de acordo com SCHMITT, 1997) indica que os aprendizes podem prontamente aceitar o seu uso (talvez em conjunto com o dicionário bilingüe).

A afirmação que a estratégia é igualmente útil para todos os estágios da vida do indivíduo é colocada em dúvida de acordo com os resultados da pesquisa de SCHMITT (1997). Muitas estratégias ensinadas aos jovens aprendizes são abandonadas quando eles amadurecem. Com as listas de palavras e os cartões ilustrados, no mínimo tivemos uma evidência que estas não eram mais vistas como úteis. Observamos que algumas estratégias são mais benéficas em determinada idade do que outras, e que os aprendizes evoluem usando diferentes estratégias. Se isto for verdadeiro, devemos considerar o amadurecimento cognitivo do aprendiz e a proficiência lingüística quando recomendarmos o uso das estratégias. Mediante o fato de que algumas estratégias tornam-se mais usadas com o tempo, parece prudente introduzir uma variedade de estratégias para os aprendizes mais jovens, incluindo aquelas que eles provavelmente usarão mais tarde.

A abordagem atual do ensino comunicativo enfatiza muito mais as atividades significativas interativas do que a forma. Entretanto, dada a resposta geralmente favorável do uso de estratégias que utilizam os afixos e radicais, ambas para descobrir o significado da palavra nova e consolidá-la, uma vez introduzida, deve-se enfatizar esse aspecto da morfologia. NATION (2001) sugere que existe um número limitado de afixos e o tempo gasto com eles pode ser bem recompensado em termos de melhoria da aprendizagem de vocabulário.

A atividade em grupo tornou-se mais freqüente quando os instrutores tentaram se afastar do ensino dirigido somente pelo professor em sala de aula. Dada as vantagens que DANSEREAU (1988) descreve, foi de certa forma decepcionante verificar que somente 51% dos aprendizes japoneses relataram ser útil o estudo e a prática do vocabulário em grupos, sugerindo a impressão mais conhecida de que o ensino de vocabulário é uma atividade mais eficiente se esta for individualizada. Os professores devem conscientizar seus alunos sobre as possibilidades da aprendizagem de vocabulário através dos trabalhos em grupos.

MCDONOUGH (1995) revisou as pesquisas sobre o treinamento estratégico e, entre outras coisas, concluiu que a melhora causada pelo treinamento estratégico é relativamente fraca e somente apareceu em determinadas mensurações, sendo especificamente cultural, e pode ser melhor principalmente para os alunos iniciantes. Uma análise anterior feita por SKEHAN (1989) tinha sugerido também que as estratégias que podem ser reconhecidas na performance são as únicas estratégias que podem ser ensinadas e afetam imediatamente a tarefa que está sendo feita. O treinamento estratégico pode também depender de fatores externos, como o suporte da administração escolar. Resumindo, observamos que as Estratégias de Aprendizagem de Vocabulário têm uma grande vantagem potencial, mas devemos ser muito sensíveis às necessidades dos aprendizes quando incorporarmos a instrução estratégica dentro do nosso programa de ensino.

Neste capítulo observamos a taxonomia das estratégias de aprendizagem em geral, seguida das estratégias de aprendizagem de vocabulário propostas por SCHMITT (1997), relatando algumas indicações iniciais sobre o nível do emprego e as atitudes dos aprendizes japoneses perante elas. SCHMITT (apud SCHMITT 1997),

sugere que os resultados podem ser diferentes para aprendizes com outras línguas maternas. A taxonomia proposta por Schmitt levantou inúmeras questões e estas geraram o interesse da presente pesquisa empírica, dessa forma, conduzindo ao desenvolvimento do presente trabalho.

3.6 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS DO EMBASAMENTO TEÓRICO

O vocabulário é aprendido incrementalmente e isto obviamente significa que a aquisição lexical requer exposições múltiplas à palavra. Isto é certamente verdadeiro para a aprendizagem incidental, que mostra que as chances de aprendizagem e retenção de uma palavra a partir de uma exposição durante a leitura são de apenas 5% a 14% (NAGY, 1997, p. 74). Outros estudos sugerem que se necessita de cinco a dezesseis ou mais repetições para que uma palavra seja aprendida (NATION, 1990, p.44). Se a reciclagem for rejeitada, muitas palavras parcialmente conhecidas serão esquecidas, perdendo todo o esforço já concentrado para aprendê-las (NATION, 1990, p.45). Felizmente, esta reciclagem ocorre naturalmente quanto mais palavras freqüentes aparecem repetidamente dentro de textos e conversações. Esta repetição não acontece dentro desta grande extensão para as palavras menos freqüentes, dessa forma, os professores devem encontrar maneiras para aumentar o insumo para o aprendiz para superar esta deficiência. A leitura extensiva parece ser um método efetivo. Para a aprendizagem explícita, entretanto, a reciclagem tem que ser conscientemente construída dentro de um programa de estudo. Os professores devem evitar a apresentação da palavra apenas uma vez e depois esquecer-la, ou os seus alunos farão o mesmo. Isto implica no desenvolvimento de uma maneira mais estruturada da apresentação do vocabulário que reintroduza as palavras repetidamente nas atividades de sala de aula. As atividades de aprendizagem precisam ser delineadas requerendo múltiplas manipulações da palavra, como nos cadernos de vocabulário nos quais os alunos devem voltar e adicionar informações complementares sobre as palavras (SCHMITT, 2000).

Nesse sentido, considero que os aprendizes de L2 podem se beneficiar de uma combinação do ensino explícito e do ensino implícito. A aprendizagem explícita pode

fornecer valiosas introduções da palavra, mas é óbvio que nem todos os aspectos lexicais podem ser cobertos durante esses encontros. A variedade de contextos nos quais os aprendizes encontram a palavra durante os encontros incidentais posteriores podem conduzir a um entendimento mais amplo sobre suas colocações, sentidos de significado adicionais e outros conhecimentos de nível superior. Além disso, a exposição repetida ajudará na consolidação dos aspectos lexicais aprendidos anteriormente. Ademais, o ensino explícito é provavelmente essencial para as palavras mais frequentes de qualquer L2, porque elas são pré-requisitos para o uso da linguagem. A aprendizagem dessas palavras não pode ser deixada ao acaso, mas os vocábulos devem ser ensinados o mais rápido possível, porque se pode facilitar a aprendizagem futura. Por outro lado, as palavras menos frequentes podem ser melhor aprendidas através da leitura extensiva, porque não existe tempo suficiente para aprendê-las através do estudo explícito. Assim, o ensino explícito e a aprendizagem incidental se complementam bem, sendo cada uma delas necessária para um efetivo programa de vocabulário.

Por fim, considero importante adicionar as EAV como um componente dentro do programa de vocabulário. Os professores não conseguem ensinar todas as palavras de que os alunos precisam, e até mesmo o insumo proporcionado pela leitura extensiva tem suas limitações. Portanto, o aprendiz precisa de um controle efetivo de sua própria aprendizagem de vocabulário. A lista das EAV (SCHMITT, 1997) mencionadas neste capítulo fornece alguma idéia de uma variedade possível, mas pesquisas têm mostrado que para ser eficiente, o treinamento deve ser delineado para uma situação em particular, tomando em consideração a idade, a motivação, a proficiência e os anseios dos aprendizes. Além disso, a pesquisa realizada por SCHMITT (1997) observou que os aprendizes evoluem usando diferentes estratégias em diferentes momentos de suas vidas, então, parece justificável introduzir uma variedade de estratégias e deixá-los decidir quais delas são mais úteis para eles. Assim, sejam quais forem as estratégias usadas pelos aprendizes, ressaltamos a importância da instrução quanto ao uso estratégico na aprendizagem de vocabulário, *“estimulando práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno.”* (BRASIL, 2001, p. 24)

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

4 METODOLOGIA

O Capítulo 4 consiste na apresentação da metodologia utilizada. Primeiramente, discutiremos o tipo de estudo realizado e posteriormente o contexto de pesquisa, os participantes, os procedimentos usados para coleta e análise dos dados.

4.1 TIPO DE ESTUDO

4.1.1 Parte I – Embasamento Teórico

Segundo THIOLENT (2000), o papel da teoria consiste em gerar idéias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações. Sob essa perspectiva teórica, a revisão bibliográfica do presente estudo visa a investigar os fundamentos psicolinguísticos das pesquisas sobre a aquisição de vocabulário em segunda língua, por meio da:

- a) Investigação das bases teóricas subjacentes às pesquisas sobre o processamento lexical mental em segunda língua de aprendizes iniciantes adultos;
- b) Análise dos principais estudos psicolinguísticos experimentais utilizados para a representação do processamento lexical (LEVELT, 1989, 1993), bem como o modelo teórico aplicado dentro do contexto instrucional (JIANG, 2000);
- c) Discussão da maneira pela qual ocorre a aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira por meio do estudo das estratégias de aprendizagem de vocabulário, verificando-se até que ponto a prática instrucional corresponde à teoria do processamento lexical.

4.1.2 Parte II – Estudo Empírico

Nos últimos anos temos percebido um crescimento na tendência das pesquisas

sobre ensino/aprendizagem em focalizar o que realmente acontece dentro da sala de aula (ALLWRIGHT & BAILEY, 1991). Neste sentido, este foi um trabalho que investigou uma situação específica dentro de um determinado contexto instrucional, dessa forma, trata-se de um estudo de caso (NUNAN, 1992).

Segundo NUNAN (1992), o estudo de caso assemelha-se à etnografia em sua filosofia, métodos e preocupação com o fenômeno em contexto. Entretanto, ele considera que o estudo de caso tenha um escopo mais limitado do que a etnografia. Dessa forma, uma pesquisa que abrangesse toda uma comunidade universitária, por exemplo, seria mais difícil de distinguir entre a etnografia e o estudo de caso, portanto, uma pesquisa realizada somente com uma turma dentro de uma universidade, como é o caso desta, caracteriza-se com um estudo de caso.

Neste sentido, ressaltamos a relevância da realização do presente estudo que, de acordo com NUNAN (1992), nos ajuda a compreender melhor o processo ensino/aprendizagem na área de aquisição de segunda língua, bem como na solução de problemas relacionados com o próprio local de trabalho, em que a questão da validação externa é menos significativa do que em outros tipos de pesquisa. Além disso, podemos aprender muito sobre nossos alunos em geral através de um estudo detalhado de um estudante em particular, assim como 'intravisiões' sobre salas de aula de línguas em geral podem partir de uma análise aprofundada de uma única turma de aprendizes de língua inglesa, como foi o caso do 1º ano de licenciatura do curso de Letras (Português/Inglês) aqui pesquisado.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estudo foi realizado na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras - FAFI, em União da Vitória, Paraná, durante o 1º semestre letivo de 2003. A turma escolhida para participar deste trabalho foi o 1º ano do curso de Letras (Português/Inglês). Os 35 alunos do grupo colaboraram com a pesquisa, sendo que os 35 foram participantes focais, devido aos objetivos da pesquisa. Portanto, todos os acadêmicos da turma escolhida participaram dos questionários propostos para a coleta

dos dados.

Foi realizado um Teste de Proficiência (*Placement Test*) (ANEXO) com toda a turma. Eles demonstraram interesse em colaborar com a presente pesquisa e seu nível de proficiência de língua inglesa correspondia àquele que imaginávamos para este estudo, ou seja, a maioria dos alunos que ingressaram no ensino superior possuía um baixo nível de proficiência.

4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA

Tendo em vista responder às perguntas de pesquisa apresentadas na introdução deste trabalho, apresentamos a seguir os instrumentos utilizados.

- a) Teste de Proficiência (*Placement Test*): elaborado por LESLEY, T. (2003), *Cambridge University Press*. Este possui três seções: compreensão oral (listening), leitura (reading) e o uso da língua (language use). Além de ser um teste atual e completo, foi levado em consideração o fato do curso de Letras utilizar o material didático da *Cambridge University Press*. Esse teste foi aplicado em todos os alunos do 1º ano do curso de licenciatura em Letras no terceiro mês de aula (ANEXO).
- b) Questionário – Parte I - Elaborado com a finalidade de conhecer o perfil do aluno ingressante, bem como seus conhecimentos acerca do objeto de estudo deste trabalho (APÊNDICE 1);
- c) Questionário – Parte II - Adaptado a partir da Lista das Estratégias de Aprendizagem de Vocabulário, elaborada por SCHMITT (1997, p. 207) (APÊNDICE 1).

4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA

Os dados deste estudo foram coletados durante o 1º semestre letivo de 2003, no 1º ano do curso de Letras. Primeiramente, todo o grupo de acadêmicos da turma escolhida participou do Teste de Proficiência (*Placement Test*), tendo como objetivo

caracterizar o nível de proficiência em língua inglesa, devido ao fato de existirem níveis diferentes de conhecimento na mesma sala.

A partir do resultado do teste , a pesquisadora elaborou um perfil da turma. Logo após, os informantes da pesquisa foram separados, em três níveis de proficiência diferentes: básico, intermediário e intermediário-avançado.

No segundo momento, a turma foi convidada a preencher o Questionário – Parte I - (APÊNDICE 1) com objetivo de traçar um perfil do aluno ingressante, bem como verificar a opinião dos aprendizes sobre questões relacionadas ao ensino/aprendizagem de vocabulário em língua inglesa. A seguir, os alunos preencheram o questionário – Parte II – (APÊNDICE 1) com base na Taxonomia das Estratégias de Aprendizagem de Vocabulário (SCHMITT, 1997) consistindo em identificar quais estratégias de aprendizagem de vocabulário os alunos utilizam no momento em que estão estudando a língua inglesa.

Os dados coletados por meio do Questionário foram descritos e separados de acordo com o nível de proficiência do participante, de acordo com o Teste de Proficiência, realizado no primeiro momento da pesquisa, conferindo, assim, maior confiabilidade ao trabalho.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento e discuto os dados que foram categorizados de acordo com as seguintes perguntas da pesquisa:

1. Quais são os aspectos que caracterizam os participantes dessa pesquisa como aprendizes de língua estrangeira?
2. Como os acadêmicos avaliam o papel do vocabulário no ensino/aprendizagem de língua inglesa?
3. *Quais são as estratégias de aprendizagem de vocabulário que os estudantes ingressantes do Curso de Letras alegam utilizar?*

O capítulo está subdividido em tópicos de acordo com as questões apresentadas:

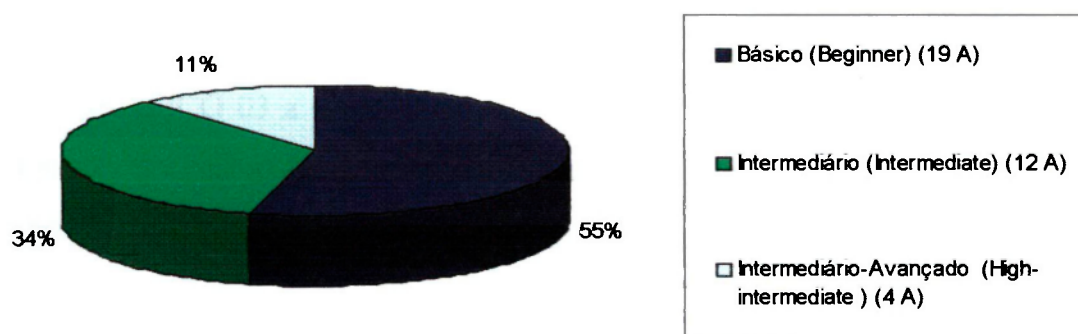
- 5.1 O perfil dos alunos ingressantes do Curso de Letras;
- 5.2 O papel do vocabulário no ensino/aprendizagem de língua inglesa na opinião dos alunos;
- 5.3 O uso de estratégias de aprendizagem de vocabulário e o processamento lexical.

A análise feita é quantitativa e interpretativa buscando entender a natureza da sala de aula, do ensino/aprendizagem de língua estrangeira e das estratégias utilizadas pelos participantes dessa pesquisa. Os resultados do questionário – parte I e parte II (APÊNDICE) preenchidos pela turma foram agrupados, de acordo com o nível de proficiência dos alunos, a partir do resultado do Teste de Proficiência (ANEXO). Seguindo como critério os tópicos anteriores, dividi a apresentação e discussão dos dados, examinando os resultados do questionário e selecionando apenas os itens mais relevantes.

5.1 O PERFIL DOS ALUNOS INGRESSANTES DO CURSO DE LETRAS

Os dados obtidos através do teste de proficiência e do questionário – parte I e parte II – permitem uma caracterização mais completa do grupo de sujeitos que participaram deste estudo no que diz respeito ao nível de proficiência, idade, necessidades e interesses, base de conhecimento lingüístico em inglês, dificuldades encontradas na leitura em inglês, o papel do vocabulário e o uso estratégico. A seguir, serão apresentados os resultados do teste de proficiência, bem como, os dados obtidos a partir do questionário – parte I (APÊNDICE 1). Os resultados do Teste de Proficiência têm objetivo servir de pano de fundo para o estudo dos demais componentes.

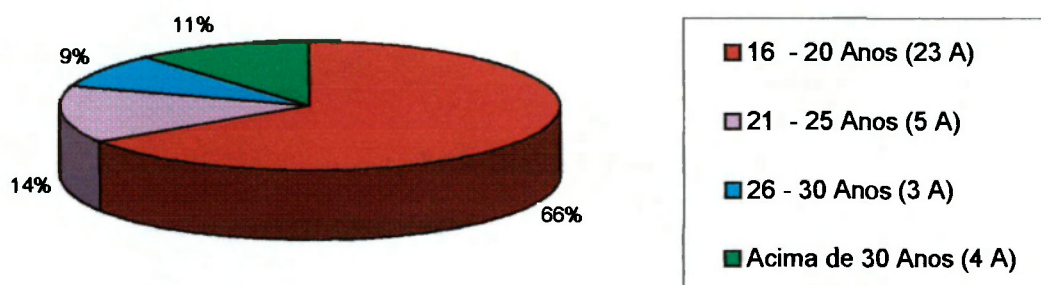
GRÁFICO 01 – NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA - FAFI – 2003



FONTE: FAFI – Acadêmicos do 1º ano de Letras (35A)

Como mostra o GRÁFICO 01, os participantes deste estudo são 35 acadêmicos (A indica “Acadêmicos”) do primeiro ano do curso de Letras de uma faculdade estadual paranaense, com um nível de proficiência heterogêneo.

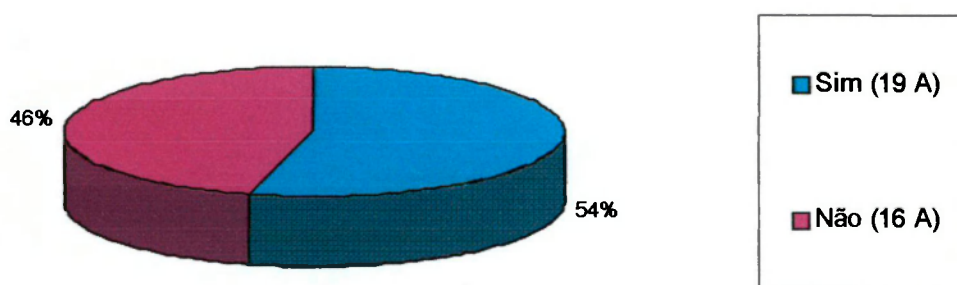
GRÁFICO 02 – FAIXA ETÁRIA DOS ACADÊMICOS INGRESSANTES - FAFI – 2003



FONTE: FAFI – Acadêmicos do 1º ano de Letras (35A)

No que se refere à faixa etária, observa-se, a partir do GRÁFICO 02, a maior parte - 66% (23A) - com idade variando de 16 a 20 anos, caracterizando, portanto, uma turma produto do ensino médio atual. Dos 66% (23A) que estão na faixa de 16-20 anos, 32% (11A) foram classificados como iniciantes (básico) no teste de proficiência.

