

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA MIRTIZ VERONEZI

ESTUDO SOBRE AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO NO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DE
INTERVENÇÕES DIDÁTICAS EM SALA DE AULA

CURITIBA

2019

ANA MIRTIZ VERONEZI

ESTUDO SOBRE AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO NO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DE
INTERVENÇÕES DIDÁTICAS EM SALA DE AULA

Trabalho de pesquisa para banca de qualificação ao
Mestrado no curso de Pós-graduação em Linguística
Aplicada do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da
Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Professor doutor Ronald Barry Martinez

CURITIBA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Veronezi, Ana Mirtiz

Estudo sobre aquisição de vocabulário no ensino médio através de intervenções didáticas em sala de aula. / Ana Mirtiz Veronezi. – Curitiba, 2019.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Ronald Barry Martinez

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Língua inglesa - Lexicografia
3. Inglês - Didática. I. Título.

CDD – 425




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **ANA MIRTIZ VERONEZI** intitulada: **Estudo sobre Aquisição de Vocabulário no Ensino Médio através de Intervenções Didáticas em Sala de Aula**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovção no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 19 de Junho de 2019.


RONALD BARRY MARTINEZ
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)


JANE MARIAN
Avaliador Externo (FAE)


FRANCISCO CARLOS FOGAÇA
Avaliador Interno (UFPR)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

ATA Nº932

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LETRAS

No dia dezoito de junho de dois mil e dezoito às 14:30 horas, na sala 302, Rua Dr. Faivre, nº 405 - Ed. D. Pedro II, foram instalados os trabalhos de arguição da mestranda **ANA MIRTIZ VERONEZI** para a Defesa Pública de sua dissertação intitulada **Estudo sobre Aquisição de Vocabulário no Ensino Médio através de Intervenções Didáticas em Sala de Aula**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: RONALD BARRY MARTINEZ (UFPR), JANE MARIAN (FAE), FRANCISCO CARLOS FOGAÇA (UFPR). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a discente, para que a mesma expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. A aluna respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, reuniu-se e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela aprovação da aluna. A mestranda foi convidada a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, RONALD BARRY MARTINEZ, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 19 de Junho de 2019.

RONALD BARRY MARTINEZ

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

JANE MARIAN

Avaliador Externo (FAE)

FRANCISCO CARLOS FOGAÇA

Avaliador Interno (UFPR)

Dedico este trabalho
aos meus pais,
Lourdes e Lourivaldo,
e a minha irmã, Sônia.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, por esta etapa que se cumpre e pela força em momentos difíceis desta caminhada.

A minha família, pelo apoio, compreensão e abdicção em determinados momentos.

A Universidade Federal do Paraná, na figura do Departamento de Pós-graduação em Letras.

Ao meu orientador, professor doutor Ron Martinez, pelas intervenções importantes neste trabalho.

Aos professores do programa de Mestrado em Letras.

Porque o Senhor dá a sabedoria,
e da sua boca vem o conhecimento e o entendimento.

Provérbios 2:6

O que você diz pode salvar ou destruir uma vida;
portanto, use bem as suas palavras e você será recompensado.

Provérbios 18:21

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo sobre o uso de atividades de implementação lexical de palavras-alvo muito recorrentes na língua inglesa, de acordo com o *British National Corpus (BNC)* e o *Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English (CANCODE)*. Para esta análise, foram acompanhadas duas turmas de alunos ingressos no primeiro ano do Ensino Médio regular de uma escola da rede pública estadual da região de Curitiba no período de abril de 2018 a julho de 2018. Uma das turmas recebeu o processo de implementação lexical com exposições explícitas, enquanto o outro grupo teve acesso às palavras dentro do conteúdo regular da disciplina, isto é, tanto implícita quanto explicitamente. Assim, esta pesquisa tem por objetivo corroborar a relação entre atividades que priorizem o desenvolvimento lexical e a retenção de vocabulário pelos aprendizes pesquisados.

Palavras-chave: Língua estrangeira. Intervenção didática. Ensino explícito. Implementação lexical.

ABSTRACT

This study presents a research on using activities as lexical implementation of common words in English language according to British National Corpus (BNC) and Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English (CANCODE). For that analysis, data were collected from two students' groups both taking the first grade in a public high school in Curitiba city from April to June, 2018. One of those groups, under intervention process, received implementation of vocabulary mainly through explicit instruction while the other one, a control group, received implicit and explicit instruction following the school English textbook. Therefore, this research aims at establishing the correlation between activities that focus on lexical development and learning of vocabulary by the learners who took part in this research.

Key-words: Foreign language learning. Intervention program. Explicit and implicit learning. Lexical implementation.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - TIPOS DE CONHECIMENTO X TIPOS DE PROCESSAMENTO	34
TABELA 2 - RECONHECIMENTO DA LISTA DE PALAVRAS NA FASE 1 PELO GRUPO DE INTERVENÇÃO	72
TABELA 3 - RECONHECIMENTO DA LISTA DE PALAVRAS NA FASE 1 PELO GRUPO DE CONTROLE	74
TABELA 4 - (FASE 1) RECONHECIMENTO INICIAL DA LISTA DE PALAVRAS NA FASE 1 PELOS GRUPOS DE INTERVENÇÃO E DE CONTROLE	76
TABELA 5 - (FASE 1) RECONHECIMENTO INICIAL DA LISTA DE PALAVRAS NA FASE 1 PELOS GRUPOS DE INTERVENÇÃO E DE CONTROLE	77
TABELA 6 - COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – I NAS FASES 1 E 2.....	80
TABELA 7 - COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – I NAS FASES 1 E 2.....	83
TABELA 8 - COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – I E G – C NA FASE 2	85
TABELA 9 - TESTE SHAPIRO-WILK PARA COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – I E G – C NA FASE 2	87
TABELA 10 - COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – I NAS FASES 1 E 3.....	88
TABELA 11 - COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – C NAS FASES 1 E 3	91
TABELA 12 - COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – I E G – C NA FASE 3	93
TABELA 13 - TESTE SHAPIRO-WILK PARA COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – I E G – C NA FASE 3	94
TABELA 14 - COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – I E G – C NAS FASES 1, 2 e 3..	95
TABELA 15 - ANÁLISE COMPARATIVA INTERGRUPOS DO QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL.....	100
TABELA 16 - COMPARAÇÃO DE DESEMPENHO X IDADE (G – I)	106
TABELA 17 - COMPARAÇÃO DE DESEMPENHO X IDADE (G – C).....	108
TABELA 18 - COMPARAÇÃO DE GÊNERO X DESEMPENHO NAS 3 FASES – GRUPO DE INTERVENÇÃO	110
TABELA 19 - COMPARAÇÃO DE GÊNERO X DESEMPENHO NAS 3 FASES – GRUPO DE CONTROLE	111
TABELA 20 - DADOS GERAIS DOS GRUPOS PESQUISADOS.....	112
TABELA 21 - DADOS INDIVIDUALIZADOS DO GRUPO DE INTERVENÇÃO	113
TABELA 22 - DADOS INDIVIDUALIZADOS DO GRUPO DE CONTROLE	114
TABELA 23 - FATORES INTRÍNSECOS DO QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL DA FASE 1	115
TABELA 24 - FATORES INTRÍNSECOS X APRENDIZAGEM DO GRUPO DE INTERVENÇÃO	117
TABELA 25 - FATORES INTRÍNSECOS X APRENDIZAGEM DO GRUPO DE CONTROLE	118
TABELA 26 - COMPARAÇÃO ENTRE GRUPO DE INTERVENÇÃO E GRUPO DE CONTROLE NOS ÍNDICES DAS 3 FASES	120