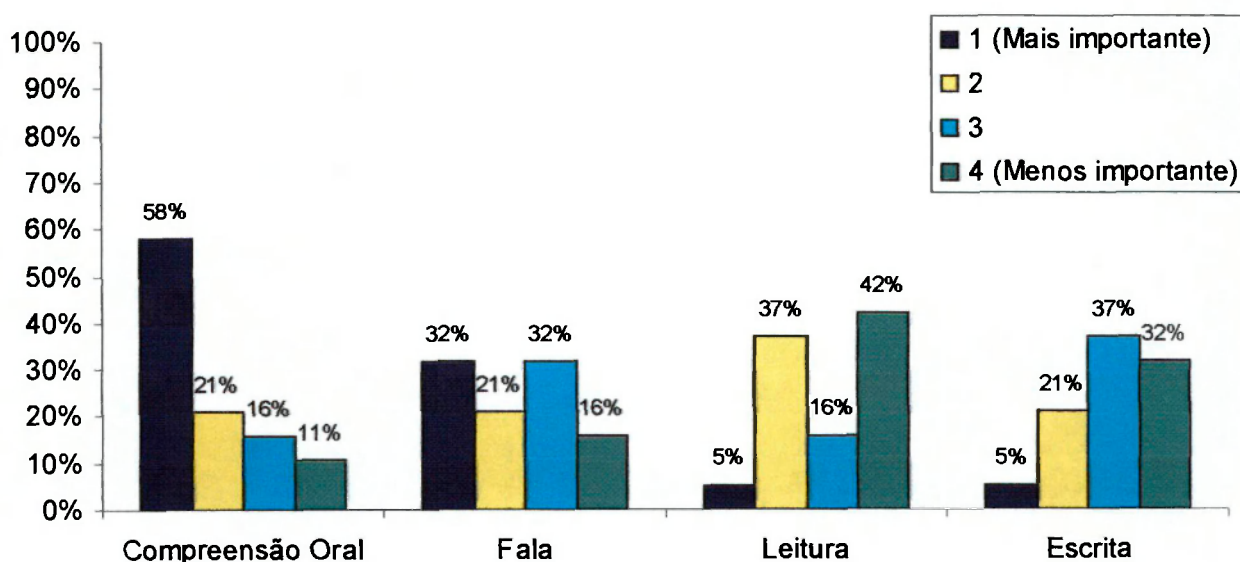
No GRÁFICO 03 a seguir, evidencia-se que 54% (19A) não estudaram inglês *fora* da escola do ensino fundamental e médio, visto que alguns relataram problemas financeiros como o principal motivo.

GRÁFICO 03 – ACADÊMICOS QUE ESTUDARAM INGLÊS *FORA* DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - FAFI – 2003

FONTE: FAFI – Acadêmicos do 1º ano de Letras (35A)

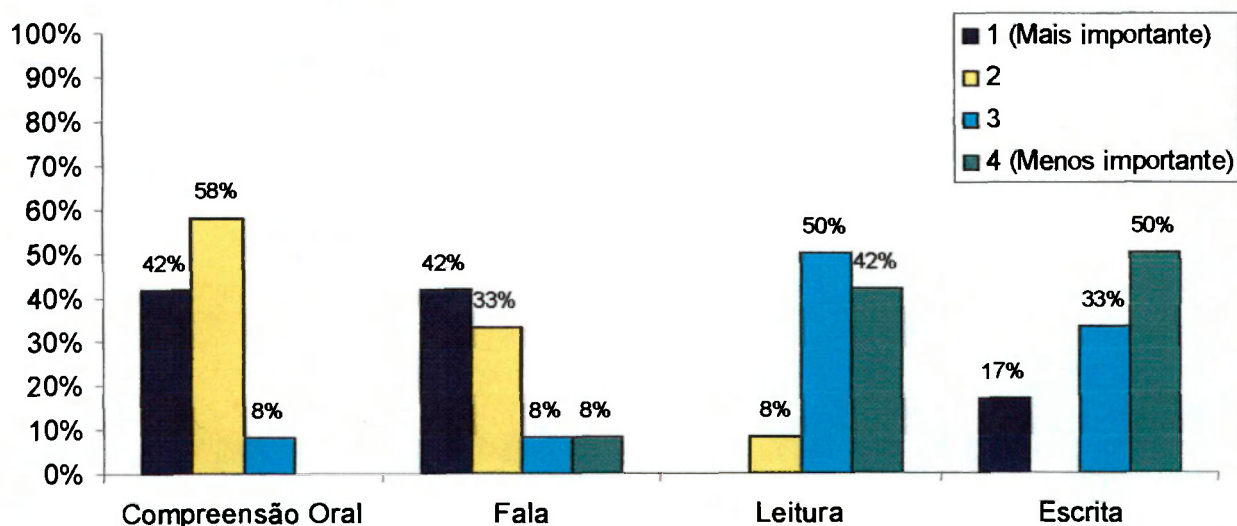
Como mostram os GRÁFICOS 01, 02, 03 acima mencionados, os resultados obtidos corroboram a idéia apresentada na introdução deste trabalho sobre a problemática referente ao perfil do aluno ingressante do curso de Letras (Português-Inglês) com nível de proficiência baixo.

GRÁFICO 04 – IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES EM LÍNGUA INGLESA – NÍVEL BÁSICO - FAFI – 2003



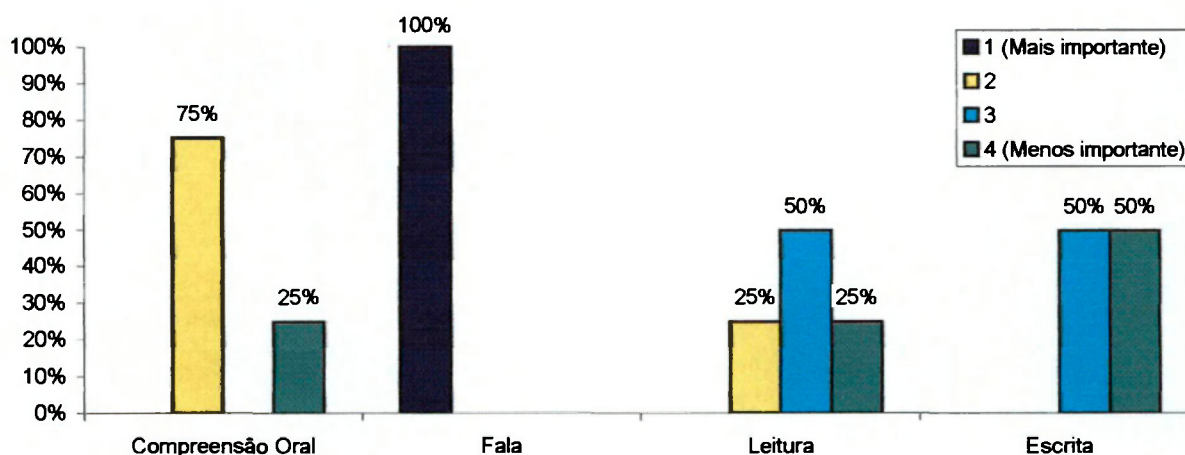
FONTE: FAFI – Acadêmicos do 1º ano de Letras (19A)

GRÁFICO 05 – IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES EM LÍNGUA INGLESA – NÍVEL INTERMEDIÁRIO - FAFI – 2003



FONTE: FAFI – Acadêmicos do 1º ano de Letras (12A)

GRÁFICO 06 – IMPORTÂNCIA DAS HABILIDADES EM LÍNGUA INGLESA – NÍVEL INTERMEDIÁRIO AVANÇADO- FAFI – 2003



FONTE: FAFI - Acadêmicos 1º ano de Letras (4A)

No que diz respeito à importância das quatro habilidades no ensino/aprendizagem de língua inglesa, na opinião dos participantes, uma leitura global dos gráficos 04, 05 e 06 permite uma visão geral deste aspecto, pois é aparente que, nos três níveis de proficiência, os alunos assinalaram que as habilidades mais importantes para eles no momento são: a compreensão oral e a fala, nota-se que, tanto a leitura como a escrita não foram consideradas relevantes.

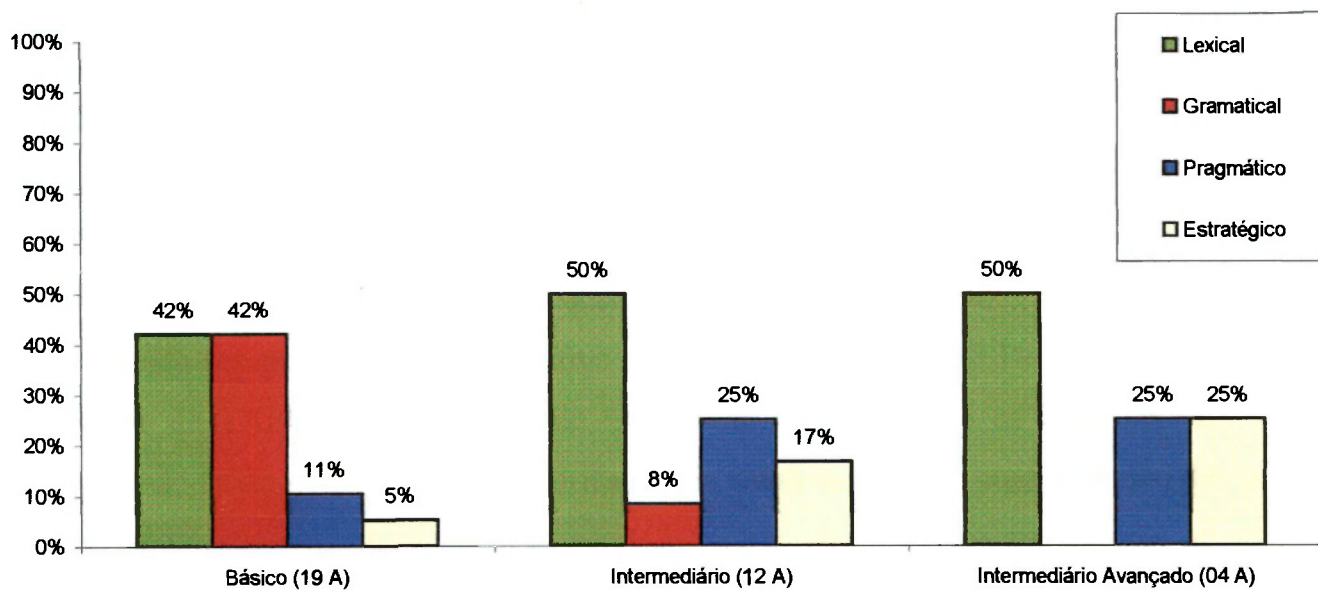
Desse modo, este estudo oferece a contribuição de mostrar a possibilidade de se repensar a ênfase dada à leitura, bem como à escrita, no contexto instrucional de ensino de inglês como língua estrangeira. Apesar da importância da leitura em língua estrangeira, essa competência não é reconhecida e muito menos ressaltada por alguns professores que dizem utilizar abordagens “mais comunicativas”, centradas somente na comunicação oral, mas que na realidade recorrem apenas a simulações artificiais de fragmentos didáticos da língua-alvo. Nesse sentido, ao discutir o que é realmente o ensino comunicativo de línguas, concordo plenamente com a seguinte definição de ALMEIDA FILHO (1998, p.47): “o ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua”.

Dentro dessa perspectiva, ao discutirmos qual a aplicação prática da aprendizagem das habilidades em língua inglesa considerando o papel social, percebemos que, devido às limitações político-econômicas vigentes no contexto educacional brasileiro, apenas uma minoria dos alunos do setor público terão chances reais de usar inglês como meio de comunicação oral dentro e fora do país. Aliás, vale observar que atualmente os concursos públicos e exames formais da língua estrangeira, em diversos níveis acadêmicos, avaliam essencialmente o domínio de habilidades em leitura. Portanto, a única habilidade em língua inglesa que parece ser justificada dentro do contexto social e educacional brasileiro, é a leitura.

5.2 O PAPEL DO VOCABULÁRIO E DO USO ESTRATÉGICO NA OPINIÃO DOS ALUNOS

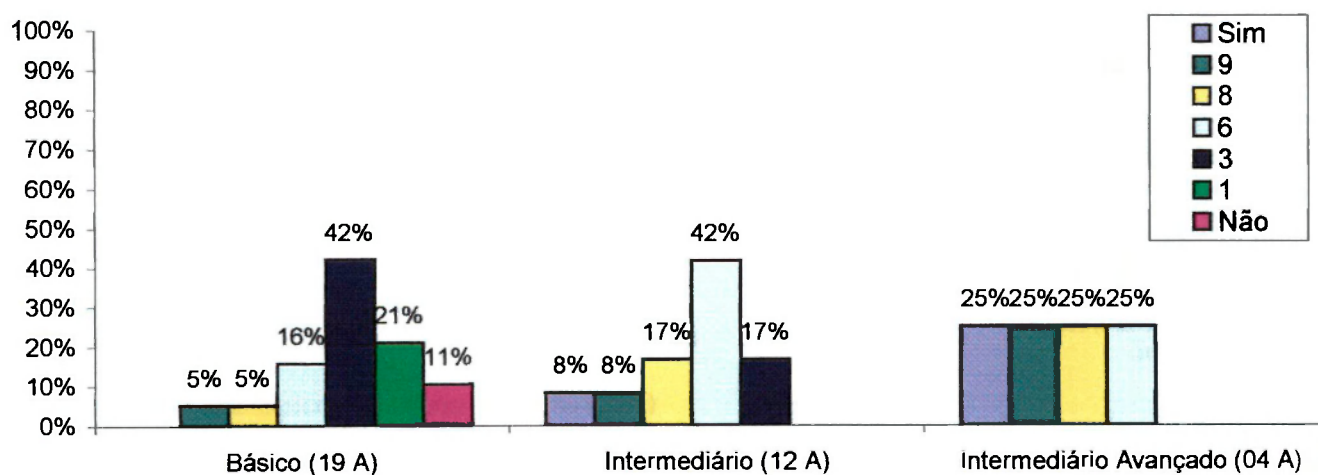
No que se refere à dificuldade em leitura em língua estrangeira, o GRÁFICO 07 mostra que a maior parte dos informantes nos três níveis de proficiência afirma que o conhecimento que falta para a compreensão de um texto autêntico é o conhecimento lexical (vocabulário), bem como, reconhecem a falta de um vocabulário básico observada no GRÁFICO 08. Os dados obtidos neste item parecem oferecer evidências da importância de uma base lexical efetiva como um fator importante para o sucesso na compreensão da leitura em língua estrangeira. Portanto, ratificando o estudo de LAUFER (1997, p. 23), o qual afirma que de longe o maior obstáculo para a boa leitura é o número insuficiente de palavras dentro do léxico do aprendiz. Segundo a pesquisadora, o nível de transferência de estratégias de leitura que um bom leitor em língua materna pode fazer para segunda língua é de 3.000 famílias de palavras, ou aproximadamente 5.000 itens lexicais. Ressalto que, apesar de não existir um limiar mágico de vocabulário que permita isto, o consenso parece ser de 3.000 – 5.000 famílias de palavras, o que é suficiente para fornecer o acesso inicial à leitura em língua estrangeira. Dessa forma, o léxico pode ser considerado como o melhor prognóstico de sucesso de leitura em língua estrangeira, melhor que a sintaxe ou a habilidade geral de leitura.

GRÁFICO 07 – DIFICULDADE EM LEITURA DE LÍNGUA INGLESA - FAFI – 2003



FONTE: FAFI – Acadêmicos do 1º ano de Letras (35A)

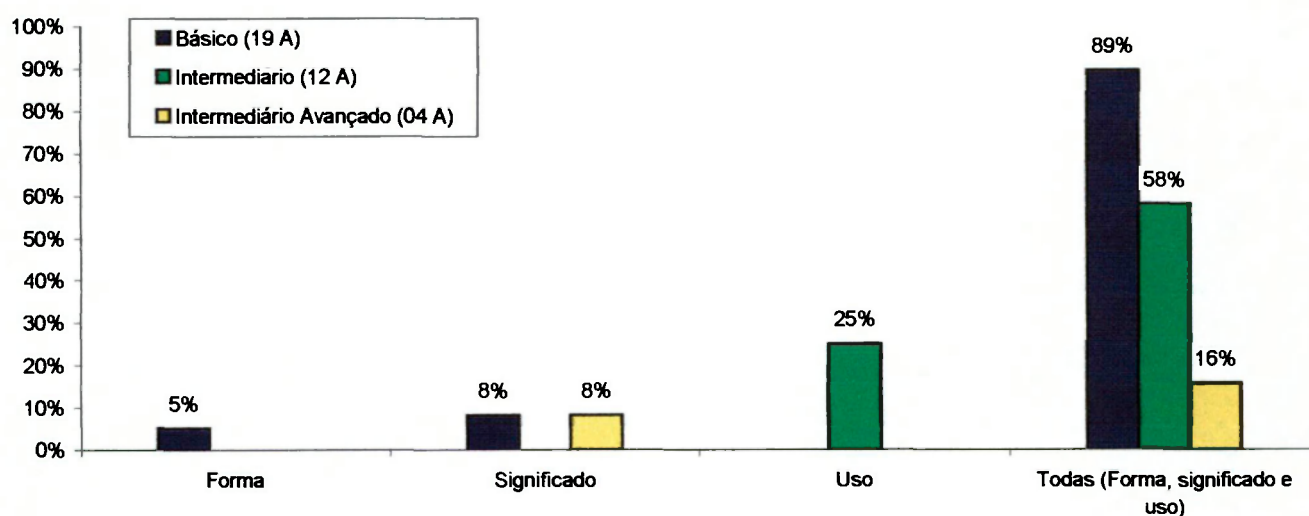
GRÁFICO 08 – NÍVEL DE VOCABULÁRIO BÁSICO PARA COMPREENSÃO DE TEXTOS 'AUTÊNTICOS' EM LÍNGUA INGLESA - FAFI – 2003



FONTE: FAFI Acadêmicos do 1º ano de Letras (35A)

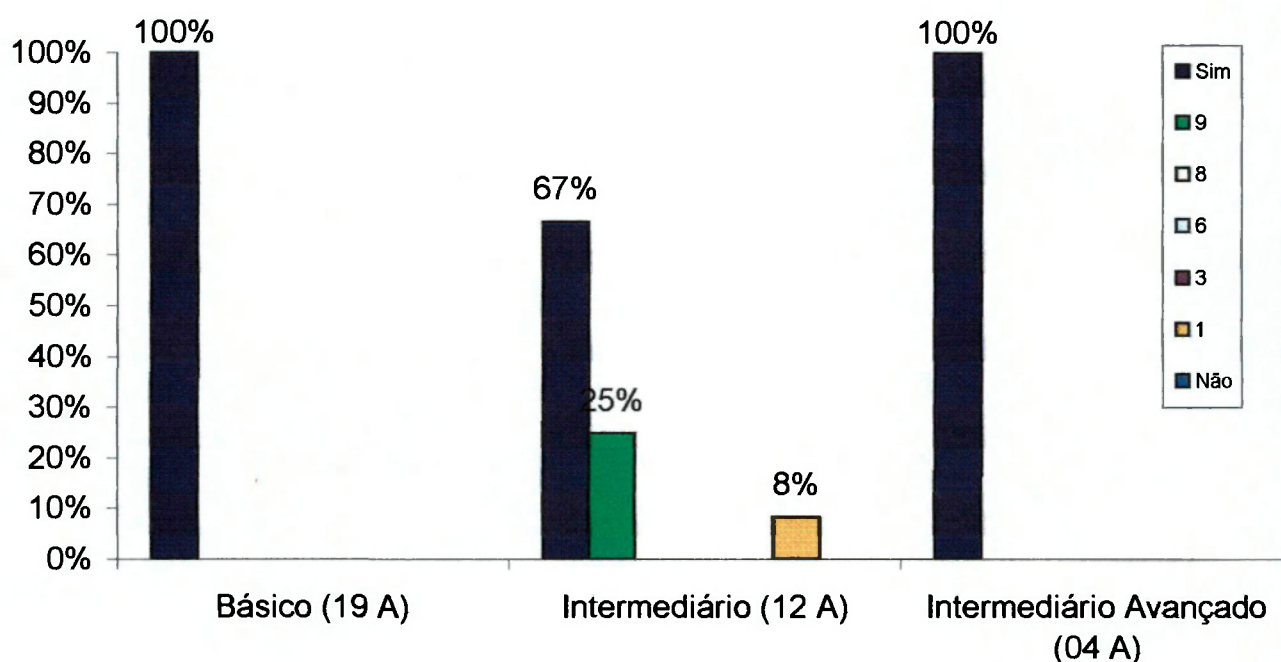
Um ponto de vista mais interessante do que o dos aspectos quantitativos do conhecimento lexical é o conceito da profundidade de conhecimento da palavra, advindo das pesquisas sobre aquisição de vocabulário em L2, descrito por READ (1997, p. 357) como “ a qualidade do conhecimento de vocabulário do aprendiz”. A primeira e mais citada tentativa para descrição dos vários tipos de conhecimento lexical é atribuída a RICHARDS (1976, p. 83). Dentro desta perspectiva, NATION (2001, p. 27) elaborou uma lista inserindo vários outros componentes em uma tabela analítica para especificar a abrangência da tarefa do aprendiz, incluindo o conhecimento receptivo *versus* o produtivo (ver TABELA 1, p. 16). Dessa forma, a observação da TABELA 1 (p. 16) e do GRÁFICO 09 revela que os informantes, apesar de não terem uma informação teórica prévia sobre os tipos de conhecimento da palavra, demonstraram uma percepção acertada acerca dos aspectos subjacentes ao conhecimento da palavra.

GRÁFICO 09 – TIPOS DE CONHECIMENTO DA PALAVRA – FAFI - 2003



FONTE: FAFI – Acadêmicos do I° ano de Letras (35A)

GRÁFICO 10 – NECESSIDADE DE INSTRUÇÕES QUANTO A USO ESTRATÉGICO - FAFI - 2003



FONTE: FAFI – Acadêmicos do 1º ano de Letras (35A)

Quando consideramos quais estratégias de aprendizagem de vocabulário recomendar aos nossos alunos, devemos considerar o contexto global de aprendizagem. Desse modo, devemos lembrar POLITZER & MCGROARTY'S (1985), alertando que as estratégias não devem ser consideradas inerentemente boas, mas elas são dependentes do contexto no qual elas são usadas. Assim, a eficiência com a qual as estratégias de aprendizagem podem ser ensinadas ou usadas dependerá do número de variáveis incluindo: o nível de proficiência, a tarefa, o texto, a modalidade da língua, o conhecimento prévio, o contexto de aprendizagem, a língua alvo e as características do aprendiz (CHAMOT & RUBIN, 1994).

Dentro desta perspectiva, uma leitura do GRÁFICO 10 revela que, independentemente do nível de proficiência, a maioria considera relevante, para uma aprendizagem mais profícua de língua estrangeira, receber instruções quanto ao uso estratégico, ou seja, conhecer técnicas referentes às habilidades cognitivas durante o curso. Entretanto, no ensino de vocabulário, a cultura é outra característica que deve ser considerada porque aprendizes de grupos culturais diferentes podem apresentar

opiniões bastante diferentes sobre a utilidade das várias estratégias, ou seja, cada aluno pode desenvolver suas estratégias de acordo com seu estilo de aprendizagem. Segundo ALMEIDA FILHO, (1998, p.13) “pode ocorrer que uma cultura de aprender a que se prende um aluno para abordar uma língua estrangeira não seja compatível ou convergente com uma abordagem específica de ensinar de um professor, de uma escola ou de um livro didático.” Assim, devemos investigar com cuidado o contexto instrucional no qual atuamos, buscando aperfeiçoar nossa prática pedagógica, minimizando as possibilidades desmotivadoras no ensino/aprendizagem da língua estrangeira.

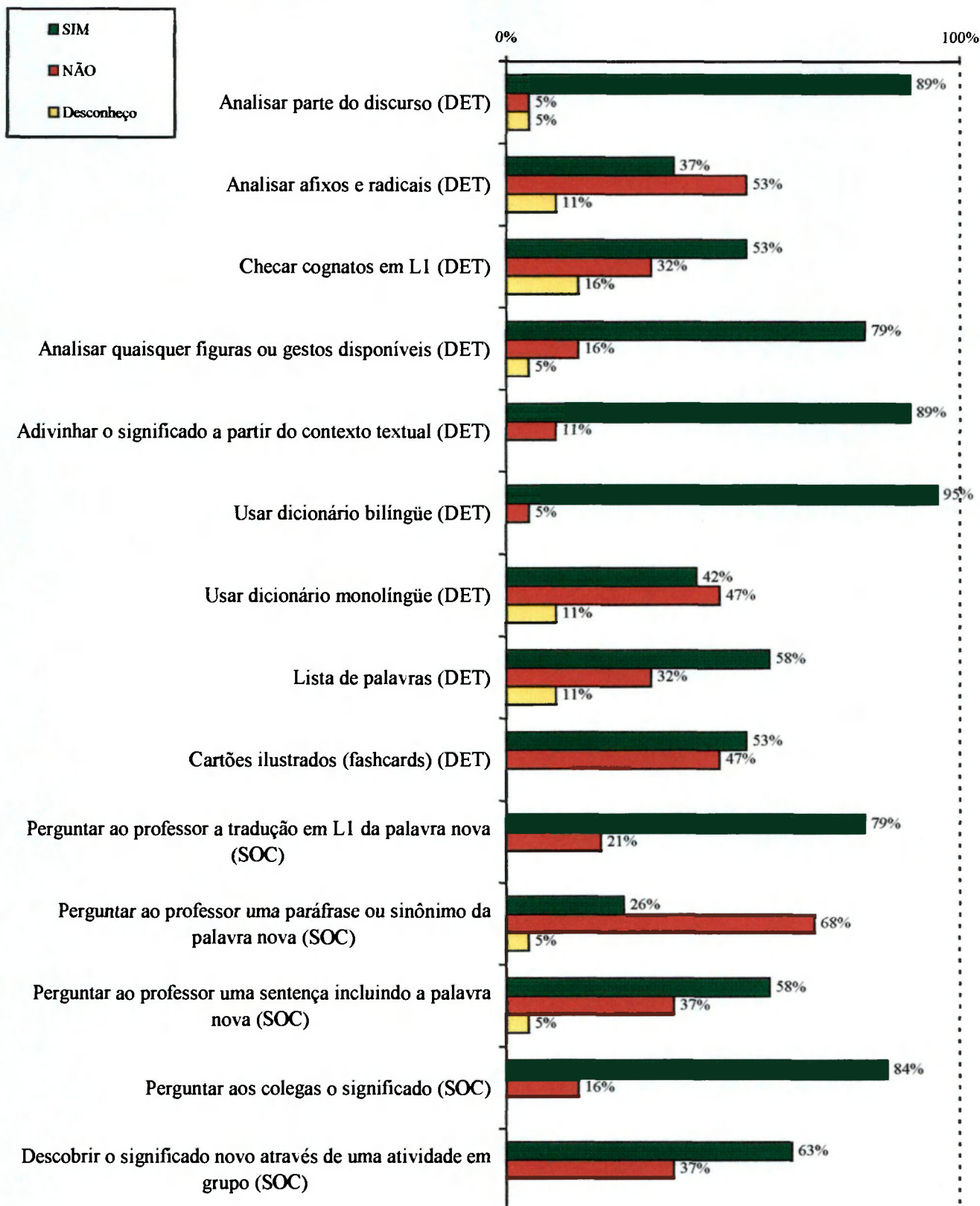
5.3 O USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO E O PROCESSAMENTO LEXICAL

Nos itens anteriores, apresentei e discuti os dados fornecidos pela parte I do questionário (APÊNDICE 1). Passo agora à apresentação e discussão dos dados coletados através da parte II do questionário (APÊNDICE 1). O objetivo do questionário – parte II foi investigar quais são as estratégias de aprendizagem de vocabulário que os acadêmicos do 1º ano do curso de Letras/Inglês utilizam, não utilizam ou desconhecem no momento em que estão estudando a língua inglesa como língua estrangeira. A apresentação gráfica das escolhas estratégicas foi dividida de acordo com o nível de proficiência do aluno, conferindo, assim, confiabilidade ao trabalho.

5.3.1 Estratégias para *descoberta* do significado de uma palavra nova

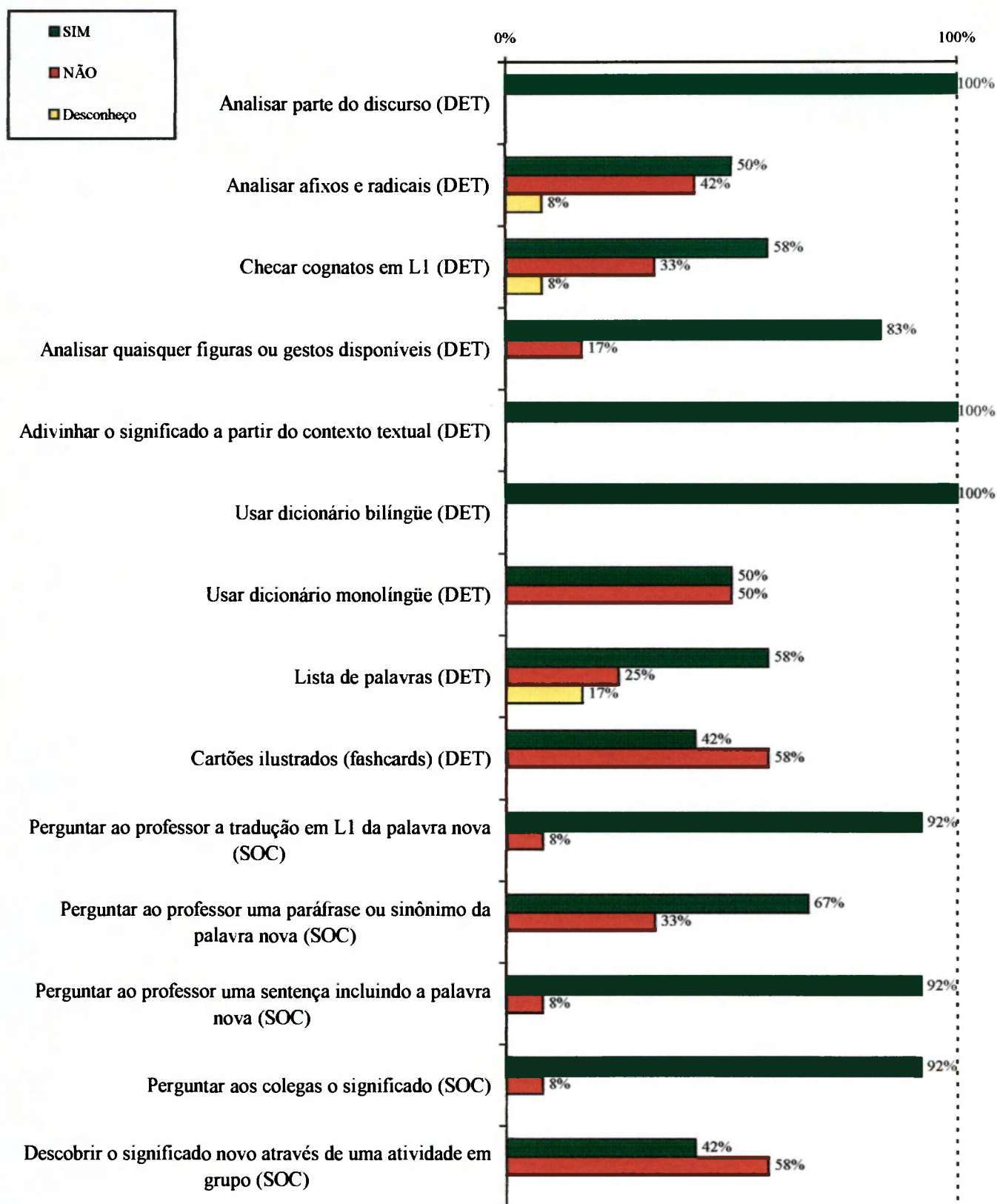
Note-se que, nos gráficos 11, 12 e 13, a seguir, os percentuais foram calculados incluindo todas as estratégias de *descoberta* apresentadas no questionário – parte II. Os alunos do nível básico (gráfico 11), nível intermediário (gráfico 12) e do nível intermediário-avançado (gráfico 13) assinalaram no questionário – parte II, quais estratégias eles utilizam (SIM), quais eles conhecem, mas não utilizam (NÃO) e das quais eles nunca ouviram falar (DESCONHEÇO), (para consultar os dados brutos, ver APÊNDICE 2).

GRÁFICO 11 – ESTRATÉGIAS PARA **DESCOBERTA** DO SIGNIFICADO DE UMA PALAVRA NOVA – **NÍVEL BÁSICO** – FAFI – 2003



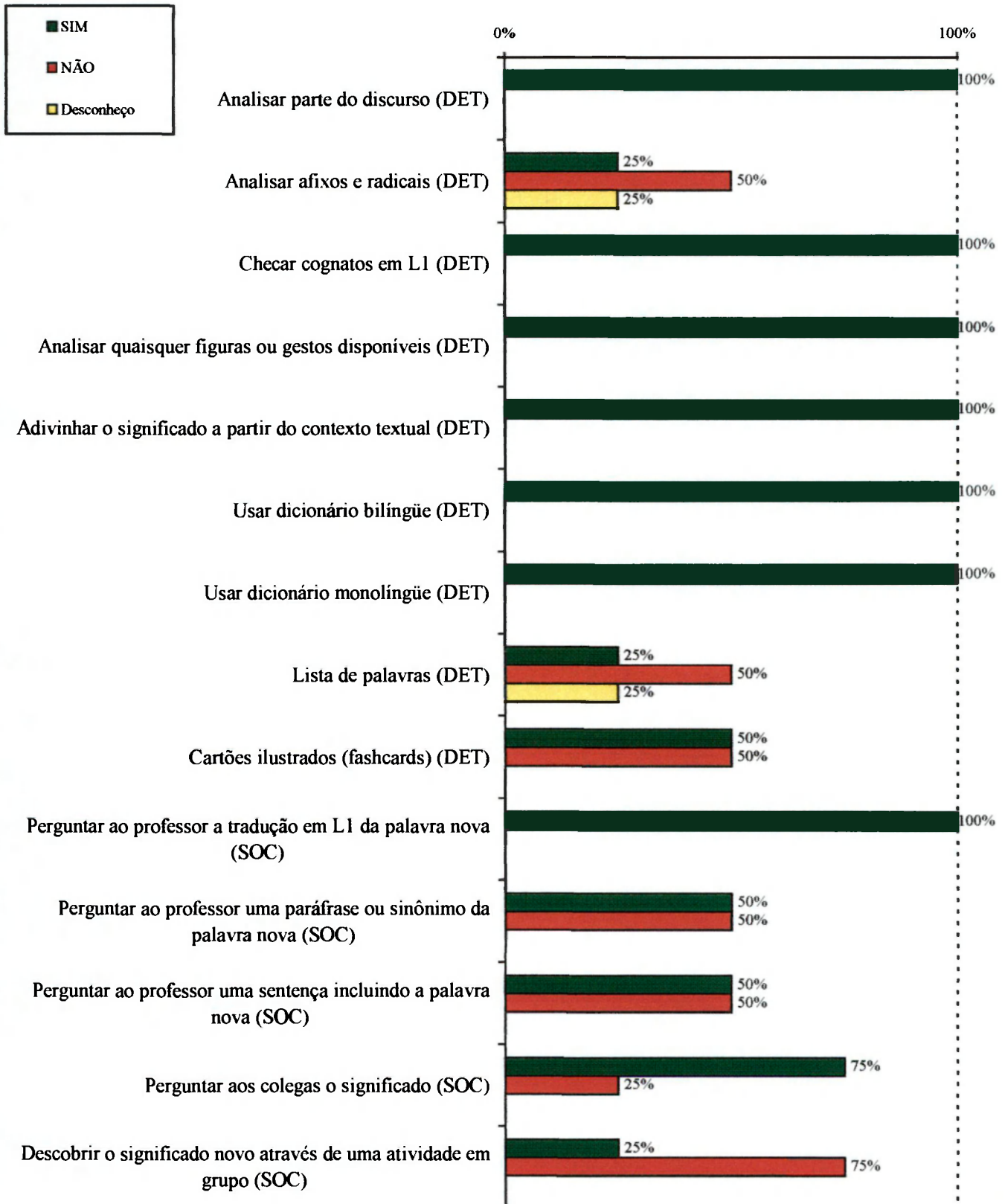
FONTE: FAFI – Acadêmicos 1º ano de Letras (19A)

GRÁFICO 12 – ESTRATÉGIAS PARA *DESCOBERTA* DO SIGNIFICADO DE UMA PALAVRA NOVA - *NÍVEL INTERMEDIÁRIO* – FAFI – 2003



FONTE: FAFI – Acadêmicos I° ano de Letras (12A)

GRÁFICO 13 – ESTRATÉGIAS PARA *DESCOBERTA* DO SIGNIFICADO DE UMA PALAVRA NOVA - NÍVEL INTERMEDIÁRIO-AVANÇADO – FAFI – 2003



FONTE: FAFI – Acadêmicos 1º ano de Letras (4A)

Segundo SCHMITT (2000), uma lista extensiva compreendendo 58 estratégias de aprendizagem de vocabulário, é difícil de manejar a menos que esta esteja organizada de alguma maneira, portanto ele a organizou de duas maneiras (ver TABELA 4, p. 70). Primeiro, a lista é dividida em duas classes principais: (1), as estratégias que são úteis para a *descoberta* inicial do significado da palavra, e (2), as estratégias de *consolidação*, ou seja, aquelas que são úteis para relembrar aquela palavra que já tinha sido introduzida. Esta reflete os diferentes processos necessários para trabalhar com o significado e o uso da palavra nova, e para consolidação desta na memória para um uso futuro. Segundo, as estratégias são classificadas dentro de mais cinco grupos: determinação (DET), sociais (SOC), memória (MEM), cognitivas (COG) e metacognitivas (MET). O primeiro grupo contém estratégias usadas por um indivíduo quando ele enfrenta a descoberta do significado de uma nova palavra sem o recurso de uma outra pessoa especializada, denominado de Estratégias de Determinação (DET). Estas podem ser realizadas através da adivinhação do próprio conhecimento estrutural de uma língua, adivinhar a partir de um cognato de L1, adivinhar a partir do contexto, ou utilizando materiais de referência. Já as estratégias sociais (SOC) usam a interação com outras pessoas para melhorar a aprendizagem da língua. O aprendiz pode perguntar aos professores ou colegas de classe informações sobre uma palavra nova e eles podem responder de várias maneiras (sinônimos, traduções, etc.).