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO – POR QUE PESQUISAR LÉXICO EM ESCOLA REGULAR	14
1.1 ESTRUTURA DESTA DISSERTAÇÃO	18
2 EMBASAMENTO TEÓRICO – A IMPORTÂNCIA DO LÉXICO NA ASL	20
3. A EVOLUÇÃO DA PESQUISA EM AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO EM L2	30
3.1 PROCESSO IMPLÍCITO X PROCESSO EXPLÍCITO	31
3.2 ABORDAGEM NATURALISTA E ENSINO IMPLÍCITO	37
3.3 ENSINO EXPLÍCITO E APRENDIZAGEM CONSCIENTE	39
3.4 A HIPÓTESE DO “NOTAR” (<i>NOTICING</i>).....	41
3.5 A INFERÊNCIA	43
4 O PROCESSO DE INTERVENÇÃO PARA AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO	46
4.1 ESTUDOS SOBRE IMPLEMENTAÇÃO DE VOCABULÁRIO EM SALA	46
4.1.1 A Pesquisa de McLaughlin, August e Snow (2.000)	47
4.1.2 A Pesquisa de Schmitt e Zimmerman (2002)	48
5 MÉTODO	53
5.1 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	53
5.2 TIPO DE ESTUDO	54
5.3 OS PARTICIPANTES DAS TRÊS ETAPAS DA PESQUISA	54
5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	56
5.4.1 O Instrumento “Questionário”	57
5.4.2 O Banco de Palavras para as Três Fases da Pesquisa de Campo	58
5.5 JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DAS ATIVIDADES REALIZADAS PARA A PRESENTE PESQUISA	60
5.5.1 Atividades Didáticas para Implementação e Aquisição de Vocabulário	62
5.5.1.1 Leitura de Textos Autênticos (<i>Reading</i>).....	62
5.5.1.2 Questionário (<i>Answering the Questions</i>)	64
5.5.1.3 Preenchimento de Lacunas (<i>Filling Gaps</i>).....	65
5.5.1.4 Tradução (<i>Translation</i>)	66
5.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA	67

5.6.1 Aplicação do Teste da Fase 1	67
5.6.2 Aplicação do Teste da Fase 2	68
5.6.3 Aplicação do Teste da Fase 3	69
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NAS 3 FASES	70
6.1 FASE 1 – QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL E LISTA DE 100 PALAVRAS	70
6.1.1 Sobre a Lista de 100 Palavras Muito Comuns na Língua Inglesa	70
6.1.1.1 Grupo de Intervenção	72
6.1.1.2 Grupo de Controle	74
6.1.1.3 Grupo de Controle x Grupo de Intervenção	76
6.2 FASE 2 – LISTA DE 32 PALAVRAS PARA TRADUÇÃO DE L1 / L2 E L2 / L1	78
6.2.1 Grupo de Intervenção	79
6.2.2 Grupo de Controle	82
6.2.3 Grupo de Intervenção (G – I) X Grupo de Controle (G – C) na Fase 2	84
6.3.1 Grupo de Intervenção	88
6.3.2 Grupo de Controle	89
6.3.3 Comparativo de G – I e G – C na Fase 3	92
6.4 O QUE REVELARAM OS DADOS DO GRUPO DE INTERVENÇÃO (G – I) X GRUPO DE CONTROLE (G – C) NAS 3 FASES	94
6.5 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL	99
6.5.1 Dados Relativos à Língua Inglesa – Grupo de Intervenção	101
6.5.2 Grupo de Controle	103
6.5.3 Dados Relativos a Fatores Sociais – Relação entre Idade e Maior Aprendizagem de L2	105
6.5.3.1 Grupo de Intervenção	106
6.5.3.2 Grupo de Controle	107
6.5.4 Relação entre Gênero e Maior Aprendizagem Intragrupos e Intergrupo(s)	109
6.5.4.1 Grupo de Intervenção	109
6.5.4.2 Grupo de Controle	110
6.5.5 Relação entre Maior Aprendizagem e Acesso a Bens Simbólicos	112
6.5.5.1 Grupo de Intervenção	113
6.5.5.2 Grupo de Controle	114

6.5.6 Relação entre Fatores Intrínsecos e Aprendizagem	115
6.5.6.1 Grupo de Intervenção.....	116
6.5.6.2 Grupo de Controle.....	117
6.6 DIFERENÇAS NA EVOLUÇÃO DA APRENDIZAGEM ENTRE OS GRUPOS QUANTO AO DESEMPENHO RELACIONADO À INSTRUÇÃO EXPLÍCITA E IMPLÍCITA	119
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
8 PESQUISAS FUTURAS DE LÉXICO EM ASL	125
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL	130
APÊNDICE 2 – TESTE APLICADO NA FASE 2 PARA RECONHECIMENTO DE 38 PALAVRAS	132
APÊNDICE 3 – COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – I NAS FASES 1 E 2	133
APÊNDICE 4 – COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – C NAS FASES 1 E 2	134
APÊNDICE 5 – COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – C NAS FASES 1 E 2	135
APÊNDICE 6 - COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – I NAS FASES 1 E 3	136
APÊNDICE 7 – COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – C NAS FASES 1 E 3	137
ANEXO 1 – LISTA INICIAL DE SUBSTANTIVOS PARA PESQUISA EMPÍRICA	138
ANEXO 2 – LISTA INICIAL DE VERBOS PARA PESQUISA EMPÍRICA	140
ANEXO 3 – LISTA INICIAL DE ADJETIVOS PARA PESQUISA EMPÍRICA	141
ANEXO 4 – TESTE APLICADO POR SCHMITT E ZIMMERMAN (2002)	142

1 APRESENTAÇÃO – POR QUE PESQUISAR LÉXICO EM ESCOLA REGULAR

Língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a distingue das outras (LEFFA¹, 2000, p. 17).

A área de Aquisição de Segunda Língua (doravante “ASL”²) tem presenciado profundas e revolucionárias mudanças dentro de seu percurso epistemológico sobre a aquisição³ de uma segunda⁴ língua. Entretanto, foram os anos finais da década de 1990 os que mais trouxeram mudanças de paradigmas e tentativas de redefinições para a área que estava dominada por perspectivas mais cognitivas na aquisição de segunda língua (FIRTH; WAGNER, 1997).

Conforme exposto em Block (2003), por ser o cognitivismo a principal teoria para a aprendizagem de L2 ainda na década de 1990, autores do movimento social em ASL criticavam a exclusão do fator social da aprendizagem de uma L2 quando teóricos cognitivistas valorizavam o intramental ou o individual. Além disso, os indivíduos observados estariam em consonância com um padrão pré-estabelecido, seguindo o dualismo cartesiano da não integração entre corpo e mente. Assim, teorias de autores que, supostamente, não consideravam ou atribuíam pouco valor a aspectos sociais em pesquisas em ASL começaram a ser acusadas de apresentar um quadro incompleto do desenvolvimento linguístico (BLOCK, 2003).