Dentro desta perspectiva teórica, os resultados dos dados coletados nesse estudo a partir do questionário – parte II (APÊNDICE 2) indicam que a maioria dos alunos nos três níveis de proficiência utilizam '*mais*', dentro do grupo das estratégias de *descoberta*, o dicionário bilíngüe, seguido de estratégias como: analisar parte do discurso e adivinhar o significado a partir do contexto. Notamos que os gráficos 11, 12, 13 mostram que, no contexto universitário analisado, existe uma grande afinidade com o dicionário bilíngüe, confirmando a mesma tendência apontada nos estudos de SCHMITT (1997) conduzidos no Japão (ver p. 74).

Neste sentido, recorro ao modelo psicolingüístico de aquisição de vocabulário de língua estrangeira, proposto por JIANG (2000), concordando que a integração de diferentes tipos de informações dentro das entradas lexicais exige uma exposição

extensa e amplamente contextualizada à linguagem (ver FIGURA 7, p. 51). Considerando o que foi colocado é possível argumentar que este insumo altamente contextualizado é fundamental para o uso apropriado e eficiente na comunicação natural da fala. Entretanto, no que diz respeito às limitações do desenvolvimento lexical durante a aprendizagem de segunda língua, especialmente nesse contexto instrucional analisado, duas limitações práticas não presentes em aquisição de L1 determinam que o desenvolvimento dos processos L2 e L1 sejam diferentes.

A primeira restrição é a pobreza de estímulo em ambos os termos: quantidade e qualidade. Em sala de aula, os aprendizes de L2 frequentemente não recebem insumo suficiente e amplamente contextualizado na língua-alvo. Isto torna extremamente difícil, se não impossível, para um aprendiz de L2, detectar e criar especificações semânticas, sintáticas e morfológicas sobre uma palavra e integrar tal informação dentro da entrada lexical daquela palavra. A segunda restrição na aprendizagem de L2 é a presença de um sistema semântico/conceitual estabelecido com um sistema lexical de L1 intimamente associado a este. O impacto destes sistemas sobre o desenvolvimento lexical em L2 é menos direto, mas pode ser realmente mais significativo. Dada a presença de um sistema lexical de L1 estabelecido, os aprendizes de L2, particularmente os aprendizes adultos, tendem a confiar neste sistema de aprendizagem de palavras novas em L2. Dessa forma, os significados de uma palavra em L2 podem ser compreendidos através da tradução em L1, assim, o processador de linguagem do aprendiz ou dispositivo de aquisição de linguagem pode ser menos motivado a prestar atenção nas pistas contextuais para compreensão do significado.

Desse modo, os resultados obtidos nos gráficos 11, 12 e 13, indicando a ênfase dada à escolha estratégica do dicionário bilíngüe por parte dos participantes dessa pesquisa podem ser compreendidos dentro do modelo psicolingüístico de JIANG (2000) no qual a ativação da tradução da L1, ou a tendência do uso da tradução da L1 por parte do aprendiz, torna-se inevitável na aprendizagem de palavras em L2.

Uma leitura dos gráficos 11, 12 e 13 aponta que os alunos também fazem um forte uso das seguintes estratégias: adivinhar a partir do contexto e analisar parte do discurso. Dessa forma, notamos que quando o significado da palavra e as especificações sintáticas são desconhecidos, ambas as informações, semânticas e

sintáticas, podem ser inferidas a partir de contexto, e a informação sintática pode ser usada para inferir o significado. Entretanto, um problema lógico na inferência dos significados de palavras desconhecidas, a partir das adjacências do texto, é que ao passo que um contexto rico fornecerá pistas para o significado pretendido que pode ser auxiliado na inferência das características das palavras desconhecidas, o leitor pode achar desnecessário inferir para tratar estes tipos de palavras porque o significado global já foi compreendido. No entanto, se o aprendiz observa com atenção a nova palavra, alguma informação adicional, sobre sua categoria sintática e funções gramaticais, pode geralmente ser detectada com base na própria forma da palavra e nos arredores da estrutura sintática. Podemos ainda especular sobre o processo lexical de extração de significado a partir do contexto e o aumento de informação para o desenvolvimento do lema realmente acontecer. Segundo DE BOT (1997), uma atenção inicial à forma da palavra desconhecida poderá conduzir ao estabelecimento de uma estrutura de conhecimento vazia para um novo lema.

O processo de inferência de significados de palavras desconhecidas pode ser visto, dentro do modelo proposto por DE BOT (1997, ver item 2.3), como uma tentativa de preencher uma estrutura de lema vazia. A informação sintática adjacente ao texto pode ser inferida com relativa facilidade por leitores experientes (nível intermediário) da língua estrangeira, nesse estudo de caso aqui apresentado, o inglês, auxiliado pelo português.

Contudo, a informação de lema pode somente partir de conceitos existentes dentro do sistema conceitual do aprendiz: o lema não desenvolve uma especificação conceitual com base nas características formais. O processo de aprendizagem do significado de um item lexical deve, então, envolver a cópia da informação semântica a partir do sistema conceitual para o lema. Uma vez que o item tem sido adicionado ao léxico dentro de uma forma mais ou menos primitiva (e às vezes contendo especificações semânticas e sintáticas inadequadas ou errôneas com relação à norma da língua alvo) seu uso continuado especificará gradualmente a informação adicional.

Dentro desta perspectiva, a análise da escolha estratégica dos acadêmicos, de adivinhar o significado da palavra a partir do contexto, fornece evidências adicionais sobre as tentativas dos aprendizes para inferir os significados das palavras alvo, e sua

confiança em múltiplas formas de conhecimento, dentro do processo lexical pode ser vista como um esforço para construir entradas de lemas correspondentes (i.e., preencher estruturas de lema vazias), ratificando o modelo de DE BOT (1997) apresentado na seção 2.3 deste trabalho.

Por outro lado, no que diz respeito às estratégias de descoberta '*menos*' utilizadas, constatamos, nos gráficos 11 e 12, que os alunos, de nível básico e intermediário, não costumam checar cognatos em L1, apesar do português ser uma língua indo-européia, possuindo várias palavras cognatas em inglês. Entretanto, SONAIYA (1991 p. 282) afirma que palavras de duas línguas diferentes raramente compartilham especificações semânticas idênticas. Suas propriedades sintáticas podem diferenciar-se também sob as circunstâncias de associação lexical e de mediação do lema em L1 que freqüentemente conduzem a erros lexicais, fato evidenciado em pesquisas sobre os erros lexicais feitos na produção de L2. Dessa forma, erros lexicais ocorreriam quando uma palavra em L2 e sua tradução não apresentassem uma coincidência completa dentro das especificações gramaticais e semânticas. Esses erros são freqüentemente caracterizados como erros de interferência na literatura de L2.

Neste sentido, a existência de um sistema semântico previamente estabelecido é considerado, no modelo de JIANG (2000, ver item 2.4 deste trabalho), como principal causa para a diferença no desenvolvimento lexical entre L2 *versus* L1 e para fossilização lexical em L2. Isto tem sugerido que quando um significado correspondente, ou no mínimo similar, ao significado de uma palavra em L2 já tenha sido aprendido durante o processo de aquisição da primeira língua, este significado será ativado na aprendizagem de L2, assim fazendo-se desnecessária a criação de significado. Entretanto, nem todas as palavras de L2 têm correspondentes na tradução em L1 e nem todas as traduções têm o mesmo grau de sobreposição com palavras de L2. Como consequência, as palavras em L2 podem ser divididas em três categorias: 'desconhecidas', 'cognatos' e 'falsos cognatos', verificando se elas têm traduções e qual extensão de suas traduções em L1 combina com as especificações semânticas delas. Podemos chamar aquelas palavras de L2 sem traduções de 'desconhecidas' em L1, pois seus significados não são codificados lexicalmente em L1, ou este tipo de conceito não existe. Outra categoria de palavras são os 'cognatos', que não apenas tem

tradução em L1 mas também tem um alto grau de sobreposição semântica com suas traduções. Em outras palavras, eles podem encontrar especificações semânticas prontas dentro do sistema semântico existente. Finalmente, existem os ‘falsos cognatos’, palavras que têm traduções em L1, mas que nunca dividem um alto grau de sobreposição semântica.

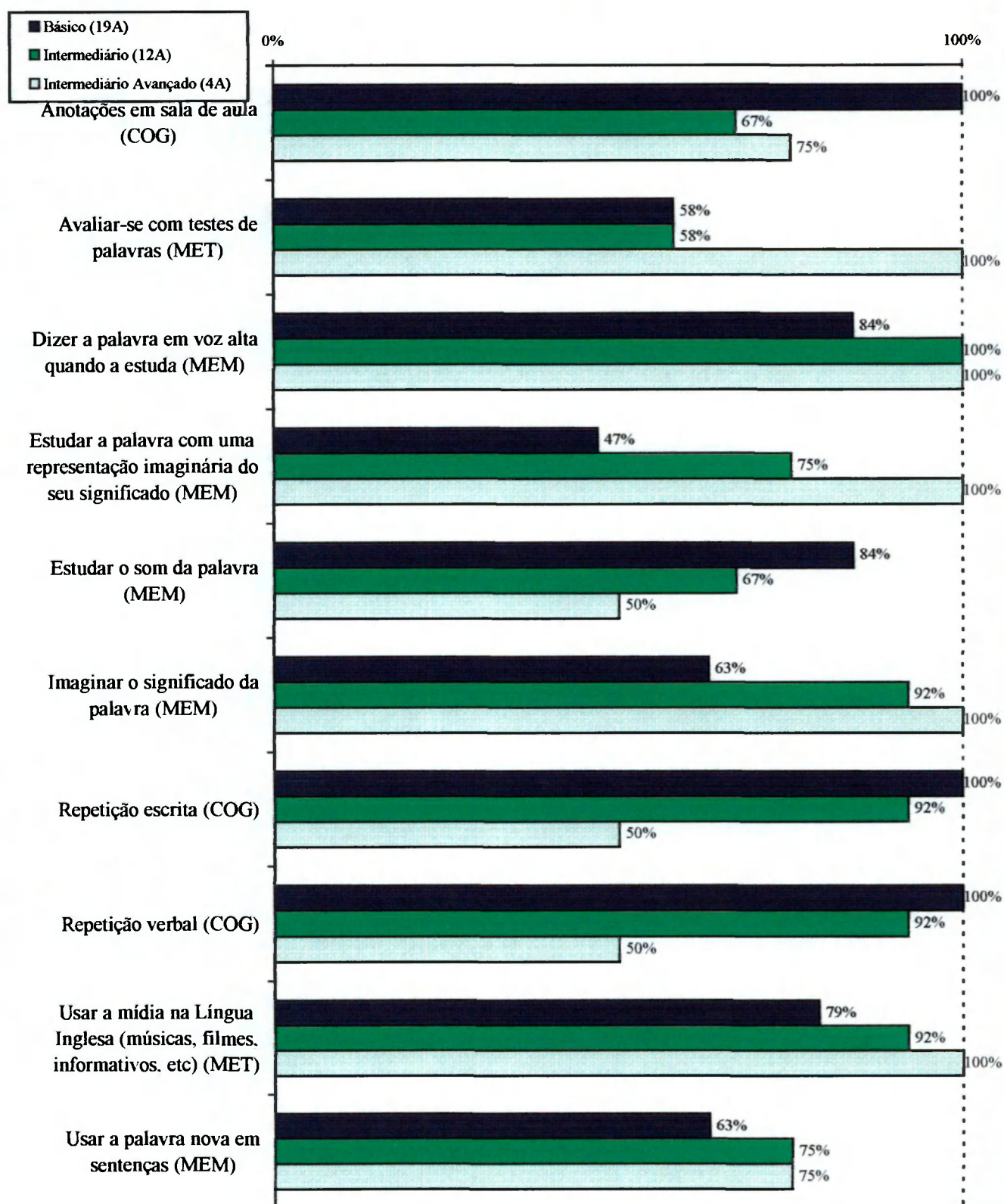
Segundo JIANG (2000), com base no sistema semântico estabelecido, e sobre a distinção acima, diferentes formas de desenvolvimento lexical podem ser previstas por estes tipos de palavras. Primeiro, um contraste pode ser feito entre ‘desconhecidos’ e ‘cognatos’. Os ‘cognatos’ podem ser relativamente fáceis de aprender inicialmente já que eles podem se tornar parte do vocabulário produtivo prévio e ser usados com alguma fluência. Isto ocorre devido às suas traduções em L1 servirem como apoio e há também conteúdo semântico pronto para se copiado para as suas entradas lexicais. Ademais, pela mesma razão, eles podem continuar no segundo estágio do modelo (FIGURA 8, p. 51 deste trabalho) por um extenso período de tempo, se não para sempre. A fluência e precisão podem ser superadas em um certo nível, ou fossilizadas. Por outro lado, as palavras ‘desconhecidas’ podem levar um bom tempo até mesmo para serem compreendidas, permitindo um uso individual do aprendiz. Durante este período, um aprendiz motivado vai procurar cada significado desconhecido e outra informação lexical através da investigação de todas as informações contextuais disponíveis. Este é um processo de criação de significado. Uma vez completo esse processo, os ‘desconhecidos’ alcançaram o terceiro estágio (ver FIGURA 9, p. 52) no qual eles serão usados com um grau muito maior de automatização e precisão do que os ‘cognatos’. Acredito que a percepção ou conscientização dos aprendizes sobre esses aspectos acima mencionados é muito importante por ser um primeiro passo em direção à criação de um conteúdo semântico novo que é específico para as palavras em L2. Isto fornece uma motivação para que o aprendiz preste atenção ao contexto para indicações adicionais ou confirmação de características semânticas a serem integradas dentro da entrada lexical da palavra.

Com relação às estratégias de *descoberta* que os aprendizes conhecem, mas ‘*não*’ utilizam, verifica-se nos gráficos 11, 12 e 13 algumas coincidências nos três níveis de proficiência. São elas: analisar afixos e radicais (DET), cartões ilustrados

(DET), perguntar ao professor uma paráfrase ou sinônimo da palavra nova (SOC) e descobrir o significado novo através de uma atividade em grupo (SOC). Nota-se que, nos gráficos 11 e 12, metade dos alunos dos níveis básico e intermediário não utilizam o dicionário monolíngüe (DET). Ainda analisando os gráficos 11, 12 e 13 apresentados, sobre as estratégias de *descoberta 'não'* utilizadas, observamos que o grupo das estratégias sociais (SOC) não são muito usadas, indicando uma preferência por uma aprendizagem mais pessoal e autônoma. Este comportamento pode ser atribuído à falta de um ambiente de aprendizagem mais socialmente útil e eficiente, no qual deveria ocorrer a interação professor-aluno, buscando sempre o estudo colaborativo, ou seja, uma aprendizagem significativa.

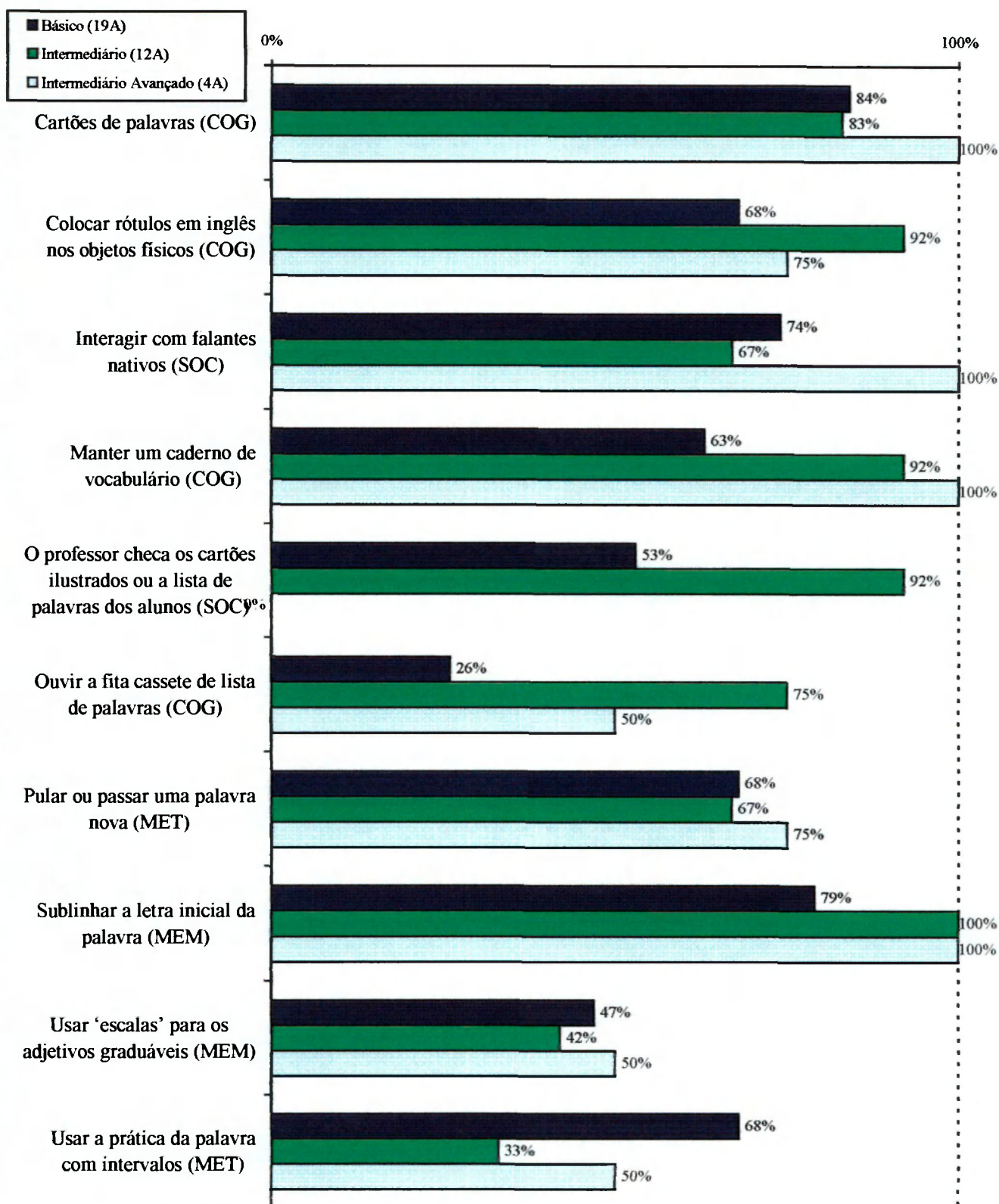
Por fim, no que diz respeito às estratégias de *descoberta* da palavra nova 'desconhecida' por parte dos acadêmicos, observa-se que apenas a minoria da turma dos níveis básico e intermediário (GRÁFICOS 11; 12) desconhecem estratégias como: analisar afixos e radicais, checar cognatos em L1 e listas de palavras entre outras. Entretanto, verifica-se que, no nível intermediário-avançado (GRÁFICO 13), ainda há pelo menos um aluno que desconhece as seguintes estratégias: analisar afixos e radicais e lista de palavras.

A partir dos resultados apresentados nos gráficos 11, 12 e 13 podemos concluir que a maioria dos acadêmicos possui conhecimento de grande parte das estratégias de *descoberta* sugeridas na taxonomia de SCHMITT (1997).

5.3.2 Estratégias para *consolidação* da palavra depois que esta tenha sido encontradaGRÁFICO 14 – ESTRATÉGIAS ‘MAIS’ UTILIZADAS PARA *CONSOLIDAÇÃO* DA PALAVRA – FAFI – 2003

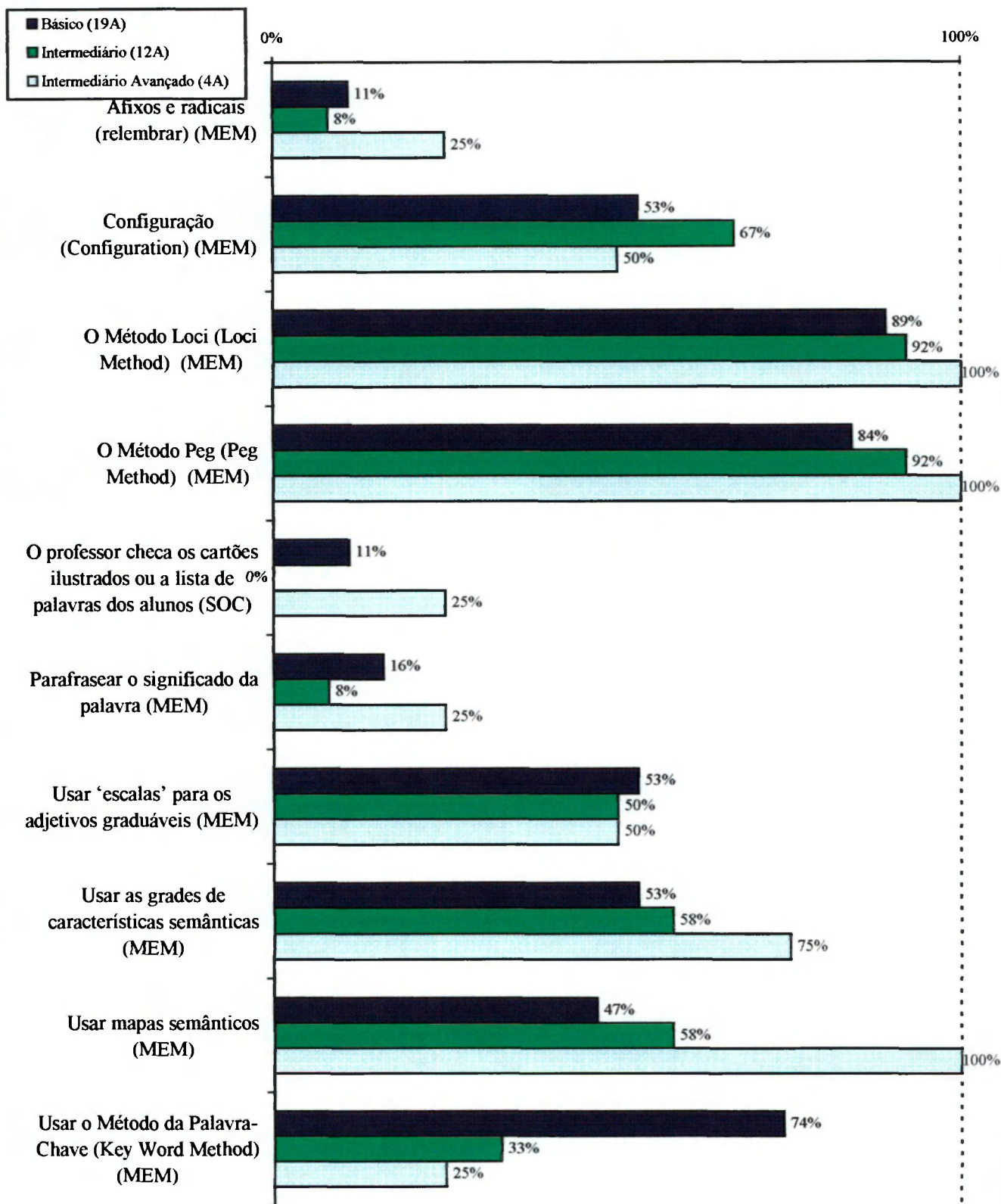
FONTE: FAFI – Acadêmicos 1º ano de Letras (35A)

GRÁFICO 15 – ESTRATÉGIAS ‘NÃO’ UTILIZADAS PARA *CONSOLIDAÇÃO* DA PALAVRA - FAFI – 2003



FONTE: FAFI – Acadêmicos 1º ano de Letras (35A)

GRÁFICO 16 – ESTRATÉGIAS ‘DESCONHECIDAS’ PARA CONSOLIDAÇÃO DA PALAVRA-FAFI – 2003



FONTE: FAFI – Acadêmicos 1º ano de Letras (35A)

Observo que os gráficos 14, 15 e 16 apresentam somente as dez estratégias mais assinaladas pelos acadêmicos (para consultar os resultados referentes a cada estratégia, ver APÊNDICE 2). Em relação às escolhas estratégicas dos acadêmicos para *consolidação* da palavra, verifica-se no gráfico 14 que a maioria prefere estudar o vocabulário individualmente. Eles assinalaram '*mais*' as estratégias de memória (MEM) que relacionam a palavra a ser retida, com algum conhecimento previamente aprendido, usando algum tipo de forma imaginária como, por exemplo, estudar o som da palavra (nível básico), dizer a palavra em voz alta quando a estuda (nível básico, intermediário e intermediário-avançado), imaginar o significado da palavra (nível intermediário e intermediário-avançado) e estudar a palavra com uma representação imaginária do seu significado (nível intermediário-avançado). Assim, uma nova palavra pode ser integrada dentro de muitos tipos de conhecimento existente (ex. experiências prévias ou palavras conhecidas) ou imagens podem ser feitas sob medida para recuperação (ex. imagens da forma da palavra ou atributos do significado). Os agrupamentos são uma importante maneira de auxiliar na recordação e as pessoas parecem organizar palavras dentro de grupos naturalmente sem orientação prévia. Entretanto, se as palavras são organizadas de alguma forma antes da memorização, a recordação é melhorada (CRAIK & TULVING, 1975). Outro tipo de estratégia mnemônica envolve o enfoque sobre a forma ortográfica e fonológica para facilitar a recordação.

É importante ressaltar que as estratégias de memória geralmente envolvem um tipo de elaboração de processamento mental que facilita a retenção a longo prazo. Isto leva tempo, mas será bem aproveitado se for usado com as palavras importantes que realmente precisam ser aprendidas, como o vocabulário de alta frequência e as palavras técnicas essenciais dentro de um determinado campo de estudo do aprendiz. Um aluno provavelmente não tem tempo para um processamento profundo de cada palavra encontrada, mas com certeza vale a pena atentar para os itens lexicais chaves.

Além disso, os acadêmicos assinalaram o uso das estratégias cognitivas (COG), as quais exibem a função comum de "manipulação ou transformação da língua alvo pelo aprendiz" (OXFORD, 1990, p. 43). Elas são semelhantes às estratégias de memória, mas não possuem um enfoque tão específico sobre a manipulação do

processamento mental, incluindo a manutenção de um caderno de vocabulário. Os participantes afirmaram utilizar ‘mais’ as seguintes estratégias cognitivas de consolidação: a repetição verbal, a repetição escrita (nível básico e intermediário), anotações em sala de aula (nível básico). Identificamos que as estratégias de consolidação que foram apontadas pelos alunos parecem ser as de simples memorização, repetição e anotações do vocabulário. Essas estratégias mais mecânicas são freqüentemente favorecidas sobre as mais complexas que requerem uma manipulação ativa de informação. Desse modo, se considerarmos a ‘Hipótese da Profundidade de Processamento’ (CRAIK & LOCKHART, 1972) parece que os aprendizes preferem as estratégias relativamente “superficiais” mesmo que estas possam ser menos efetivas do que as “mais profundas”. Entretanto, acredito que essa constatação deve-se ao fato da falta de conhecimento de outras estratégias consideradas profundas. Neste sentido, notamos que as pesquisas dentro de algumas estratégias de vocabulário mais profundas como formar associações (COHEN & APHEK, 1981) e usar o método da palavra-chave (HULSTIJN, 1997) têm mostrado aumentar mais a retenção do que a memorização mecânica. Entretanto, O’MALLEY & CHAMOT, 1990 postulam que mesmo a repetição mecânica pode ser efetiva se os alunos estão acostumados a usá-la. Portanto, se a generalização pode ser feita, atividades mais superficiais podem ser mais apropriadas para os iniciantes porque elas contêm menos material que pode somente distrair um novato, enquanto que os aprendizes intermediários ou avançados podem se beneficiar a partir do contexto normalmente incluído nas atividades mais profundas (COHEN & APHEK, 1981).

Observa-se que todos os alunos de nível intermediário-avançado (GRÁFICO 14) utilizam as Estratégias Metacognitivas (MET), ou seja, aquelas que envolvem uma visão consciente do processo de aprendizagem e a tomada de decisões sobre o planejamento, monitoramento ou a avaliação da melhor maneira de estudar. Esta escolha dos participantes incluiu: usar a mídia em língua inglesa (música, filmes, informativos, etc) e se auto-avaliar com testes de palavras.

Quanto às estratégias de *consolidação* da palavra, depois que esta tenha sido encontrada, observa-se, no GRÁFICO 15, as dez estratégias mais pontuadas como ‘não’ utilizadas pelos aprendizes. Os percentuais mostram que algumas ‘não’ são

muito usadas nos três níveis de proficiência como, por exemplo: sublinhar a letra inicial (MEM) ou usar cartões de palavras (COG). Observa-se que a estratégia de manter um caderno de vocabulário (COG) não é utilizada nos níveis intermediário e intermediário-avançado. Saliento que a estratégia social (SOC) de interagir com falantes nativos não é usada nem mesmo nos níveis mais proficientes, evidenciando-se a falta de um insumo altamente contextualizado, ou seja, a interação real com falantes da língua alvo. Assim, percebemos que essas escolhas estratégias retratam a aprendizagem de inglês como língua estrangeira no contexto instrucional, refletindo uma exposição natural insuficiente aos sistemas semânticos e lingüísticos estabelecidos em L1.

Ainda tratando das estratégias de *consolidação* que foram mais assinaladas como sendo totalmente ‘desconhecidas’ por parte dos acadêmicos, percebi que o GRÁFICO 16 revela que, coincidentemente nos três níveis de proficiência, as estratégias de memória (MEM) são as mais ‘desconhecidas’. Entre as dez mais ‘desconhecidas’ destacamos: O Método Loci (*Loci Method*), O Método Peg (*Peg Method*), O Método da Palavra-Chave (*Key Word Method*), a Configuração (*Configuration*), usar as grades de características semânticas, usar ‘escalas’ para os adjetivos graduáveis e usar mapas semânticos. Desse modo, assinalo a necessidade de uma instrução estratégica para suprir essa falta de conhecimento no ensino/aprendizagem de vocabulário.

Por fim, com base nos dados apresentados acima e as evidências de acadêmicos que se tornaram melhores aprendizes de língua, acredito que, em vez de serem usadas individualmente, as múltiplas estratégias de aprendizagem de vocabulário podem ser usadas simultaneamente, significando que o gerenciamento ativo estratégico é importante. Concordo com AHMED (1998), no sentido de que os bons aprendizes utilizam uma variedade de estratégias, estruturam sua aprendizagem de vocabulário, revisam e praticam as palavras alvo. Esses alunos, além de conscientes das relações semânticas entre as palavras de L2 novas e as previamente aprendidas, são conscientes de sua própria aprendizagem e seguem os passos para regular isso. É dessa forma que se prioriza a abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem/aquisição de vocabulário em língua estrangeira, assim como as estratégias que envolvem esse processo constituem indubitavelmente campos férteis para pesquisas na área lingüística/lingüística aplicada. No que diz respeito ao contexto instrucional de ensino de língua estrangeira, o vocabulário era uma área negligenciada por muitos pesquisadores. O principal objetivo no ensino de LE era o domínio das estruturas gramaticais. Assim, o desenvolvimento do vocabulário era abordado como um tipo de atividade auxiliar, geralmente através da memorização de listas de palavras fora do contexto. HATCH (1983, p.74) ressalta a importância do léxico para a aquisição de segunda língua: "... é o nível lexical que os aprendizes adultos de segunda língua dizem ser o mais importante. Quando nosso objetivo principal é a comunicação, quando conhecemos pouco da nova língua, o léxico é crucial... as palavras... farão a comunicação básica possível." (minha tradução)

A apreciação da dimensão lexical tem sido também preocupação da lingüística em geral. Entretanto, no estudo de aquisição de vocabulário em segunda língua, a questão do que se sabe sobre a aprendizagem de uma palavra não tem recebido a atenção que deveria, ao menos no que se refere ao processamento lexical.

Dessa forma, ressaltamos na primeira parte deste trabalho que as implicações em termos psicolingüísticos relacionadas ao desafio de aprender a usar uma linguagem, tanto em língua materna quanto em segunda língua, parecem não residir somente na ampla área dos princípios sintáticos, mas essencialmente no léxico. Portanto, dada a importância assim atribuída ao léxico na aquisição de linguagem e processamento psicolingüístico, relatamos algumas pesquisas disponíveis sobre aquisição/aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira, garantindo assim uma resenha teórica substancial dos estudos em questão.

Observamos que o mecanismo da aquisição/aprendizagem de vocabulário é um processo psicolingüístico complexo, mas uma coisa pode ser confirmada: as palavras não são adquiridas instantaneamente, pelo menos não por aprendizes adultos de língua estrangeira. Ao contrário, elas são gradualmente aprendidas durante um período de

tempo a partir de várias exposições a ela em contextos significativos. Considerando esse aspecto é possível argumentar que em um programa bem estruturado de vocabulário existe a necessidade do ensino explícito e atividades em que a aprendizagem incidental possa ocorrer. Entretanto, com relação aos aprendizes iniciantes de língua estrangeira percebemos a necessidade de ensinar grande parte das palavras principalmente as de alta frequência até que eles apresentem um vocabulário suficiente para começar a inferir de forma mais profícua as palavras desconhecidas que estejam no contexto.

Da mesma forma, considero que a mediação pedagógica referente à instrução das estratégias de aprendizagem de vocabulário pode somente fornecer alguns elementos do conhecimento lexical. Mesmo a informação lexical receptiva ao estudo consciente, como o significado, não pode ser totalmente dominada através do estudo explícito, porque é impossível apresentar e praticar todos os usos criativos de uma palavra que um aprendiz possa encontrar. A partir desta perspectiva, a aquisição de vocabulário deve ser ampliada. Percebemos também a impossibilidade de ganhar um domínio imediato de todos esses tipos de conhecimentos simultaneamente. Assim, em qualquer momento, a menos que a palavra seja completamente desconhecida, os diferentes tipos de conhecimento da palavra existirão em diferentes graus de domínio. Dessa forma, destacamos a importância da resenha teórica deste estudo, apresentando algumas propostas atuais de modelos do processamento psicolinguístico lexical em língua materna e língua estrangeira, para melhor compreendermos esta complexa natureza lexical. Apesar dos trabalhos mais recentes sobre o estudo da aquisição de linguagem terem tornado os dados mais dignos de confiança, ainda não resolveram, pelo menos até o momento, nenhuma questão teórica dentro das ciências cognitivas. Assim, estamos investigando uma habilidade linguística inerente ao ser humano que, apesar dos avanços na área tecnológica, ainda não conseguiu nem mesmo desvendar o mistério dos mecanismos envolvidos na área cognitiva.

Na segunda parte do trabalho em questão, objetivamos caracterizar os participantes como aprendizes de língua estrangeira, identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas e também discutir como essas escolhas estratégicas se

relacionam com os modelos psicolinguísticos de processamento lexical de segunda língua.

A análise dos dados do questionário (parte I) nos permitiu perceber que as habilidades consideradas mais importantes nesse momento são: a compreensão oral e a fala. Notou-se que tanto a leitura como a escrita foram menos assinaladas, apesar da grande importância da leitura dentro do contexto educacional brasileiro, demonstrando a necessidade de uma discussão sobre a ênfase que está sendo dada à leitura nessa turma pesquisada. No que se refere à dificuldade em leitura em língua estrangeira, a maioria dos acadêmicos afirmou que falta conhecimento lexical. No entanto, no que diz respeito aos aspectos subjacentes ao conhecimento da palavra, revelaram ter uma percepção acertada, mesmo sem terem tido uma informação teórica prévia sobre o assunto. Já quanto à instrução das estratégias de aprendizagem de vocabulário, a maioria da turma considerou relevante conhecer essas técnicas de habilidades cognitivas durante o curso.

Em relação ao uso das estratégias de aprendizagem de vocabulário, os dados coletados a partir do questionário (parte II), revelaram que a maior parte da turma, dentro da classe das estratégias de descoberta, utiliza com maior frequência as estratégias de determinação (DET) no lugar das sociais (SOC). Notou-se também que os acadêmicos demonstraram uma grande afinidade com o dicionário bilingüe. Acredito que esta escolha está relacionada com a falta de insumo suficientemente contextualizado na língua-alvo, bem como com a presença de um sistema semântico/conceitual estabelecido em L1, assim, os aprendizes adultos tendem a confiar mais nesse sistema de aprendizagem de palavras novas em L2. Quanto à classe das estratégias de consolidação, verificou-se que a maioria prefere estudar o vocabulário individualmente. Os acadêmicos assinalaram com mais frequência as estratégias de memória (MEM) como, por exemplo, estudar o som da palavra, dizer a palavra em voz alta quando a estuda, imaginar o significado da palavra. Além dessas, os alunos indicaram o uso das estratégias cognitivas (COG) para consolidação da palavra, entre elas: a repetição verbal, a repetição escrita, anotações em sala de aula. Essas estratégias mais mecânicas ou superficiais são favorecidas sobre as mais complexas ou mais profundas, que requerem uma manipulação ativa de informação,

necessitando assim de um nível de proficiência mais elevado. Os resultados também revelam que as estratégias de memória (MEM) mais complexas (como O Método Loci, o Método Peg, usar mapas semânticos, entre outras) são 'desconhecidas' pela maioria da turma, até mesmo pelos acadêmicos que possuem um nível de proficiência intermediário-avançado.

Por fim, considero importante estimular o uso das estratégias de aprendizagem de vocabulário dentro do contexto instrucional de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Os professores não conseguem ensinar todas as palavras que os alunos precisam e até mesmo o insumo proporcionado pela leitura extensiva tem suas limitações. Portanto, o aprendiz precisa sentir um certo 'controle' sobre sua própria aprendizagem de vocabulário. A lista das estratégias de aprendizagem de vocabulário delineada por SCHMITT (1997), aqui adaptada para a investigação conduzida neste trabalho, forneceu um início adequado para estimular o desenvolvimento de pesquisas futuras nessa área. Outro encaminhamento seria conduzir um estudo a longo prazo para obter mais informações diretamente dos aprendizes de língua estrangeira, visando verificar mudanças nas escolhas estratégicas no decorrer do curso. Nesse sentido, saliento que as pesquisas têm mostrado que, para ser eficiente, o treinamento estratégico deve ser delineado para uma situação em particular, tomando em consideração a idade, a motivação, a proficiência e os anseios dos aprendizes. Isto promoverá um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, com clareza nos papéis que docente e discente têm a desempenhar.