Sob o movimento da valorização do aspecto social na linguagem, o qual perpassa aspectos identitários e políticos na aquisição de uma L2, a área de ASL tem sido abalada por críticas contundentes a respeito da suposta irrelevância atribuída à interação social para o desenvolvimento linguístico do falante aprendiz de L2. Como consequência, autores notadamente cognitivistas como Gass (MACKEY; GASS; MCDONOUGH, 2000), por exemplo, têm destacado o caráter social em suas teorias

¹ LEFFA, V. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, V. J. (Org.). **As palavras e Sua Companhia: o Léxico na Aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2000.

² No inglês “SLA” (*Second Language Acquisition*).

Não é objeto de estudo desta dissertação a discussão teórica atual sobre as expressões “segunda língua”, “terceira língua” etc., “língua estrangeira” ou “língua adicional”.

³ Apesar de autores da abordagem naturalista ou inatista estabelecerem distinções entre os termos “aquisição” e “aprendizagem”, como apresentado por Block (2003), neste trabalho as duas serão usadas como o desenvolvimento da capacidade em comunicar-se em outra língua que não seja a língua materna, ou primeira língua aprendida pelo sujeito.

⁴ Embora as correntes teóricas em Aquisição de Segunda Língua prefiram o termo “língua adicional”, nesta pesquisa será utilizado o termo L2 por ser este o termo mais difundido na área de pesquisa em aquisição de vocabulário.

como tentativa de revalidar suas pesquisas e reafirmar o papel social como elemento presente nas pesquisas cognitivistas em ASL, embora implicitamente.

Entretanto, a área de aquisição de vocabulário, objeto alvo do presente estudo, mantém-se alheia a todas as discussões críticas relacionadas à área de aquisição de segunda língua. Porém, é necessário contextualizar o estado da arte na área de ASL por esta pesquisa considerar também aspectos socioculturais como elementos impactantes na aprendizagem de uma L2. Desse modo, tanto alguns dos principais autores cognitivistas terão suas teorias e alguns de seus textos de destaque revisitados como também alguns autores das teorias sociais também terão teorias e textos citados na tentativa de compreensão do sujeito aprendiz em sua totalidade.

Dentre os autores da ASL na área de aquisição de vocabulário, três autores principais influenciaram este trabalho: Norbert Schmitt, Richard Schmitt e Paul Nation. Dos três citados, Schmitt (2008) é o teórico cujo texto é base para esta pesquisa. Schmidt (1993, 1994, 1995) e Nation (2001, 2006) também são os autores cujos estudos teóricos foram muito relevantes para esta dissertação. O primeiro, por sua ampla pesquisa na área, traz no texto de 2008 uma descrição sucinta do estado da arte em aquisição de léxico. O segundo apresenta uma teoria que enfatizou a aprendizagem explícita nas décadas de 1980 e 1990, sendo ainda relevante para a área de aprendizagem de vocabulário atualmente. O último, finalmente, por suas pesquisas nas décadas de 1990 e 2000 que tentam iluminar a área de aquisição lexical em L2, tão carente de certezas e de resultados esclarecedores, como as demais áreas em ASL (ZUENGLER; MILLER, 2006).

No trabalho com língua estrangeira no Ensino Médio no contexto brasileiro, o professor verifica alguns problemas com relação ao ensino de vocabulário em sala:

- a) Alunos com pouco ou nenhum conhecimento lexical com relação à língua-alvo;
- b) Pouco tempo para que o aluno desenvolva competências básicas esperadas para o Ensino Médio – cerca de 80 horas-aula anuais;
- c) Material didático não compatível com o nível de proficiência real dos alunos ingressos no Ensino Médio regular;

d) Alunos com baixo interesse em estudar L2 em escola regular.

É importante, nesse contexto, tentar melhorar o conhecimento lexical dos alunos, sem que estes se sintam sobrecarregados (correndo-se o risco de diminuir drasticamente o nível de interesse dos alunos). Consequentemente, a presente pesquisa tem por objetivo testar a validade do processo de complementação lexical em sala de aula como forma de aquisição de vocabulário por alunos do primeiro ano do Ensino Médio no nível inicial de proficiência⁵, fase escolar sobre a qual ainda existe escasso estudo especificamente sobre o aprendizado do léxico em línguas estrangeiras. Logo, seu estudo e aprendizagem é um desafio tanto para professores quanto para aprendizes.

Como aluna e, mais tarde, como professora sempre me encantei pelo papel exercido pelo vocabulário e em seu uso dinâmico e mutável através de grupos sociais, culturas e períodos históricos. Entretanto, como professora, causa-me inquietação perceber que determinados itens lexicais são apreendidos mais facilmente do que outros a despeito do trabalho realizado em sala.

Ainda na condição de profissional da área da linguagem, busco relacionar aspectos intrínsecos⁶ aos alunos, como maturidade e motivação, aspectos biológicos, como a idade e o gênero sexual, e aspectos extrínsecos, como acesso a bens culturais, a fatores que possam favorecer o aprendizado de uma L2 e, consequentemente, seu léxico. Assim, com base no público-alvo do presente estudo, os objetivos específicos desta pesquisa de campo sobre atividades que possam complementar a aquisição de vocabulário são:

a) (principalmente) verificar as diferenças na evolução da aprendizagem entre os grupos quanto ao desempenho relacionado à instrução explícita e implícita;

b) e, ainda, explorar:

- a relação entre aprendizagem e acesso a bens simbólicos;

⁵ Nesta pesquisa, “proficiência” está relacionada ao reconhecimento de termos recorrentes na língua e presentes nos materiais didáticos já utilizados como parte do processo de instrução pedagógica no nível Fundamental II.

⁶ O termo “intrínseco” refere-se inicialmente a algo interior, inerente ao aprendiz, enquanto o termo “extrínseco” faz referência a algo exterior, ao meio em que o indivíduo está inserido. Todavia, muitas vezes, essas definições tornam-se irrelevantes, pois um comportamento intrínseco pode ser motivado por um fator presente no meio sociocultural em que o indivíduo encontra-se inserido. Assim como fatores extrínsecos podem ser impulsionados por motivações intrínsecas.

- a relação entre idade e aprendizagem;
- a relação entre fatores intrínsecos e aprendizagem;
- a relação entre gênero (masculino ou feminino) e maior aprendizagem.

Então, ao também explorar o desempenho didático e possíveis fatores socioambientais que influenciem no aprendizado de L2, esta pesquisa pretende testar as seguintes hipóteses:

- 1 – O trabalho com atividades específicas que exponham os alunos a determinados itens lexicais repetidamente – cerca de 10 exposições – faz com que os aprendizes adquiram tal vocabulário com maior facilidade e rapidez;
- 2 – Aspectos afetivos, motivacionais e/ou comportamentais não afetam o aprendizado de itens lexicais quando o aprendiz é exposto seguida e explicitamente a determinado conteúdo lexical;
- 3 – O contato com a língua inglesa extraclasse auxilia no aprendizado do vocabulário em classe.

Como tentativa de respostas às hipóteses aludidas acima, houve a aplicação de uma pesquisa de campo destinada a turmas do primeiro ano do Ensino Médio devido à escassez de pesquisas sobre esse público e seu desenvolvimento lexical em L2 no Brasil.

Além disso, eu sempre me senti insatisfeita com a forma em que se trabalha o ensino de vocabulário nos livros didáticos. Por exemplo, palavras do cotidiano não são enfatizadas durante a leitura e interpretação de textos, enquanto determinados capítulos trazem atividades com vocabulário específico que não fazem parte do universo infantojuvenil. Portanto, como professora, percebo que os materiais didáticos de L2 têm conteúdo muitas vezes questionável quanto à qualidade e sua validade para aquisição de L2 pelos aprendizes. Além disso, esses materiais precisam de adaptação constante, sejam complementos, sejam recortes, para que os livros didáticos possam ser utilizados em sala de aula.

Nesse contexto, o estudo do aprendizado de vocabulário entre alunos do primeiro ano do Ensino Médio foi realizado por alguns pressupostos:

- É um público em geral mais consciente, se comparado a alunos do ensino fundamental, com relação ao uso social, profissional e acadêmico da língua;
- É um público que ingressa no Ensino Médio com pouca base na língua inglesa, sendo então um público propício para se verificar a evolução na aquisição do léxico;
- Com duas aulas no Ensino Médio semanais de inglês e com um trabalho bem desenvolvido, espera-se que os alunos cheguem ao terceiro ano com um nível satisfatório de leitura e compreensão escrita em língua inglesa, isto é, que consigam compreender textos diversos em língua inglesa de nível básico a intermediário.

Então, para investigar as questões aqui abordadas, adotou-se o viés qualitativo de pesquisa com alguns dados quantitativos⁷, e suas respectivas análises, com aprendizes de dois grupos do primeiro ano do Ensino Médio regular que foram acompanhados ao longo de três meses em uma pesquisa de campo que visou estudar a ampliação de vocabulário em L2 através de dados coletados em atividades específicas e complementares realizadas em sala de aula. A análise desses dados coletados foi do tipo intersujeitos, à medida que dois grupos foram analisados e comparados entre si, e do tipo intrassujeitos, pois houve a comparação da evolução dos componentes de cada grupo ao longo das três fases da pesquisa.

1.1 ESTRUTURA DESTA DISSERTAÇÃO

Esta pesquisa está pautada na pesquisa de campo desenvolvida com dois grupos de alunos do primeiro ano do Ensino Médio, sendo um o grupo que recebeu o processo de intervenção didática e o outro o grupo sob controle para comparação dos resultados obtidos no processo de implementação lexical realizado com o grupo de intervenção. Deste modo, a estrutura do presente trabalho encontra-se subdividida em:

- Capítulo 1: introdução, que apresenta o trabalho a ser desenvolvido, situando o leitor quanto à justificativa, problematização e hipóteses a serem desenvolvidas nesta pesquisa;

⁷ No início desta pesquisa, a intenção era realizar uma análise qualitativa e quantitativa dos dados; porém, o número de informantes foi aquém do esperado não sendo relevante a análise quantitativa dos dados referentes à relação entre gênero, idade e fatores socioeconômicos e aprendizagem lexical.

- Capítulo 2: revisão bibliográfica, a qual apresenta o estado da arte na área de pesquisa em aquisição de vocabulário, assim como o embate entre instrução implícita e explícita, discussão esta fundamental para a pesquisa de campo aqui descrita;
- Capítulo 3: apresenta a discussão sobre modelos de instrução implícita e explícita para a aprendizagem de L2;
- Capítulo 4: apresenta uma discussão sobre a relevância da intervenção para aquisição de léxico. Também são apresentados os trabalhos de McLaughlin, August e Snow (2000) e Schmitt e Zimmerman (2002), dois modelos de pesquisa que discutem a relevância da implementação de atividades em sala de aula para aumento do léxico dos aprendizes;
- Capítulo 5: apresentação do método utilizado na pesquisa de campo realizada, com detalhamento sobre os grupos participantes da pesquisa, descrição dos instrumentos para coleta dos dados e detalhamento das atividades didáticas aplicadas para os dois grupos acompanhados;
- Capítulo 6: apresentação dos dados coletados ao longo das 3 fases desta pesquisa com análises do tipo intrassujeitos e do tipo intersujeitos, comparando o desenvolvimento de ambos ao longo das três fases, numa pesquisa em que o desenvolvimento lexical foi mensurado com base nos dados numéricos revelados através das respostas dos sujeitos aos testes realizados, as quais deram margem a possíveis interpretações quanto ao ganho lexical;
- Capítulo 7: apresentação das considerações finais sobre o trabalho desenvolvido;
- Capítulo 8: apresentação das perspectivas para futuras pesquisas na área de aquisição de vocabulário em L2;
- Capítulo 9: apresentação das referências utilizadas para o embasamento teórico desta pesquisa.

2 EMBASAMENTO TEÓRICO – A IMPORTÂNCIA DO LÉXICO NA ASL

Pode haver aprendizagem sem atenção?⁸
(SCHMIDT, 1995, p.9, trad. minha)

Muito embora a história da ASL como área de estudo e pesquisa tenha menos de um século, as pesquisas nesse campo do conhecimento têm sido intensas e abrangem um escopo amplo e variado de segmentos e arcabouços epistemológicos e ontológicos.

Anualmente, os alunos ingressos no Ensino Médio público dispõem geralmente de vocabulário aquém das expectativas para estudantes que tiveram em sua grade curricular a disciplina “Língua inglesa” do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental. Assim, estes não dispõem de conhecimentos lexicais básicos para acompanhar o material didático elaborado pelas editoras⁹ para o novo ciclo de aprendizagem, uma vez que os autores consideram o Ensino Médio como extensão de um processo ideal de escolarização em L2, cujos alunos deveriam acompanhar textos e exercícios elaborados para alunos com nível lexical mais desenvolvido do que o apresentado por mais de 90%¹⁰ de nossos alunos reais.

Diferentemente do previsto pelo Projeto Curricular Nacional (PCN)¹¹ para Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que prevê um processo de letramento do aluno nessa etapa, pois “(...) o foco do aprendizado deve [pode] centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente à leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana” (MEC, 2000, p. 94).

⁸ “Can there be learning without attention?” (SCHMIDT, 1995, p.9).

⁹ A cada triênio as escolas públicas recebem uma lista contendo determinado número de opções de livros didáticos por disciplina. Então, os professores de cada disciplina enviam sua lista de preferência com 3 escolhas, em ordem decrescente, e o MEC envia para as escolas as obras escolhidas na sequência sugerida e dentro da disponibilidade de livros constantes em estoque no MEC (Ministério da Educação e Cultura). Entretanto, todos os autores para L2, muitos deles vinculados a universidades públicas e particulares, demonstram desconhecimento com relação ao nível didático dos alunos ingressos no Ensino Médio, bem como com relação aos temas dos textos e propostos para discussão, os quais estão mais relacionados ao universo adulto do que à realidade adolescente.

¹⁰ Dados empíricos com base em observações da professora pesquisadora e em conversas com colegas de L2 de diferentes escolas da rede pública de ensino.

¹¹ Embora recentemente tenha havido a aprovação do documento do BNCC (Base Nacional Comum Curricular) com seus 10 pilares para a educação, o qual foi gerido para atualizar/substituir os PCN's, este trabalho teve como suporte pedagógico os PCN's para as línguas estrangeiras, uma vez que o novo documento ainda está sendo “adaptado” para sua implantação estadual.