Para concluir, resta ressaltar que sejam quais forem as estratégias usadas pelos aprendizes com base, principalmente, nas instruções recebidas quanto ao uso estratégico na aprendizagem de vocabulário, o aprendiz de língua estrangeira deve ser conduzido a uma prática pedagógica reflexiva, centrada no desenvolvimento da sua autonomia. Esta concepção é também defendida por BRASIL (2001, p. 24) que argumenta que é preciso estimular práticas de estudo independente que visam uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno.

REFERÊNCIAS

- AHMED, M. O. Vocabulary learning strategies. In: Meara, P. (ed.), **Beyond Words** (pp.3-14), London: CILT, 1989.
- AITCHISON, J. **Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon**. Oxford: Basil Blackwell, 1994.
- ALLWRIGHT, D. **Lecture to Ensino Fundamental and Ensino Médio teachers**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, tape transcript, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- _____. SCHMITZ, J. R. **Glossário de lingüística aplicada: português-
inglês: inglês-português**. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- ASHER, J. J. **Learning another Language Through Actions**. Lons Gatos, CA: Sky Oaks, 1977.
- BADDELEY, A. **Human Memory**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1990.
- BAUER, L.; NATION, P. Word families. **International Journal of Lexicography**, 6, 253-279, 1993.
- BECK, I. L.; McKEOWN, M. G.; OMANSON, R. C. **The effects and uses of diverse vocabulary instructional techniques**. In: McKEOWN; CURTIS, 147-163, 1987.
- BIALYSTOK, E. The role of conscious strategies in second language proficiency. **Modern Language Journal**, 65, 24-35, 1981.
- BLOOM, P. Overview: Controversies in language acquisition. In: Bloom, P. (ed.): **Language Acquisition**. Cambridge, MA: Mit Press, 1993.
- BRADLEY, L.; HUXFORD, L. Organizing sound and letter patterns for spelling, In: Brown, G.D. A; ELLIS, N. C. **Handbook of Spelling**. Chichester: John Wiley and Sons, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Letras. Parecer CNE/CES 492/01 aprovada em 3 de abril de 2001. Homologado em 04/07/2001, publicado no DOU em 9/7/2001. Resolução CNE/CES 18/03/02. Diário oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 34. Disponível em: [<http://www.mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm>]. Acesso em: 20/03/2003.

- BUTTERWORTH, B. Lexical access in speech production. In: Marslen Wilson (eds.), **Lexical representation and process** (pp. 108-135). Cambridge: MA, Mit Press, 1989.
- CARTER, R.; McCARTHY, M. **Vocabulary and Language Teaching**. England: Longman Group UK Limited, 1988.
- CHAMOT, A. U. The learning strategies of ESL students. In: Wenden, A.; Rubin, J. (eds.), **Learner Strategies in Language Learning**, (pp. 71-83), New York: Prentice Hall, 1987.
- CHAMOT, A. U.; RUBIN, J. Comments on Janie Rees-Miller's 'A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications.' Two readers react. **TESOL Quarterly** 28 (4): 771-776, 1994.
- CLAIBORNE, R. **Our marvelous native tongue**. New York: Time books, 1993.
- COADY, James; HUCKIN, Thomas (eds). **Second Language Vocabulary Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- COHEN, A. D.; APHEK, E. Easifying second language learning. **Studies in Second Language Acquisition** 3 (2), 221-236, 1981.
- COOK, L. K.; MAYER, R. E. Reading strategies training for meaningful learning from prose. In: Pressley M.; Levin, J. (eds.) **Cognitive Strategy Research**. New York: Springer Verlag, 1983.
- COOK, V. **Second Language Learning and Language Teaching**. London: Edward Arnold, 1991.
- COXHEAD, A. A New Academic Word List, **TESOL Quarterly**, 34, 2, 213-238, 2000.
- 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.
- CRAIK, F. I.; TULVING. E. Depth of processing and the retention of words. **Journal of Experimental Psychology**, 104, 3, 268-294, 1975.
- CRYSTAL, D. **The English Language**. London: Penguin, 1988.
- DANSEREAU, D. F. Cooperative learning strategies. In: Weinstein, C.; Goetz, E.; Alexander, P. (eds.) **Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation**. NY: Academic Press, 1988.
- DE BOT, K. A bilingual production model: Levelt's speaking model adapted. **Applied Linguistics**, 13, 3-24, 1992.

DE BOT, K.; 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.

ELLIS, G.; SINCLAIR, B. **Learning to Learn English: A Course in Learner training.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

ELLIS, N. C. Vocabulary acquisition: the implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. In: N. C. ELLIS (ed.) **Implicit and Explicit Learning of Languages** (221-282), London: Academic Press, 1994.

_____. Vocabulary acquisition: psychological perspectives and pedagogical implications. *The Language Teacher*, 19, 12-16, 1995.

ELLIS, N. C.; BEATON, A. Factors affecting foreign language vocabulary: imaginary keyword mediators and phonological short-term memory, *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 46^a, 533-558, 1993.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1994.

_____. **Understanding Second Language Acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1991.

ELLIS, R. ; TAMALA, Y.; TAMAZAKI A . Classroom interaction, comprehension and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 44, 449-491, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

GASS, S. Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9, 198-217, 1988.

GATERCOLE, S. E.; BADDELEY, A D. Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: a longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 28, 200-213, 1989.

GOULDEN, R.; NATION, P.; READ, J. How large can a receptive vocabulary be? *Applied Linguistics*, 11, 341-363, 1990.

HAMMERLY, H. Contrastive phonology and error analysis, *IRAL*, 20, 17-32, 1982.

HARTMAN, R. R. K. Style values: linguistic approaches and lexicographical practice. *Applied Linguistics*, 2, 263-273, 1981.

HATCH, E. **Psycholinguistics: A Second Language Perspective**. Newbury House, Rowley, MA, 1983.

HUSLSTIJN, J. H. When foreign-language readers look up the meaning of unfamiliar words? The influence of task and learner variables. **Modern Language Journal**, 77, 139-147, 1993.

_____. Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: Theoretical considerations and pedagogical implications. In: Coady, J.; Huckin, editors, **Second Language Vocabulary Acquisition**, (pp. 203-224). Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

JIANG, N. Lexical Representation and Development in a Second Language. **Applied Linguistics** 21/1:47-77, Oxford University Press, 2000.

JONES, G.; LANGFORD, S. Phonological blocking in the tip of the tongue state. **Cognition**, 26, 115-122, 1987.

KRASHEN, S.D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1982.

LAUFER, B. The Lexical plight in second language reading. In: Coady, J.; Huckin, T.(eds) **Second Language Vocabulary Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____. The development of passive and active vocabulary: same or different? **Applied Linguistics**, 19, 255-271.

LESLEY, T. **Placement and Evaluation Package**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LEVELT, W. J. M. **Speaking: From Intention to Articulation**. Cambridge, MA: Bradford, 1989.

_____. Language use in normal speakers and its disorders and pathologies. In: Blaken, E., Dittman, H., Grimm, J., Marshall, & Wallesch, C. (Eds.), **Linguistic Disorders and pathologies**. An International Handbook (pp. 1-15). Berlin: de Gruyter.

LONG, M. "Input , interaction and second language acquisition". In: S.GASS and C. MADDEN (eds.): **Input in Second Language Acquisition**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1985.

_____. Instructed Interlanguage Development. In: L. M. BEEBE (ed.), **Issues in Second Language Acquisition**. New York: Newbury House, 1988.

McCARTHY, M. **Vocabulary**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

McCARTHY, M.; O'DELL, F. **Basic Vocabulary in Use**. Cambridge: CUP, 2001.

- _____. **English vocabulary in Use: Elementary.** Cambridge: CUP, 1999.
- _____. **English vocabulary in Use: Upper Intermediate.** Cambridge: CUP, 1994.
- McDONOUGH, S. H. **Strategy and Skill in Learning a Foreign Language.** London: Edward Arnold, 1995.
- McKEOWN, M. G.; CURTIS, M. E. (eds.) **The Nature of vocabulary acquisition,** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- MEARA, P. **Vocabulary Acquisition: a neglected aspect of language learning.** *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 15,221-246, 1980.
- _____. **Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition.** In: SCHMITT;
- McCARTHY (eds.), **Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy.** Cambridge: CUP, 1997.
- _____. **The vocabulary knowledge framework.** Vocabulary Acquisition Research Group, Swansea: University of Wales, 1996.
- MILLER, G. A. **On knowing a word.** *Annual Review of Psychology*, 50, 1-19, 1999.
- MYLES, F., HOOPER, J.; MITCHELL, R. **Rote or rule? Exploring the role of formulaic language in classroom foreign language learning.** *Language Learning*, 48, 323-363, 1998.
- MORGAN, J.; RINVOLUCRI, M. **Vocabulary.** Oxford: Oxford University Press, 1996.
- MOSELEY, D. **From theory to practice: errors and trials.** In: Brown, G. D. A; ELLIS, N. C. **Handbook of Spelling.** Chichester: John Wiley and Sons, 1994.
- NAGY, W. E. **On the role of context in first and second language learning.** In: SCHMITT; McCARTHY, (eds.) **Vocabulary: Description Acquisition and Pedagogy.** Cambridge: CUP, 64-83, 1997.
- NAGY, W.; ANDERSON, R.C.; SCHOMMER, M., SCOTT, J.A; STALLMANN, A C. **Morphological families in the internal lexicon.** *Reading Research Quarterly* 24 (3), 262-282, 1989.
- NAGY, W. E.; HERMAN, P. A. **Breadth and depth of vocabulary knowledge: implications for acquisition and instruction.** In: McKEWON, M. G. & CURTIS, M.E. (eds.) **The nature of vocabulary acquisition.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1987.
- NATION, I. S. P. **Beginning to learn foreign language vocabulary: a review of the research.** *RELC Journal*, 13, 14-36, 1982.
- _____. **Teaching and Learning Vocabulary.** Boston, MA: Heinle & Heinle, 1990.

_____. Using dictionaries to estimate vocabulary size: Essential, but rarely followed procedures. **Language Testing** 10 (1), 27-40, 1993.

_____. The language learning benefits of extensive reading. **The Language Teacher**, 21, 13-16, 1997.

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

NATION, P.; COADY, J. Vocabulary and reading. In: CARTER, R.; McCARTHY, M. (eds.) **Vocabulary and Language Teaching** (pp. 97-110), London: Longman, 1988.

NATION, P.; WARING, R. Vocabulary, text coverage and word lists. In: SCHIMITT, N.; McCARTHY, M. **Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U.; **Learning Strategies in Second Language Acquisition**, CUP, 1990.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U.; STEWNER-MANZARES L., KUPPER, L.; RUSSO, R. P. Learning Strategies used by beginning and intermediate ESL students. **Language Learning**, 35, 1: 21-46, 1985.

OXFORD, R. **Language Learning Strategies: What every teacher should know**. Boston: Newbury House, 1990.

PAPAGNO, C. VALENTINE, T.; BADDELEY, A. Phonological short-term memory and foreign language vocabulary learning. **Journal of Memory and Language**, 30, 331-347, 1991.

PARIBAKHT, T. S.; WESCHE, M. 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.

PAWLEY, A.; SYDER, F. H. Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R.W. (eds.), **Language and Communication**, London: Longman, 1983.

POLITZER, R.; McGROARTY, M. An exploratory study of learning behaviors and

their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly* 19, 103-123, 1985.

READ, J. Vocabulary and Testing. In: SCHMITT, N.; McCARTHY, M. (eds.), *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy* (p. 303-320), Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____. *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

REDMAN, S.; ELLIS, R. *A Way with Words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

RICHARDS, J. C. *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

_____. The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly* 10 (1), 77-89, 1976.

RUBIN, J. What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, 9: 41-51, 1975.

_____. The study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 2, 117-131, 1981.

_____. Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In: Wenden A.; Rubin, J. (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*, (pp. 15-30), Prentice Hall, New York, 1987.

RUHL, C. *On Monosemy: a Study in Linguistic Semantics*. Albany: State University of New York Press, 1989.

SANAOU, R. Learning Vocabulary in Second Languages. *The Modern Language Journal*, 79, (pp. 15-28), 1995.

SCARAMUCCI, M. 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.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11: 17-46, 1990.

SCHMITT, N. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2000.

SCHMITT, N.; BIRD, R.; TSENG A-C; YANG, Y-C. *Vocabulary learning strategies: student perspectives and cultural considerations*. Independence, 1997.

SCHMITT, N.; McCARTHY, M. *Vocabulary; Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

SCHMITT, N.; MEARA, P. Researching vocabulary through a word knowledge

framework: Word associations and verbal suffixes. **Studies in Second Language Acquisition** 19 (1), 1-36, 1997.

SCHMITT, N.; SCHMITT, D. R. Identifying and assessing vocabulary learning strategies. **Thai TESOL Bulletin** 5 (4): 27-33, 1993.

SINCLAIR, J. M. **Corpus, Concordance, Collocation**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

SINGLETON, D. **Exploring the Second Language Mental Lexicon**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

SKEHAN, P. **Individual Differences in Second Language Learning**. London: Edward Arnold, 1989.

_____. **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford: OUP, 1998.

SONAIYA, R. Vocabulary acquisition as a process of continuous lexical disambiguation. **IRAL** 29: 271-84, 1991.

SÖKMEN, A. **Common Threads**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1992.

_____. Current trends in teaching second language vocabulary. In: N.Schmitt; McCarthy (eds), **Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy**. Cambridge: CUP, 1997.

SPINELLI, E.; SISKIN, H. J. Selecting presenting and practicing vocabulary in a culturally authentic context. **Foreign language Annals**, 25, 305-315, 1992.

STAHL, S. A ; FAIRBANKS, M. M. The effects of vocabulary instruction: a model-based meta-analysis. **Review of Educational Research**, 56, 72-110, 1986.

STERNBERG, R. J. Most vocabulary is learned from context. In: McKeown; Curtis, M.E. (eds.). **The nature of vocabulary acquisition** (pp.89-105). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.

TAYLOR, L. **Teaching and Learning Vocabulary**. Great Britain: Prentice Hall International Ltd, 1990.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez, 2000.

WENDEN, A. Conceptual background and utility. In: WENDEN, A.; RUBIN J. (eds.) **Learner Strategies in Language Learning**, (pp.3-13). New York : Prentice Hall, 1987.

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

APÊNDICE 1

FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS
CURSO DE LETRAS (PORTUGUÊS/INGLÊS) – 1^o ANO

QUESTIONÁRIO – PARTE I

Prezado aluno (a),

O meu nome é Valéria Vaz Boni, sou professora de inglês nesta Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Este questionário tem o objetivo de coletar dados para a minha dissertação de mestrado, em andamento na UFPR. Este questionário não tem caráter avaliativo e a identidade dos alunos que participarem permanecerá em sigilo absoluto.

A sua colaboração é de extrema importância e, por isso, peço a você que seja sincero(a) em suas respostas. Agradeço muito a sua colaboração.

1. NOME: _____

2. IDADE:

- 16 – 20
- 21 – 25
- 26 – 30
- mais de 30 anos

3. Você já estudou inglês, *fora* da escola de Ensino Fundamental e Médio?

SIM Não Em caso afirmativo, quanto tempo? _____

Justifique/explique o motivo:

4. Qual das quatro habilidades em inglês você considera mais importante para você neste momento?

Por favor, numere de 1 a 4, sendo 1 a mais necessária e 4 a menos necessária:

compreensão oral leitura fala escrita

Justifique/explique a(s) tua(s) escolha(s):

5. Quando você lê um texto 'autêntico' (de revistas, jornais, etc., não modificado para fins pedagógicos) em inglês, qual o conhecimento que *falta* para você obter a compreensão total do texto:

- lexical (vocabulário)
 gramatical (estruturação das sentenças)
 pragmático (uso/emprego)
 estratégico (técnicas)

6. Na sua opinião, colocado numa escala, você possui vocabulário básico (*aproximadamente 2000 palavras*) suficiente para compreender textos 'autênticos' em inglês, tais como: "Time Magazine", "Newsweek" e livros sobre ensino/aprendizagem de línguas.

não 0--1---3----6----8----9--10 sim

Justifique/explique a tua escolha:

7. Que tipo de conhecimento da palavra, você acha que um aprendiz deve dominar com o objetivo de aprender uma palavra?

- forma (*falada, escrita, partes da palavra*)
 significado (*conceitos e referentes, associações*)
 uso (*funções gramaticais, colocações, limitações de uso*)
 todas as anteriores (*forma, significado, uso*)

8. Quando você lê ou ouve uma palavra nova em inglês, o que você faz com maior frequência para *descobrir* o significado da palavra? Numere de 1 a 14, sendo 1 a mais usada e 14 a menos usada:

- Usa o dicionário bilingüe
 Usa o dicionário monolíngüe
 Adivinha a partir do contexto
 Analisa parte do discurso
 Analisa as partes da palavra (*afixos e radicais*)
 Checa cognatos em língua materna
 Utiliza lista de palavras

- () Utiliza cartões ilustrados (*flashcards*)
- () Analisa figuras ou gestos disponíveis
- () pergunta ao professor a tradução em língua materna
- () Pergunta ao professor uma sentença incluindo a palavra nova
- () Pergunta ao professor uma paráfrase ou sinônimo da palavra nova
- () pergunta aos colegas o significado em língua materna
- () Descobre o significado novo através de uma atividade em grupo

9. Você utiliza outros tipos de estratégias, além das mencionadas acima, para *descobrir/entender* o significado de uma palavra nova ? Qual/Quais?

10. Você considera relevante, para uma aprendizagem mais profícua de língua estrangeira, receber instruções quanto ao uso estratégico, ou seja, conhecer técnicas referentes as habilidades cognitivas na aprendizagem de vocabulário durante o curso?

não 0--1---3---6---8---9--10 sim

Justifique/explique a tua escolha:

11. Use o espaço abaixo para qualquer comentários/sugestões/críticas referente ao estudo/aprendizado de vocabulário na língua estrangeira.