Para comunicação efetiva na língua-alvo, Schmitt (2008) sugere de 8.000 a 9.000 famílias de palavras¹² para a leitura e de 5.000 a 7.000 famílias de palavras para a compreensão na língua oral. Muito embora pesquisas demonstrem que, na oralidade, 2.000 a 3.000 famílias de palavras são requeridas para que a língua oral tenha compreensão efetiva de 95% ou de 6.000 a 7.000 famílias para uma compreensão efetiva de 98%. Nation (2006) defende que, para a leitura de uma gama de textos autênticos, seriam necessárias de 8.000 a 9.000 famílias de palavras para uma compreensão efetiva de 98% do vocabulário presente em diferentes gêneros textuais com base no *British National Corpus (BNC¹³)*.

Ainda para Nation (2006), “falantes nativos bem escolarizados”¹⁴ com mais de 20 anos de idade reconhecem cerca de 20.000 famílias de palavras, excluindo-se nomes próprios e formas derivadas transparentes. Ainda, falantes não nativos escolarizados em nível avançado reconheceriam cerca de 8.000 a 9.000 famílias de palavras.

Nation (2006) também enfatiza a importância do conhecimento de vocabulário para o entendimento satisfatório que permite a apropriação do conhecimento transmitido pelo autor do texto. De acordo com o autor, com 80% de compreensão textual (20 palavras desconhecidas a cada 100) a compreensão na língua-alvo não é adequada. Já com uma cobertura lexical de 90%, poucos conseguem uma compreensão adequada e com 95% de compreensão lexical (uma palavra desconhecida em 20) alguns já conseguem mais compreensão adequada. Porém, com 98% de cobertura lexical (uma palavra desconhecida em 50), a maioria dos falantes obtém uma compreensão adequada do texto, de acordo com Nation (2006).

¹²Os autores citados nesta pesquisa consideram como “famílias de palavras” os itens lexicais com a mesma raiz que podem ser indexados como substantivo, verbo, adjetivo e advérbio, sem considerar as locuções, tão fecundas na língua inglesa. Esse conceito de “família de palavras” é usado inclusive para fazer o inventário sobre a quantidade de palavras de uma língua, sendo cada palavra da família definida como uma palavra básica que pode originar outras palavras com significado geralmente correlato e existente no corpus da língua: “word family is defined as ‘a base word with its inflections and derivatives (stimulate + stimulated, stimulates, stimulating, stimulation, stimulant, and stimulative)” (SCHMITT; ZIMMERMAN, 2002).

¹³ *British National Corpus (BNC¹³)*. Disponível em:
http://ucrel.lancs.ac.uk/bncfreq/lists/5_1_all_rank_noun.txt;
http://ucrel.lancs.ac.uk/bncfreq/lists/5_2_all_rank_verb.txt;
http://ucrel.lancs.ac.uk/bncfreq/lists/5_3_all_rank_adjective.txt.
 Acesso em 05.nov.17.

¹⁴No original: “well-educated native speakers” (NATION, 2006, p. 60).

Schmitt (2008) atribui o desenvolvimento do léxico a uma parceria de quatro sujeitos: estudantes, professores¹⁵, autores de materiais acadêmicos e/ou pedagógicos e pesquisadores, os quais trabalhariam integradamente, pois os aprendizes de inglês precisam estar dispostos a aprender a língua inglesa ao longo de um considerável período, “para que tenham acesso a vocabulário substancial, sem considerar a qualidade da instrução” (SCHMITT, 2008, p. 333)¹⁶.

Ainda, pesquisas sobre o tempo de aprendizado de língua inglesa e o vocabulário apreendido pelos estudantes em oito países mostram que quanto maior a exposição do aluno à língua, maior será seu desenvolvimento lexical. Isso por que os dados indicam a correspondência entre o número de instrução em horas e o tamanho do vocabulário dos alunos oriundos de escolas e/ou universidades.

Assim, após 400 horas de instrução em inglês para alunos do Ensino Médio na França, estes apresentam um vocabulário com 1.000 palavras, enquanto os estudantes universitários chineses habilitados em inglês, com 1.800 a 2.400 horas de instrução, têm um vocabulário com 4.000 palavras (SCHMITT, 2008). Cabe ressaltar aqui que os autores não mencionam a relação semântica (significado-significante) mais próxima ou mais distante das línguas maternas dos alunos pesquisados em relação à língua inglesa.

Schmitt (2008) ainda ressalta que a falha na aprendizagem de vocabulário faz com que a mera exposição ao léxico seja vista como não relevante para seu aprendizado, pois, ao lado do conhecimento de um volume grande de palavras, Schmitt (2008) defende que o aprendiz o conheça em profundidade, i.e., com qualidade, em diferentes contextos para que o léxico seja conhecido em sua forma, tendo seu significado e seu uso em contexto, inclusive com relação às palavras de sua família lexical, sendo os dois primeiros – forma e significado – acessíveis pela instrução explícita, porém o terceiro – uso em contexto – é mais bem adquirido através de leituras extensivas, como colocação e seus usos intuitivos, para que o conhecimento contextual ocorra.

¹⁵ “Teachers” (SCHMITT, 2008, p. 340).

¹⁶ “To achieve any substantial vocabulary size, regardless of the quality of instruction” (SCHMITT, 2008, p. 333).

Com esses três elementos trabalhados, a palavra deveria ainda ser visualizada várias vezes pelos alunos em diferentes situações para que passe a ser parte de seu repertório, se não produtivo, pelo menos receptivo. Aliás, pesquisas mostram que o vocabulário receptivo está mais presente na escrita do que na fala (SCHMITT, 2008) para alunos dos níveis iniciantes, uma vez que o reconhecimento de formas já vistas anteriormente é mais comum em textos escritos, mas não é possível estabelecer uma correlação clara entre ambos.

Como visto, o primeiro passo seria estabelecer uma relação entre forma e conteúdo sem relegar a forma ao segundo plano, já que pesquisas mostram que semelhanças lexicais entre L1 e L2 causam transtornos aos aprendizes de L2 em muitos casos na escrita. Além disso, os recursos utilizados para adquirir a L1 não podem ser empregados para a L2 na maioria dos casos, isso por que os falantes têm de desenvolver formas orais e escritas em L2 e um sistema completamente novo de processar essas formas. Muito embora palavras com semelhanças fonológicas e ortográficas possam ser retidas mais facilmente pelos aprendizes de L2 de acordo com pesquisas na área (SCHMITT, 2008).

Mas ao citar pesquisa de outros autores, Schmitt (2008) enfatiza que atividades que integrem significado e forma como não favorável a ambos, já que o cérebro parece priorizar ora o conteúdo, ora a forma para a realização da atividade, o que reduz o aprendizado através de exercícios que visem ambos simultaneamente. Por consequência, faz-se necessário elaborar atividades que priorizem ambos distintamente, sugerindo que o uso de métodos de ensino diferentes poderia trazer ganhos para a ampliação lexical do aprendiz.

Tal necessidade de exposição a palavras na língua-alvo para seu aprendizado tem sido defendida há décadas, pois Craik e Lockhart, conforme exposto em Block (2003), defendem que quanto maior a atenção despendida a uma palavra e esta for mais “trabalhada” pelo aprendiz, mais chances há de que esses itens lexicais sejam adquiridos.

Laufer e Hulstijn (2001) sugerem três componentes para que tal envolvimento com a palavra seja estabelecido por parte do aprendiz: necessidade, busca e

avaliação¹⁷, pois haveria, de acordo com os autores, a “necessidade” de completar alguma tarefa desejada; haveria, então, uma “busca” por encontrar a informação requerida e haveria uma “avaliação” sobre a palavra ou a informação estar no contexto apropriado ou não de seu uso.

Laufer e Hulstijn (2001) ainda lembram que o processo de aprendizagem de uma L2 requer o aprendizado de milhares de palavras. Esses autores defendem que, embora os pesquisadores não tenham conseguido explicações teóricas inquestionáveis, todos concordam que uma maior elaboração do item lexical o levará a uma retenção maior do que apenas processar um item lexical com base em apenas uma ou duas de suas facetas.

Esse trabalho de aprendizagem de um novo item lexical é sempre vinculado à cognição, por sua vez associada geralmente apenas ao processamento da informação. Todavia, os autores (2001, p. 6) lembram que:

Os seres humanos não são apenas dispositivos para processamento de informação, mas eles também possuem motivos e emoções, e estão integrados em um ambiente sociocultural. Motivação, emoção e fatores socioculturais podem afetar o modo em que os humanos processam a informação. Assim, a cognição, como a habilidade para adquirir, organizar, lembrar e usar o conhecimento para guiar o comportamento, pode ser estudada não apenas em um sentido limitado, como na maioria da literatura sobre memória e aprendizagem implícitas e explícitas, mas também em um sentido mais amplo, como influenciados por motivações, atitudes e ambientes sociais e culturais¹⁸ (LAUFER; HULSTIJN, 2001, p. 6, trad. minha).

Quanto à motivação para o aprendizado de L2, Laufer e Hulstijn (2001) defendem também que esta pode ser integrativa, devido ao interesse pela comunidade linguística dessa língua e sua cultura, ou instrumental, devido ao interesse pelo valor prático e vantagens de aprender a L2 alvo. Entretanto, esses autores defendem não

¹⁷ “Need, search, and evaluation” (HULSTIJN; LAUFER, 2001, p. 2).

¹⁸ “Human beings are (...) not just information-processing devices but they also possess motives and emotions, and they are integrated in a socio-cultural environment. Motivation, emotion and socio-cultural factors may affect the way in which humans process information. Thus, cognition, as the ‘ability to acquire, organize, remember, and use knowledge to guide behavior’ can be studied not only in a narrow sense, as in most of the literature on implicit and explicit memory and learning, but also in a broader sense, as influenced by motivations, attitudes, and social and cultural environments” (LAUFER; HULSTIJN, 2001, p. 6).

haver estudos suficientes sobre a relação entre tarefas e o aumento da motivação¹⁹ ou necessidade dos aprendizes.

Schmitt (2008) também considera a motivação e a atitude do aluno como importantes, pois “os melhores materiais não são suficientemente bons se os alunos não se envolverem com eles”²⁰ (SCHMITT, 2008, p. 338). Assim, o melhor material didático pode não proporcionar evolução no léxico receptivo/produtivo do aprendiz se este realmente não estiver disposto ao aprendizado. Além disso, o autor considera o processo de aquisição de vocabulário como cíclico, uma vez que o aprendizado leva ao maior envolvimento do aprendiz com a palavra, motivando ao uso de estratégias de aprendizado, o que resulta no domínio da nova palavra. Consequentemente, isso leva a um maior domínio de vocabulário, que pode ser percebido pelo aluno, o que interfere/ motiva/ leva a um novo ciclo de aprendizagem, sucessivamente.

Ainda de acordo com Schmitt (2008), há também um grupo de outros fatores que aparecem na literatura como importantes para o aprendizado de vocabulário, tais como:

- a) frequência de exposição, atenção ao item lexical específico;
- b) o aumento na percepção intencional (*noticing*);
- c) o aumento na intenção de aprender a palavra;
- d) a exigência (*requirement*) para aprender o item lexical;
- e) a necessidade em aprender/usar o item lexical;
- f) o aumento na manipulação da palavra e suas propriedades;
- g) o aumento na quantidade de tempo em contato com o item;
- h) a quantidade de interação despendida com o item lexical.

Assim, Schmitt (2008) considera que hipoteticamente toda atividade que favoreça a exposição, manipulação, atenção ou tempo despendido sobre um item

¹⁹ Laufer e Hulstijn (2001) lembram que a motivação geralmente é mensurada através de questionários pessoais, quase nenhum autor pesquisa a motivação dos alunos em experimentos que demonstram que as palavras mais difíceis são as mais beneficiadas pela necessidade e motivação. Ainda de acordo com Laufer e Hulstijn (2001), as tarefas com mais elementos que levem à necessidade, busca e avaliação foram mais efetivas para aprendizado de vocabulário.

²⁰ “(...) The Best materials are little good if students do not engage with them” (SCHMITT, 2008, p. 338).

lexical específico possa auxiliar em seu aprendizado. Entretanto, com relação às expressões vocabulares, esse autor admite a existência de poucas pesquisas a respeito, uma vez que é preferido o estudo de palavras. Mesmo com os escassos estudos, Schmitt (2008, p. 340) menciona que “a pequena quantidade de pesquisa disponível sugere que destacar a linguagem de grupos sintáticos pode ter um impacto” para a aquisição de grupos lexicais. Todavia, o autor ainda destaca que “a efetividade de tal abordagem [que destaque o vocabulário em grupos sintáticos] não foi ainda empiricamente demonstrada”²¹ (SCHMITT, 2008, p. 340).

Com relação ao tipo de instrução, embora a instrução explícita pareça mais efetiva para a aprendizagem de vocabulário, não é possível usá-la o tempo todo por limitações na quantidade de exposição que deveria ser ofertada aos alunos para isso. Então, a exposição focada no contexto é considerada “auxiliar” da exposição explícita de vocabulário.

Desse modo, Schmitt (2008) lembra que, para o aprendizado de vocabulário, é importante um trabalho explícito com as palavras, pois no aprendizado contextualizado os aprendizes poderiam não prestar atenção ao significado preciso de um item específico. Assim, Schmitt (2008) defende que:

A principal razão para um foco explícito no vocabulário é que é efetivo: embora a pesquisa tenha demonstrado que a aprendizagem de qualidade possa aumentar advinda da exposição incidental, a aprendizagem de vocabulário intencional (i.e. quando o objetivo específico é aprender vocabulário, geralmente com um foco explícito) quase sempre leva a ganhos maiores e rápidos, com uma chance maior de retenção e de alcançar níveis produtivos de domínio [da língua]²² (SCHMITT, 2008, p. 341).

Além disso, Schmitt (2008) ainda defende que a inferência a partir do contexto pode não ser confiável se o aprendiz não souber 98% das palavras no discurso, pois o sujeito pode associar palavras desconhecidas a palavras já conhecidas, o que confirma a importância da forma para o aprendizado de vocabulário. O autor, ao citar uma pesquisa de Liu e Nation, de 1985, (apud SCHMITT, 2008, p. 350) também menciona

²¹ “The effectiveness of such an approach [highlighting phrasal vocabulary] has not yet been empirically demonstrated” (SCHMITT, 2008, p. 340).

²² “(...) the main reason for an explicit focus on vocabulary is that it is effective: although research has demonstrated that valuable learning can accrue from incidental exposure (see below), intentional vocabulary learning (i.e. when the specific goal is to learn vocabulary, usually with an explicit focus) almost always leads to greater and faster gains, with a better chance of retention and of reaching productive levels of mastery (SCHMITT, 2008, p. 341).

que “os verbos são mais fáceis para serem inferidos do que substantivos, e os substantivos mais fáceis do que adjetivos ou advérbios”²³. Citando estudos, Schmitt (2008) também acredita que quanto maior o nível de proficiência do aprendiz, mais bem sucedida seja a inferência. Assim, “aprendizes mais proficientes inferiram de 85% a 100% das palavras desconhecidas, enquanto os aprendizes menos proficientes apenas inferiram com sucesso de 30% a 40%”²⁴ (SCHMITT, 2008, p. 350) das palavras desconhecidas.