FACULDADE ESTADUAL DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS

CURSO DE LETRAS (PORTUGUÊS/INGLÊS) – 1^o ano

NOME: _____

QUESTIONÁRIO – PARTE II

As tabelas a seguir são sobre estratégias de aprendizagem de vocabulário. Por favor, escolha apenas uma alternativa considerando o seguinte:

- SIM – Caso você utilize este tipo de estratégia
- NÃO – Se você conhece, mas não utiliza este tipo de estratégia
- DESCONHEÇO – Se você nunca ouviu falar neste tipo de estratégia

Grupo das estratégias	Estratégias para <i>descoberta</i> do significado de uma palavra nova	SIM	NÃO	Desconheço
DET	Analisar parte do discurso			
DET	Analisar afixos e radicais			
DET	Checar cognatos em L1			
DET	Analisar quaisquer figuras ou gestos disponíveis			
DET	Adivinhar o significado a partir do contexto textual			
DET	Usar dicionário bilingüe			
DET	Usar dicionário monolingüe			
DET	Lista de palavras			
DET	Cartões ilustrados (<i>flashcards</i>)			
SOC	Perguntar ao professor a tradução em L1 da palavra nova			
SOC	Perguntar ao professor uma paráfrase ou sinônimo da palavra nova			
SOC	Perguntar ao professor uma sentença incluindo a palavra nova			
SOC	Perguntar aos colegas o significado			
SOC	Descobrir o significado novo através de uma atividade em grupo			

Grupo das Estratégias	Estratégias para <i>consolidação</i> da palavra depois que esta tenha sido encontrada	SIM	NÃO	Desconheço
SOC	Estudar e praticar o significado em um grupo			
SOC	O professor checa os cartões ilustrados ou a lista de palavras dos alunos			
SOC	Interagir com falantes nativos			
MEM	Estudar a palavra com uma representação imaginária do seu significado			
MEM	Imaginar o significado da palavra			
MEM	Conectar a palavra com uma experiência pessoal prévia			
MEM	Associar a palavra com suas correspondentes			
MEM	Conectar a palavra com seus sinônimos e antônimos			
MEM	Usar mapas semânticos			
MEM	Usar 'escalas' para os adjetivos graduáveis			
MEM	O Método Peg (<i>Peg Method</i>)			
MEM	O Método Loci (<i>Loci Method</i>)			
MEM	Agrupar as palavras para estudá-las			
MEM	Agrupar as palavras em uma página			
MEM	Usar a palavra nova em sentenças			
MEM	Agrupar as palavras dentro de uma história			
MEM	Estudar a ortografia da palavra			
MEM	Estudar o som da palavra			
MEM	Dizer a palavra em voz alta quando a estuda			
MEM	Imaginar a forma da palavra			
MEM	Sublinhar a letra inicial da palavra			
MEM	Configuração (<i>Configuration</i>)			
MEM	Usar o Método da Palavra-Chave (<i>Key Word Method</i>)			
MEM	Afixos e radicais (relembrar)			
MEM	Partes do discurso (relembrar)			
MEM	Parafrasear o significado da palavra			
MEM	Usar os cognatos no estudo			
MEM	Aprender as palavras de uma expressão idiomática juntas			
MEM	Usar uma ação física quando está aprendendo a palavra			
MEM	Usar as grades de características semânticas			

Grupo das Estratégias	Estratégias para <i>consolidação</i> da palavra depois que esta tenha sido encontrada	SIM	NÃO	Desconheço
COG	Repetição verbal			
COG	Repetição escrita			
COG	Lista de palavras			
COG	Cartões de palavras			
COG	Anotações em sala de aula			
COG	Usar a seção de vocabulário de seu livro didático			
COG	Ouvir a fita cassete de lista de palavras			
COG	Colocar rótulos em inglês nos objetos físicos			
COG	Manter um caderno de vocabulário			
MET	Usar a mídia na Língua Inglesa (músicas, filmes, informativos, etc)			
MET	Avaliar-se com testes de palavras			
MET	Usar a prática da palavra com intervalos			
MET	Pular ou passar uma palavra nova			
MET	Continuar a estudar a palavra nas horas extras			

(Adaptação: SCHMITT, 1997, p. 207-208)

B) Por favor, utilizando a lista acima sobre as estratégias de aprendizagem de vocabulário, indique cinco estratégias mais utilizadas em ordem decrescente, ou seja, o número (1) para a *mais usada*, e o número (5) para a *menos usada*, de cada seção.

1ª Seção – Estratégias para *descoberta* do significado de uma palavra nova

- (1) _____
- (2) _____
- (3) _____
- (4) _____
- (5) _____

2ª Seção – Estratégias para *consolidação* da palavra depois que esta tenha sido encontrada

- (1) _____
- (2) _____
- (3) _____
- (4) _____
- (5) _____

C) Além das estratégias acima mencionadas você utiliza outras? Quais?

APÊNDICE 2

Nível Básico (19A)							
Grupo das estratégias	Estratégias para <i>descoberta do significado de uma palavra nova</i>	SIM	SIM	NÃO	NÃO	Desconheço	Desconheço
DET	Analisar parte do discurso	17	89%	1	5%	1	5%
DET	Analisar afixos e radicais	7	37%	10	53%	2	11%
DET	Checar cognatos em L1	10	53%	6	32%	3	16%
DET	Analisar quaisquer figuras ou gestos disponíveis	15	79%	3	16%	1	5%
DET	Adivinhar o significado a partir do contexto textual	17	89%	2	11%	0	0%
DET	Usar dicionário bilíngüe	18	95%	1	5%	0	0%
DET	Usar dicionário monolíngüe	8	42%	9	47%	2	11%
DET	Lista de palavras	11	58%	6	32%	2	11%
DET	Cartões ilustrados (<i>flashcards</i>)	10	53%	9	47%	0	0%
SOC	Perguntar ao professor a tradução em L1 da palavra nova	15	79%	4	21%	0	0%
SOC	Perguntar ao professor uma paráfrase ou sinônimo da palavra nova	5	26%	13	68%	1	5%
SOC	Perguntar ao professor uma sentença incluindo a palavra nova	11	58%	7	37%	1	5%
SOC	Perguntar aos colegas o significado	16	84%	3	16%	0	0%
SOC	Descobrir o significado novo através de uma atividade em grupo	12	63%	7	37%	0	0%
	Total de alunos	19					

Nível Intermediário (12A)							
Grupo das estratégias	Estratégias para <i>descoberta do significado de uma palavra nova</i>	SIM	SIM	NÃO	NÃO	Desconheço	Desconheço
DET	Analisar parte do discurso	12	100%	0	0%	0	0%
DET	Analisar afixos e radicais	6	50%	5	42%	1	8%
DET	Checar cognatos em L1	7	58%	4	33%	1	8%
DET	Analisar quaisquer figuras ou gestos disponíveis	10	83%	2	17%	0	0%
DET	Adivinhar o significado a partir do contexto textual	12	100%	0	0%	0	0%
DET	Usar dicionário bilíngüe	12	100%	0	0%	0	0%
DET	Usar dicionário monolíngüe	6	50%	6	50%	0	0%
DET	Lista de palavras	7	58%	3	25%	2	17%
DET	Cartões ilustrados (<i>flashcards</i>)	5	42%	7	58%	0	0%
SOC	Perguntar ao professor a tradução em L1 da palavra nova	11	92%	1	8%	0	0%
SOC	Perguntar ao professor uma paráfrase ou sinônimo da palavra nova	8	67%	4	33%	0	0%
SOC	Perguntar ao professor uma sentença incluindo a palavra nova	11	92%	1	8%	0	0%
SOC	Perguntar aos colegas o significado	11	92%	1	8%	0	0%
SOC	Descobrir o significado novo através de uma atividade em grupo	5	42%	7	58%	0	0%
	Total de alunos	12					

Nível Intermediário-Avançado (4A)							
Grupo das estratégias	Estratégias para <i>descoberta do significado de uma palavra nova</i>	SIM	SIM	NÃO	NÃO	Desconheço	Desconheço
DET	Analisar parte do discurso	4	100%	0	0%	0	0%
DET	Analisar afixos e radicais	1	25%	2	50%	1	25%
DET	Checar cognatos em L1	4	100%	0	0%	0	0%
DET	Analisar quaisquer figuras ou gestos disponíveis	4	100%	0	0%	0	0%
DET	Adivinhar o significado a partir do contexto textual	4	100%	0	0%	0	0%
DET	Usar dicionário bilingüe	4	100%	0	0%	0	0%
DET	Usar dicionário monolíngüe	4	100%	0	0%	0	0%
DET	Lista de palavras	1	25%	2	50%	1	25%
DET	Cartões ilustrados (<i>flashcards</i>)	2	50%	2	50%	0	0%
SOC	Perguntar ao professor a tradução em L1 da palavra nova	4	100%	0	0%	0	0%
SOC	Perguntar ao professor uma paráfrase ou sinônimo da palavra nova	2	50%	2	50%	0	0%
SOC	Perguntar ao professor uma sentença incluindo a palavra nova	2	50%	2	50%	0	0%
SOC	Perguntar aos colegas o significado	3	75%	1	25%	0	0%
SOC	Descobrir o significado novo através de uma atividade em grupo	1	25%	3	75%	0	0%
	Total de alunos	4					

Nível Básico (19A)							
Grupo das Estratégias	Estratégias para <i>consolidação</i> da palavra depois que esta tenha sido encontrada	SIM	SIM	NÃO	NÃO	Desconheço	Desconheço
SOC	Estudar e praticar o significado em um grupo	13	68%	6	32%	0	0%
SOC	O professor checa os cartões ilustrados ou a lista de palavras dos alunos	7	37%	10	53%	2	11%
SOC	Interagir com falantes nativos	4	21%	14	74%	1	5%
MEM	Estudar a palavra com uma representação imaginária do seu significado	9	47%	7	37%	3	16%
MEM	Imaginar o significado da palavra	12	63%	4	21%	3	16%
MEM	Conectar a palavra com uma experiência pessoal prévia	9	47%	7	37%	3	16%
MEM	Associar a palavra com suas correspondentes	15	79%	3	16%	1	5%
MEM	Conectar a palavra com seus sinônimos e antônimos	11	58%	7	37%	1	5%
MEM	Usar mapas semânticos	0	0%	11	58%	9	47%
MEM	Usar 'escalas' para os adjetivos graduáveis	0	0%	9	47%	10	53%
MEM	O Método Peg (<i>Peg Method</i>)	0	0%	3	16%	16	84%
MEM	O Método Loci (<i>Loci Method</i>)	0	0%	2	11%	17	89%
MEM	Agrupar as palavras para estudá-las	12	63%	6	32%	1	5%
MEM	Agrupar as palavras em uma página	12	63%	6	32%	1	5%
MEM	Usar a palavra nova em sentenças	12	63%	6	32%	1	5%
MEM	Agrupar as palavras dentro de uma história	8	42%	10	53%	1	5%
MEM	Estudar a ortografia da palavra	13	68%	6	32%	0	0%
MEM	Estudar o som da palavra	16	84%	3	16%	0	0%
MEM	Dizer a palavra em voz alta quando a estuda	16	84%	3	16%	0	0%
MEM	Imaginar a forma da palavra	9	47%	10	53%	0	0%
MEM	Sublinhar a letra inicial da palavra	2	11%	15	79%	2	11%
MEM	Configuração (<i>Configuration</i>)	1	5%	8	42%	10	53%
MEM	Usar o Método da Palavra-Chave (<i>Key Word Method</i>)	2	11%	3	16%	14	74%
MEM	Afixos e radicais (relembrar)	7	37%	10	53%	2	11%
MEM	Partes do discurso (relembrar)	10	53%	8	42%	1	5%
MEM	Parafrasear o significado da palavra	6	32%	11	58%	3	16%
MEM	Usar os cognatos no estudo	11	58%	7	37%	1	5%
MEM	Aprender as palavras de uma expressão idiomática juntas	6	32%	10	53%	3	16%
MEM	Usar uma ação física quando está aprendendo a palavra	10	53%	9	47%	0	0%
MEM	Usar as grades de características semânticas	0	0%	9	47%	10	53%
COG	Repetição verbal	19	100%	0	0%	0	0%
COG	Repetição escrita	19	100%	0	0%	0	0%
COG	Lista de palavras	11	58%	7	37%	1	5%
COG	Cartões de palavras	3	16%	16	84%	0	0%
COG	Anotações em sala de aula	19	100%	0	0%	0	0%
COG	Usar a seção de vocabulário de seu livro didático	12	63%	6	32%	1	5%
COG	Orvir a fita cassete de lista de palavras	14	74%	5	26%	0	0%
COG	Colocar rótulos em inglês nos objetos físicos	5	26%	13	68%	1	5%
COG	Manter um caderno de vocabulário	7	37%	12	63%	0	0%
MET	Usar a mídia na Língua Inglesa (músicas, filmes, informativos, etc)	15	79%	4	21%	0	0%
MET	Avaliar-se com testes de palavras	11	58%	8	42%	1	5%
MET	Usar a prática da palavra com intervalos	5	26%	13	68%	1	5%
MET	Pular ou passar uma palavra nova	3	16%	13	68%	3	16%
MET	Continuar a estudar a palavra nas horas extras	14	74%	5	26%	0	0%

Nível Intermediário (12A)							
Grupo das Estratégias	Estratégias para <i>consolidação</i> da palavra depois que esta tenha sido encontrada	SIM	SIM	NÃO	NÃO	Desconheço	Desconheço
SOC	Estudar e praticar o significado em um grupo	6	50%	6	50%	0	0%
SOC	O professor checa os cartões ilustrados ou a lista de palavras dos alunos	1	8%	11	92%	0	0%
SOC	Interagir com falantes nativos	4	33%	8	67%	0	0%
MEM	Estudar a palavra com uma representação imaginária do seu significado	9	75%	3	25%	0	0%
MEM	Imaginar o significado da palavra	11	92%	1	8%	0	0%
MEM	Conectar a palavra com uma experiência pessoal prévia	9	75%	3	25%	0	0%
MEM	Associar a palavra com suas correspondentes	10	83%	2	17%	0	0%
MEM	Conectar a palavra com seus sinônimos e antônimos	7	58%	5	42%	0	0%
MEM	Usar mapas semânticos	0	0%	5	42%	7	58%
MEM	Usar 'escalas' para os adjetivos graduáveis	1	8%	5	42%	6	50%
MEM	O Método Peg (<i>Peg Method</i>)	0	0%	1	8%	11	92%
MEM	O Método Loci (<i>Loci Method</i>)	0	0%	1	8%	11	92%
MEM	Agrupar as palavras para estudá-las	2	17%	9	75%	1	8%
MEM	Agrupar as palavras em uma página	4	33%	8	67%	0	0%
MEM	Usar a palavra nova em sentenças	9	75%	2	17%	1	8%
MEM	Agrupar as palavras dentro de uma história	9	75%	2	17%	1	8%
MEM	Estudar a ortografia da palavra	6	50%	6	50%	0	0%
MEM	Estudar o som da palavra	8	67%	4	33%	0	0%
MEM	Dizer a palavra em voz alta quando a estuda	12	100%	0	0%	0	0%
MEM	Imaginar a forma da palavra	6	50%	6	50%	0	0%
MEM	Sublinhar a letra inicial da palavra	0	0%	12	100%	0	0%
MEM	Configuração (<i>Configuration</i>)	2	17%	2	17%	8	67%
MEM	Usar o Método da Palavra-Chave (<i>Key Word Method</i>)	4	33%	4	33%	4	33%
MEM	Afixos e radicais (relembrar)	6	50%	5	42%	1	8%
MEM	Partes do discurso (relembrar)	9	75%	2	17%	1	8%
MEM	Parafrasear o significado da palavra	4	33%	7	58%	1	8%
MEM	Usar os cognatos no estudo	8	67%	3	25%	1	8%
MEM	Aprender as palavras de uma expressão idiomática juntas	9	75%	1	8%	2	17%
MEM	Usar uma ação física quando está aprendendo a palavra	8	67%	3	25%	1	8%
MEM	Usar as grades de características semânticas	2	17%	3	25%	7	58%
COG	Repetição verbal	11	92%	1	8%	0	0%
COG	Repetição escrita	11	92%	1	8%	0	0%
COG	Lista de palavras	4	33%	5	42%	3	25%
COG	Cartões de palavras	0	0%	10	83%	2	17%
COG	Anotações em sala de aula	8	67%	4	33%	0	0%
COG	Usar a seção de vocabulário de seu livro didático	9	75%	3	25%	0	0%
COG	Ouvir a fita cassete de lista de palavras	3	25%	9	75%	0	0%
COG	Colocar rótulos em inglês nos objetos físicos	1	8%	11	92%	0	0%
COG	Manter um caderno de vocabulário	1	8%	11	92%	0	0%
MET	Usar a mídia na Língua Inglesa (músicas, filmes, informativos, etc)	11	92%	1	8%	0	0%
MET	Avaliar-se com testes de palavras	7	58%	4	33%	1	8%
MET	Usar a prática da palavra com intervalos	7	58%	4	33%	1	8%
MET	Pular ou passar uma palavra nova	2	17%	8	67%	2	17%
MET	Continuar a estudar a palavra nas horas extras	6	50%	6	50%	0	0%

Nível Intermediário-Avançado (4A)							
Grupo das Estratégias	Estratégias para <i>consolidação</i> da palavra depois que esta tenha sido encontrada	SIM	SIM	NÃO	NÃO	Desconheço	Desconheço
SOC	Estudar e praticar o significado em um grupo	2	50%	2	50%	0	0%
SOC	O professor checa os cartões ilustrados ou a lista de palavras dos alunos	3	75%	0	0%	1	25%
SOC	Interagir com falantes nativos	0	0%	4	100%	0	0%
MEM	Estudar a palavra com uma representação imaginária do seu significado	4	100%	0	0%	0	0%
MEM	Imaginar o significado da palavra	4	100%	0	0%	0	0%
MEM	Conectar a palavra com uma experiência pessoal prévia	3	75%	1	25%	0	0%
MEM	Associar a palavra com suas correspondentes	2	50%	2	50%	0	0%
MEM	Conectar a palavra com seus sinônimos e antônimos	2	50%	2	50%	0	0%
MEM	Usar mapas semânticos	0	0%	0	0%	4	100%
MEM	Usar 'escalas' para os adjetivos graduáveis	0	0%	2	50%	2	50%
MEM	O Método Peg (<i>Peg Method</i>)	0	0%	0	0%	4	100%
MEM	O Método Loci (<i>Loci Method</i>)	0	0%	0	0%	4	100%
MEM	Agrupar as palavras para estudá-las	1	25%	3	75%	0	0%
MEM	Agrupar as palavras em uma página	1	25%	3	75%	0	0%
MEM	Usar a palavra nova em sentenças	3	75%	1	25%	0	0%
MEM	Agrupar as palavras dentro de uma história	2	50%	2	50%	0	0%
MEM	Estudar a ortografia da palavra	1	25%	3	75%	0	0%
MEM	Estudar o som da palavra	2	50%	2	50%	0	0%
MEM	Dizer a palavra em voz alta quando a estuda	4	100%	0	0%	0	0%
MEM	Imaginar a forma da palavra	3	75%	1	25%	0	0%
MEM	Sublinhar a letra inicial da palavra	0	0%	4	100%	0	0%
MEM	Configuração (<i>Configuration</i>)	0	0%	2	50%	2	50%
MEM	Usar o Método da Palavra-Chave (<i>Key Word Method</i>)	2	50%	1	25%	1	25%
MEM	Afixos e radicais (relembrar)	1	25%	2	50%	1	25%
MEM	Partes do discurso (relembrar)	3	75%	1	25%	0	0%
MEM	Parafrasear o significado da palavra	0	0%	3	75%	1	25%
MEM	Usar os cognatos no estudo	1	25%	3	75%	0	0%
MEM	Aprender as palavras de uma expressão idiomática juntas	3	75%	1	25%	0	0%
MEM	Usar uma ação física quando está aprendendo a palavra	2	50%	2	50%	0	0%
MEM	Usar as grades de características semânticas	0	0%	1	25%	3	75%
COG	Repetição verbal	2	50%	2	50%	0	0%
COG	Repetição escrita	2	50%	2	50%	0	0%
COG	Lista de palavras	1	25%	3	75%	0	0%
COG	Cartões de palavras	0	0%	4	100%	0	0%
COG	Anotações em sala de aula	3	75%	1	25%	0	0%
COG	Usar a seção de vocabulário de seu livro didático	1	25%	3	75%	0	0%
COG	Ouvir a fita cassete de lista de palavras	2	50%	2	50%	0	0%
COG	Colocar rótulos em inglês nos objetos físicos	1	25%	3	75%	0	0%
COG	Manter um caderno de vocabulário	0	0%	4	100%	0	0%
MET	Usar a mídia na Língua Inglesa (músicas, filmes, informativos, etc)	4	100%	0	0%	0	0%
MET	Avaliar-se com testes de palavras	4	100%	0	0%	0	0%
MET	Usar a prática da palavra com intervalos	2	50%	2	50%	0	0%
MET	Pular ou passar uma palavra nova	1	25%	3	75%	0	0%
MET	Continuar a estudar a palavra nas horas extras	3	75%	1	25%	0	0%

ANEXO

Objective Placement Test A

General Directions

The Objective Placement Test has three sections: Listening, Reading, and Language Use. There are 70 questions. You are allowed 50 minutes to complete the test.