Quanto à inferência, Schmitt (2008) acredita que o trabalho de meta-análise com pistas advindas do contexto seja a melhor forma de trabalhá-la em sala de aula. Schmitt (2008) também diz que palavras facilmente deduzidas do contexto podem não ser memorizadas para uso futuro, uma vez que palavras novas precisam ser vistas novamente cerca de 10 vezes na leitura em um curto intervalo de tempo.

Nation (2001) também considera importante aumentar a exposição do aprendiz ao mesmo item lexical para que haja incorporação de seu significado, o que pode acontecer num intervalo de 5 a 20 exposições, de acordo com o autor. Este ainda defende ser mais importante consolidar as palavras aprendidas do que ensinar novas devido ao investimento de tempo. Por isso, o aluno precisa ver a palavra numa sequência longitudinal para que esta não tenha seu conteúdo esvaziado após a sessão de aprendizagem. Assim, para Nation (2001), essa reciclagem constante com relação aos itens lexicais aprendidos é fundamental e precisa ocorrer pouco tempo após a exposição do aluno ao léxico.

Autores como Zahar, Cobb e Spada (2001) acreditam que o nível do aprendiz também interfira na quantidade mínima de exposição para que uma palavra seja adquirida. Porém, os autores sugerem que para níveis mais adiantados, tidos como sujeitos com mais facilidade para aprendizagem, seriam necessários de 8 a 10 encontros com determinada palavra para que esta seja aprendida. Porém, Pigada e

²³ “(...) verbs were easier to guess than nouns, and nouns easier than adjectives or adverbs” (SCHMITT, 2008, p. 350).

²⁴ “(...) higher proficiency learners successfully guessed 85% - 100% of the unknown words, while the lowest proficiency learners only guessed 30% - 40% successfully” (SCHMITT, 2008, p. 350).

Schmitt (2006) constataram que “mesmo após mais de 20 exposições a um termo (...) algumas palavras parecem difíceis de serem aprendidas”²⁵ (PIGADA; SCHMITT, 2006).

Portanto, com os dados reunidos, provavelmente o aprendizado incidental em contexto ofereça taxas muito baixas de aquisição lexical, podendo ser utilizado como forma de desenvolver vocabulário já visto anteriormente. Além disso, vale ressaltar que a exposição a diferentes contextos faz com que o desenvolvimento lexical ocorra, pois estudos de diferentes autores (SCHMITT, 2008) têm demonstrado ganhos imediatos da instrução implícita de vocabulário através de leitura extensiva.

Todavia, Waring e Takaki (2003) observaram que seus alunos japoneses reconheciam aproximadamente 40% das palavras-alvo em testes imediatamente posteriores, mas conseguiam traduzi-las espontaneamente em menos de 20%. Além disso, também verificaram que após três meses os índices de reconhecimento caíram para 25% e os de tradução para menos de 5%, o que indica que a aprendizagem incidental oriunda da leitura é mais propensa a uma compreensão parcial da palavra. Além disso, a manutenção do significado parcial de um item lexical estaria mais suscetível ao esquecimento.

Quanto ao aprendizado implícito de vocabulário através de textos, Al-Homoud (apud SCHMITT, 2008) defende a leitura de uma quantidade muito grande de textos autênticos para que o novo vocabulário seja gradativamente incorporado e haja a reciclagem do vocabulário já visto. Também, de acordo com Renandya, Rajan e Jacob (1999), a leitura extensiva é a atividade que mais auxilia no ganho lexical.

Com relação à parte fonológica do vocábulo, não abordado diretamente nesta pesquisa, a aquisição da representação sonora da palavra é vista como parte da aquisição lexical completa de um novo item. Embora pesquisas indiquem ganhos para a aquisição de vocabulário com o uso da instrução explícita, Chang e Read (apud SCHMITT, 2008), verificaram que apenas a instrução explícita de vocabulário específico foi menos eficiente do que essa exposição associada à discussão prévia sobre os tópicos ou ainda a duas exposições repetidas ao insumo-alvo. Joe, em texto de 1998

²⁵ “(...) even after 20+ exposures, the meaning of some words (...) simply seem hard to learn” (PIGADA; SCHMITT, 2006).

(apud SCHMITT), relaciona o ganho lexical através do *listening* às discussões a respeito dos tópicos trabalhados na atividade. Nation (2001) também propõe uma abordagem do *input* focado no significado, pois reconhece os benefícios de aprender vocabulário através de leitura e audição de itens em contextos significativos.

Assim, com relação ao desenvolvimento do *listening*²⁶, pesquisas têm demonstrado pouco ganho lexical advindo de materiais auditivos, além de pouca retenção lexical proporcionada por atividades relacionadas ao desenvolvimento do reconhecimento fonológico em L2. Al-Homoud (apud SCHMITT, 2008), verificou que seus alunos espanhóis ganharam apenas 5% de vocabulário após sete dias de exposição auditiva a materiais para aprendizagem de L2.

Porém, autores como Amer (1997) e Brown, Waring e Donkaewbua (2008) sugerem que associar a leitura ao *listening* aumenta o aprendizado²⁷ em relação à simples leitura. Ainda, autores como Barcroft e Sommers (2005) sugerem que a alternância de vozes nos materiais de áudio faz com que o aprendizado aconteça de modo mais significativo (SCHMITT, 2008).

²⁶ Literalmente “audição”.

²⁷ Nos encontros com os grupo de intervenção e de controle acompanhados por esta pesquisa foi possível verificar que não houve correlação significativa entre o aprendizado de escrita, pronúncia e significado quanto às palavras-alvo nesta pesquisa.

3. A EVOLUÇÃO DA PESQUISA EM AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO EM L2

Embora alguns fundamentos do estudo da linguagem humana remontem a Aristóteles e Plutarco, a linguística como ciência foi instituída apenas na década de 1960 com os trabalhos de Chomsky sobre a aquisição da língua materna. Logo após, Krashen fez a interface entre o aprendizado de L1 e L2. Assim, discussões e teorias têm sido reavaliadas constantemente na tentativa de compreensão sobre o processo de aquisição de segunda língua. Então, o aprendizado de L2 foi visto como natural ou inato na década de 1970, assim como acontece no aprendizado de L1, o qual poderia ser aperfeiçoado por instruções explícitas sobre a língua padrão, seja em L1, seja em L2 (PAIVA, 2012).

Todavia, na década de 1980, o papel da instrução explícita começou a ser questionado. Como resultado, seu papel na aprendizagem de L2 foi revisto e a instrução explícita teve seu status alterado de auxiliar no aprendizado de itens gramaticais para elemento facilitador da aprendizagem de outra língua. Nascia nesse período, oficialmente, a concorrência teórica entre instrução explícita e implícita na área de ASL e, conseqüentemente, na área de aquisição de vocabulário em L2.