In Section I, the Listening section, you will hear nine conversations and answer one or more questions about each one. Before you listen to a conversation, read the question or questions. Then listen to the conversation. Answer the questions after the conversation ends. Choose the correct answer for each question and fill in your choice on your answer sheet. You will hear the conversation only once. The first conversation is an example. You have 15 minutes to complete this section.

Section II, the Reading section, has several short passages. After you read each passage, choose the correct answer for each question and fill in your choice on your answer sheet. You have 20 minutes to complete this section.

Section III, the Language Use section, has 30 items. Choose the correct completion for each item and fill in your choice on your answer sheet. You have 15 minutes to complete this section.

Mark your answers clearly on your answer sheet. If you want to change an answer, erase your first answer completely. If you want to take notes during the test, write on the paper you were given.

Section I: Listening

In this section of the test, you will hear conversations and answer some questions about them. For each conversation, first read the situation and the question or questions. Then listen to the conversation. Answer the questions after you hear the conversation. Respond to the questions by marking the correct answer (*a*, *b*, *c*, or *d*) on your answer sheet.

Read the example situation and question.

Example

Situation: Bill Sanchez calls Dr. Stockton's office to make an appointment.

Bill is going to see the doctor on _____.

- a. Tuesday at 10:00
- b. Tuesday at 4:00
- c. Wednesday at 10:00
- d. Wednesday at 4:00

Now listen to the example conversation.

[EXAMPLE CONVERSATION]

Now answer the example question.

The answer for the example is *d*, *Wednesday at 4:00*. The letter *d* is filled in on your answer sheet.

Now go on to page 3.

Situation 1: David is talking with Tomomi when Monica comes into the room.

1. _____ are meeting for the first time.
 - a. David and Monica
 - b. David and Tomomi
 - c. Tomomi and Monica
 - d. David, Monica, and Tomomi

Situation 2: Ken and Nancy are at a restaurant.

2. Ken _____.
 - a. is having steak tonight
 - b. stopped eating steak
 - c. eats steak a lot
 - d. prefers chicken to steak

Situation 3: Karen calls Jason's home. Jason's father answers the telephone.

3. Karen is going to _____.
 - a. speak with Jason at work
 - b. call back in an hour
 - c. wait for Jason to call
 - d. send a written message

Now go on to page 4.

Situation 4: A reporter is giving today's weather forecast.

4. It will be clear in _____.
 - a. the Northeast
 - b. Seattle
 - c. Boston
 - d. Miami

5. In Seattle, the weather is _____.
 - a. hot
 - b. snowy
 - c. cool
 - d. rainy

Situation 5: Bill invites Jennifer to go to dinner and a movie.

6. They're going to _____.
 - a. leave work a little early
 - b. go to the movie before dinner
 - c. see the movie tomorrow
 - d. have dinner at 7:00

7. Jennifer doesn't accept right away because she can't _____.
 - a. eat a late lunch
 - b. leave work early
 - c. go to dinner
 - d. see the movie

Now go on to page 5.

Situation 6: Linda is asking Jim about his plans for the summer.

8. In the summer, Jim usually _____.
- stays in the mountains
 - takes trips with his family
 - visits his parents
 - goes to the beach
9. This summer he's planning to _____.
- stay at home
 - go to the beach
 - fish with his dad
 - hike in the mountains

Situation 7: Phil is talking with Susie about money.

10. Phil is upset because _____.
- Susie can't lend him any money
 - his parents won't give him money
 - Albert hasn't returned his money
 - his friends never lend him money
11. Albert _____.
- didn't borrow \$100
 - isn't working now
 - doesn't need the money
 - can't return the money yet
12. Susie doesn't lend money to friends because _____.
- she has just enough for herself
 - lending money can change a friendship
 - people won't lend her money
 - her friends don't need it

Now go on to page 6.

Situation 8: Natalie and Chuck are talking about their experiences abroad.

13. Chuck went backpacking _____.
- in Brazil
 - by himself
 - after high school
 - with his father
14. Chuck says he “would have liked to have seen Portugal.” He means that he _____.
- went there, and he liked it
 - didn’t go there, but he wanted to
 - went there, but he didn’t like it
 - didn’t go there, and he didn’t want to
15. While Natalie was in Japan, she _____.
- traveled all over the country
 - lived with a Japanese family
 - learned Japanese quickly
 - got very homesick
16. Chuck doesn’t want to _____.
- travel anymore
 - learn a foreign language
 - stay at home
 - live abroad

Now go on to page 7.

Situation 9: Diane and Conrad are talking about their careers.

17. Conrad got into advertising because he _____.
- a. studied advertising in college
 - b. heard about a job opening
 - c. liked to help people
 - d. was tired of his old job
18. When he was young, Conrad wanted to _____.
- a. work in advertising
 - b. become a doctor
 - c. stay in school
 - d. go into business
19. Diane's parents didn't want her to _____.
- a. start her own business
 - b. finish college
 - c. be too successful
 - d. change her career
20. Conrad _____.
- a. owns his own company
 - b. enjoys working in advertising
 - c. thinks his job is boring
 - d. wants to leave his job

Now go on to page 8 and begin the Reading section.

Section II: Reading

In this section of the Objective Placement Test, you will read some short passages and answer questions about them. Choose the word or words that best complete the sentence. For each item, fill in your answer on the answer sheet. You will have 20 minutes to complete this section.

Passage 1: What are you doing today?

BETTY CHAN: I usually stay home on Sundays and take it easy – read, clean the house, do stuff like that. But today I'm at the mall. I'm buying some things for my kids.

21. Betty's _____ today.
- a. shopping
 - b. reading
 - c. cleaning
 - d. resting

Passage 2: What do you do?

TONY PEREZ: I'm a flight attendant with a major airline. Flying isn't dangerous, but it can be stressful. When I'm up in the air working, I always have something to do. I like it because I meet a lot of interesting people.

22. Tony's job is _____.
- a. busy
 - b. easy
 - c. relaxing
 - d. boring

Now go on to page 9.

Passage 3: A vacation postcard

Dear Sal,

Greetings from France – it's so good to be back here again! We left the kids with their grandparents in Chicago, and we're biking across the French countryside by ourselves. We brought a tent and sleeping bags, so we can camp out if we want to, but we're really enjoying the small hotels we find along the way.

Love,
Michael and Paula

23. Michael and Paula _____.
- have been to France before
 - took their children with them
 - are visiting their grandparents
 - prefer to sleep outside

Passage 4: The "zone"

You're deeply involved in a task and can ignore everything around you – ringing telephones, your neighbor's TV, even your own hunger – and still do things in record time. This is similar to what athletes call the "zone": the power to concentrate so hard that you can ignore everything else. This ability can bring success in any field, but in athletics it can mean all the difference between winning and losing a game or event.

24. In this reading, the "zone" refers to a person's _____.
- state of mind
 - neighborhood
 - physical condition
 - intelligence
25. Athletes in the "zone" are more likely to _____.
- fall
 - compete
 - win
 - relax

Now go on to page 10.

Passage 5: Henry Ford and the Model-T

Henry Ford became famous and rich because he found a better, faster way to build cars. This is shown in the history of the Model-T. When the Model-T was first introduced in 1908, it took 14 hours to build and cost \$850. After Ford introduced into his own factory the mass-production techniques that he saw in a meat-packing plant, the time for building a Model-T was reduced to less than two hours. As a result, Ford was able to drop the price of the car to \$265. By 1927, he had sold over 15 million Model-Ts.

26. The first Model-T was expensive because it _____.
- a. was new
 - b. was very popular
 - c. took a long time to build
 - d. was built in a factory
27. The Model-T became so popular because it was _____ than other cars.
- a. newer
 - b. faster
 - c. better
 - d. cheaper

Now go on to page 11.

Passage 6: It's a big country!

When it comes to body weight, Americans stand out. Most visitors to the United States, no matter where they go across this vast country, comment on the size of many Americans. In fact, these impressions are backed by numerous statistics. For example, the average 5'4" American weighs 162 pounds, or 15 pounds more than the average person of the same height from Western or Central Europe. Another comparison: At 150 pounds, the average 5'4" American woman is 24 pounds heavier than her Japanese counterpart.

Why are Americans so heavy? Some blame the American diet. Certainly it's true that Americans eat more high-fat foods – meat, dairy products, and processed food – and fewer grains and vegetables than people in other countries. But fat isn't the whole story. Lifestyle factors – including the tendency for Americans to drive rather than walk or ride a bicycle to work, to snack throughout the day, and to have so many labor-saving devices in the home – appear to contribute to the problem.

28. According to the article, visitors to the United States often comment on the size of the _____.
- population
 - cities
 - country
 - people
29. According to the article, the average Western European weighs _____.
- more than an American
 - more than a Central European
 - less than an American
 - less than a Japanese person
30. In comparison with Americans, people in other countries eat more _____.
- meat
 - dairy products
 - processed food
 - grains
31. The article implies that Americans would lose weight if they _____.
- snacked more often
 - rode bicycles to work
 - stayed at home more
 - ate fewer vegetables

Now go on to page 12.

Passage 7: Small talk isn't so "small"

Small talk may not be about serious issues; nevertheless, researchers into the subject have concluded that it's important. That's because small talk keeps us connected to one another and can lead to bigger things, such as a job or a new friendship. Yet people who find themselves alone with another person often don't know what to say. Here are a few tips to help you start a conversation, and to keep the conversational ball rolling:

- **Start with the obvious.** If you have something in common with another person (your job, hobbies, a person you both know, etc.), begin with that. If you don't know the person, it's always acceptable to bring up a neutral topic such as the weather or a recent news event. It isn't necessary to be clever – all that's required is to show interest in the other person and to be willing to talk.
- **Compliment where appropriate.** If the other person has done something you like or is wearing something attractive, it's always appropriate to compliment. But avoid talking about the specifics of a person's physical appearance (people can't usually change how they look) and keep your compliments short and to the point ("What a great tie!" or "You look great tonight!") and continue with another topic.
- **Talk about yourself – then return to your partner.** It's perfectly OK to talk about your own interests for a while, but keep your conversation from becoming a monolog. It's only polite, for example, that after talking about your own children, you turn the conversation back to your partner by asking about his or her children.

32. According to the article, the main function of small talk is to _____.
- a. show our own importance
 - b. get valuable information
 - c. relate to other people
 - d. talk about major issues
33. "Start with the obvious" means that you should talk about things that you _____.
- a. have in common
 - b. enjoy doing
 - c. want to understand
 - d. know everything about
34. You need to be careful when complimenting someone because most people _____.
- a. don't like compliments
 - b. can't change how they look
 - c. don't dress very well
 - d. haven't done anything interesting
35. You should avoid monologs because other people _____.
- a. have no interest in what you say
 - b. already know a lot about you
 - c. like to talk about themselves, too
 - d. prefer to discuss neutral subjects

Now go on to page 13.

Passage 8: Headaches

Everyone has experienced headaches, but only recently have medical researchers begun to learn more specifically about the causes and possible treatments for different types of headache pain.

The most common type of headache is the simple tension headache. Tension headaches are usually mild and short-lasting and can result from various factors, such as stress caused by worry or noise. Tension headaches are caused by a tightening of the neck or back muscles, which slows the flow of blood and, therefore, oxygen to the brain. It is the lack of oxygen that causes the pain. Most headaches can be relieved by taking a mild analgesic such as aspirin. Analgesics expand the blood vessels and restore the normal flow of blood and oxygen to the brain.

A more serious type of headache is the migraine. Migraine headaches are often extremely painful and can last for hours or days. Like tension headaches, they can be the result of different factors, including stress, hormonal changes, and allergies. Unlike tension headaches, however, they are caused by an abnormal expansion or swelling (rather than a contraction) of the blood vessels within the head. Medicines that shrink swollen blood vessels can be used to treat migraine headaches.

A tiny minority of headaches can be linked to severe physical problems such as head injury or brain tumors. For these types of headaches, there are medicines to treat the symptoms, but there is no cure unless the underlying problem is removed.

36. This article discusses the _____.
- tiny minority of people who have headaches
 - history of medical research into headaches
 - causes and remedies for headaches
 - physical problems caused by headaches
37. A tension headache can result when _____.
- the neck and back muscles relax
 - people get injured in an accident
 - the flow of blood is restricted
 - too much oxygen goes to the brain
38. Migraine headaches _____.
- are the most common kind of headache
 - usually last only a few minutes
 - can cause extreme pain
 - have one main cause
39. Medicines for migraines _____.
- relax the head and neck
 - generally relieve tension
 - increase the flow of blood
 - cause blood vessels to contract
40. Headaches caused by serious physical problems _____.
- can't be treated
 - don't cause much pain
 - have no symptoms
 - are not very common

Now go on to page 14 and begin the Language Use section.

Section III: Language Use

In this section, you will answer questions about the use of English. Choose the word or words that best complete the sentence. For each item, fill in your answer on the answer sheet. You will have 15 minutes to complete this section.

41. _____ several good restaurants in our neighborhood.
- There
 - They're
 - There are
 - Their
42. The gas station is _____ Main Street.
- on
 - at
 - next
 - close
43. "I can't swim very well."
"I can't _____."
- too
 - either
 - so
 - neither
44. I enjoy _____ out two or three times a week.
- to eat
 - eating
 - eat
 - I eat
45. These days, _____ women keep working after they get married.
- most
 - most of
 - almost
 - the most
46. My new job is very _____.
- excitement
 - excited
 - exciting
 - excite
47. After finishing college, I hope _____ married.
- get
 - that get
 - getting
 - to get

Now go on to page 15.

48. Mt. Everest is _____ mountain in the world.
- the high
 - high as
 - higher than
 - the highest
49. Bob's never been bungee jumping, _____ he?
- is
 - has
 - does
 - was
50. I've run out of money. I wish I _____ more.
- am saving
 - have saved
 - had saved
 - will save
51. Could you tell me where _____?
- is the post office
 - the post office is
 - is it the post office
 - it is the post office
52. If I had known about the accident, I _____ it to the police.
- reported
 - would have reported
 - was reporting
 - have been reporting
53. Yolanda _____ part time for several years now.
- has been working
 - is working
 - works
 - was working
54. The Taj Mahal is really worth _____.
- to see it
 - seeing
 - you see it
 - see
55. If I went to live in a foreign country, _____ my friends.
- I'd miss
 - I'm missing
 - I missed
 - I miss

Now go on to page 16.

56. Would you mind _____ the window?
- open
 - opening
 - to open
 - I open
57. I was interested _____ the violin.
- to study
 - study
 - in studying
 - studied
58. Before a film is finished, it needs _____.
- they edit it
 - to edit
 - to be edited
 - being edited
59. By 2020, scientists _____ a cure for cancer.
- had found
 - will have found
 - are finding
 - have been finding
60. "What happened to Kate?"
"She must _____ about our appointment."
- forget
 - be forgetting
 - forgot
 - have forgotten
61. We're not used _____ our own meals.
- cook
 - to cook
 - cooking
 - to cooking
62. Chicago, _____ is nicknamed the Windy City, is the largest city in Illinois.
- it
 - which
 - what
 - that
63. _____ John, I like to cook.
- Unless
 - Except
 - Instead
 - Unlike

Now go on to page 17.

64. Before _____ breakfast, I usually take a shower.
- eat
 - to eat
 - eating
 - that eat
65. I'm taking a class _____ learn more about my computer.
- so that
 - in order
 - in order to
 - that
66. For me, mathematics is _____ difficult than biology.
- more
 - the more
 - most
 - the most
67. I would rather _____ evening classes.
- don't take
 - not take
 - no taking
 - not taking
68. I feel sick. I shouldn't _____ so much.
- to eat
 - eaten
 - have eaten
 - eating
69. Jim's boss demanded that he _____ to work earlier.
- has come
 - coming
 - is come
 - come
70. The earlier children learn to read, _____ for their education.
- good
 - the good
 - the better
 - the best

END OF TEST

Objective Placement Test A

ANSWER SHEET

Name _____ Date _____

Total Points _____ Rating _____

Section I: Listening

Example: (a) (b) (c) (d) ●

- | | |
|---------------------|---------------------|
| 1. (a) (b) (c) (d) | 11. (a) (b) (c) (d) |
| 2. (a) (b) (c) (d) | 12. (a) (b) (c) (d) |
| 3. (a) (b) (c) (d) | 13. (a) (b) (c) (d) |
| 4. (a) (b) (c) (d) | 14. (a) (b) (c) (d) |
| 5. (a) (b) (c) (d) | 15. (a) (b) (c) (d) |
| 6. (a) (b) (c) (d) | 16. (a) (b) (c) (d) |
| 7. (a) (b) (c) (d) | 17. (a) (b) (c) (d) |
| 8. (a) (b) (c) (d) | 18. (a) (b) (c) (d) |
| 9. (a) (b) (c) (d) | 19. (a) (b) (c) (d) |
| 10. (a) (b) (c) (d) | 20. (a) (b) (c) (d) |

Section II: Reading

- | | |
|---------------------|---------------------|
| 21. (a) (b) (c) (d) | 31. (a) (b) (c) (d) |
| 22. (a) (b) (c) (d) | 32. (a) (b) (c) (d) |
| 23. (a) (b) (c) (d) | 33. (a) (b) (c) (d) |
| 24. (a) (b) (c) (d) | 34. (a) (b) (c) (d) |
| 25. (a) (b) (c) (d) | 35. (a) (b) (c) (d) |
| 26. (a) (b) (c) (d) | 36. (a) (b) (c) (d) |
| 27. (a) (b) (c) (d) | 37. (a) (b) (c) (d) |
| 28. (a) (b) (c) (d) | 38. (a) (b) (c) (d) |
| 29. (a) (b) (c) (d) | 39. (a) (b) (c) (d) |
| 30. (a) (b) (c) (d) | 40. (a) (b) (c) (d) |

Section III: Language Use

- | | | |
|---------------------|---------------------|---------------------|
| 41. (a) (b) (c) (d) | 51. (a) (b) (c) (d) | 61. (a) (b) (c) (d) |
| 42. (a) (b) (c) (d) | 52. (a) (b) (c) (d) | 62. (a) (b) (c) (d) |
| 43. (a) (b) (c) (d) | 53. (a) (b) (c) (d) | 63. (a) (b) (c) (d) |
| 44. (a) (b) (c) (d) | 54. (a) (b) (c) (d) | 64. (a) (b) (c) (d) |
| 45. (a) (b) (c) (d) | 55. (a) (b) (c) (d) | 65. (a) (b) (c) (d) |
| 46. (a) (b) (c) (d) | 56. (a) (b) (c) (d) | 66. (a) (b) (c) (d) |
| 47. (a) (b) (c) (d) | 57. (a) (b) (c) (d) | 67. (a) (b) (c) (d) |
| 48. (a) (b) (c) (d) | 58. (a) (b) (c) (d) | 68. (a) (b) (c) (d) |
| 49. (a) (b) (c) (d) | 59. (a) (b) (c) (d) | 69. (a) (b) (c) (d) |
| 50. (a) (b) (c) (d) | 60. (a) (b) (c) (d) | 70. (a) (b) (c) (d) |