Como justificativa para respaldar o valor da instrução explícita, Schmidt (1993) afirma que todos os autores da área de aquisição de L2 lhe atribuem importância, uma vez que o grupo da abordagem naturalista faz uma concessão ao uso da instrução explícita para a aprendizagem de elementos formais da língua, enquanto o grupo da abordagem consciente oscila entre atribuir valor semelhante entre implícito e explícito ou priorizar o explícito no ensino de vocabulário, como o faz Schmidt (1993, 1994, 1995).

Entretanto, a década de 1990 foi particularmente importante para os estudos em aquisição de vocabulário em L2, com muitas pesquisas sobre o assunto. Até esse momento, teorias cognitivistas compreendiam a aquisição de vocabulário e a ASL como uma grande área teórica. Entretanto, a área de ASL passou por mudanças significativas nessa década, e autores cognitivistas começaram a citar o aspecto social como presente na aprendizagem de L2, devido ao impacto das correntes sociais em ASL e às críticas feitas por essas novas teorias com relação a não citação explícita do caráter

social nas pesquisas cognitivistas, pois para os teóricos das abordagens sociais, há uma exclusão do elemento social dentro das pesquisas cognitivistas tradicionais²⁸.

Mas as pesquisas das vertentes sociais ainda não contemplam o estudo do léxico *per si*. Desse modo, as pesquisas na área de aquisição de vocabulário em L2 seguem ainda a vertente cognitivista semelhante às pesquisas de décadas anteriores, pois os autores ainda pesquisam sobre a importância da instrução implícita e explícita, bem como sobre a quantidade de itens lexicais para uma comunicação mais eficaz em L2. Concomitantemente, alguns estudos versam sobre atividades realizadas em sala de aula para auxiliar nesse processo de aquisição lexical e de desenvolvimento em L2 (SCHMITT, 2008).

Algumas pesquisas empíricas, a exemplo de McLaughlin, August e Snow (2000) e Schmitt e Zimmerman (2002), apresentadas adiante nesta pesquisa, demonstram que o estado da arte em estudo de vocabulário tem se mantido relativamente estável entre ensaios que ora defendem a primazia do implícito, ora defendem a importância do explícito, ora defendem o uso do implícito e do explícito para o ensino e aquisição de vocabulário em L2.

Nesta pesquisa, os dois tipos de instrução serão discutidos devido a sua importância para as teorias sobre aquisição de vocabulário. Porém, este trabalho tem como interesse central discutir a relação entre instrução explícita e a aquisição e/ou aprimoramento lexical do aprendiz de língua estrangeira através de uma tentativa empírica de mensurar a importância da instrução explícita para a aprendizagem de léxico em L2 por meio de atividades realizadas em sala de aula como elemento facilitador para esse processo de aprendizagem.

3.1 PROCESSO IMPLÍCITO X PROCESSO EXPLÍCITO

Diante de todas as mudanças presenciadas pela área de ASL ao longo de sua curta e intensa história, Ortega, em seu texto de 2013, relembra as dicotomias

²⁸ Embora os autores das abordagens socioculturais não dividam explicitamente a produção cognitivista como tradicional e atual, aqui será considerada como tradicional a produção realizada até a década de 1990, sendo a atual, a posterior a este período (BLOCK, 2003).

presentes na área de Aquisição de Segunda Língua (ASL) de 1960 a 2000, pois “em seus 40 anos de história, uma visão essencialmente dicotômica dos contextos e populações tem prevalecido em ASL, ao longo de quatro distinções: [1] linguagem naturalista versus [2] linguagem instruída/explícita e, nesta última, [3] a aquisição de segunda língua versus [4] aprendizagem de língua estrangeira”²⁹.

Para Ortega (2013) “essas dicotomias são [tratadas como] distinções muito simplistas por muitos [autores]”³⁰ (p. 4), embora tragam em si um arcabouço de ideologias presente em cada definição. Pois, muito embora o vocabulário não constitua toda a língua, este é a porção mais importante para que um significante verbal ou escrito tenha valor enunciativo. Portanto, já que o léxico tem esse caráter majoritário, o processo de ensino de segunda língua deve considerar unidades mínimas significativas (morfemas lexicais) como condutores de significado e levar o aprendiz a apropriar-se dessas unidades, combiná-las e gradualmente dominar as unidades estruturais (morfemas gramaticais) da língua, com vista à semântica e pragmática (SCHMITT, 2008).

A dicotomia entre ensino/aprendizagem consciente e inconsciente de vocabulário causa polêmica desde a década de 1990 e torna-se vaga à medida que não é possível comprovar até que ponto ocorre aquisição – considerada inconsciente, com o indivíduo geralmente inserido na comunidade de fala da língua-alvo – ou aprendizagem – esta considerada consciente devido ao fato de o indivíduo receber instruções explícitas sobre aspectos da língua alvo. Então, uma das grandes questões na área de aquisição de segunda língua, e conseqüentemente de vocabulário, está na importância da consciência para a aprendizagem do aluno (BLOCK, 2003).

Como tentativa de explicar o papel desempenhado pela consciência, Craik e Lockhart (1972), defendiam que a aquisição da L2 ocorre através de níveis de processamento. Assim, os autores defendem a existência de duas memórias: uma memória de curto prazo, responsável por armazenar informações recentes, inclusive

²⁹ “Over its 40-year history, a view of contexts and populations has prevailed in SLA that is essentially dichotomous, along a four-way distinction of naturalistic vs. instructed and, within the latter, foreign vs. second language acquisition” (ORTEGA, 2013, p. 4).

³⁰ “These dichotomies are too simplistic for many” (ORTEGA, 2013, p. 4).

vocabulário visto recentemente, e outra memória, considerada de longo prazo, responsável por armazenar informações de longa data.

Entretanto, Laufer e Hulstijn (2001) pontuam que não há relação entre o tempo em que o conhecimento permanece na memória de curto prazo e seu armazenamento na memória de longo prazo, pois para Craik e Lockhart (apud LAUFER; HULSTIJN, 2001) esse armazenamento mais profundo está relacionado à profundidade ou superficialidade com que determinada informação é processada pela memória. Assim, Craik e Lockhart (1972) evidenciaram a melhor retenção de itens lexicais processados semanticamente em comparação com o processamento fonológico e ortográfico de uma nova palavra. Isto é, a retenção de um item léxico também depende da profundidade com a qual o aprendiz atinge a compreensão semântica desse elemento linguístico.

Ainda, McLaughlin (1990), em sua releitura da hipótese dos níveis de processamento, considera os termos “conhecimento consciente” e “conhecimento inconsciente” como sendo muito amplos. Conseqüentemente, o autor defende a existência de estágios de aprendizagem presentes em cada tipo de conhecimento. Como consequência, McLaughlin (1990) diz haver um processamento controlado e um processamento automático presente em cada tipo de conhecimento. Para McLaughlin (apud MOREIRA, 2000), com a prática ao longo do tempo, esse processamento controlado torna-se automático, como pode ser visto resumidamente na tabela a seguir.

TABELA 1 - TIPOS DE CONHECIMENTO X TIPOS DE PROCESSAMENTO

Tipos de conhecimento	Tipos de Processamento	
CONHECIMENTO EXPLÍCITO	<p style="text-align: center;">CONTROLADO</p> 1. O aprendiz nota uma nova sequência linguística	<p style="text-align: center;">AUTOMÁTICO</p> 2. O aprendiz recupera com relativo esforço tal sequência
CONHECIMENTO IMPLÍCITO	<p style="text-align: center;">CONTROLADO</p> 3. Embora a recuperação demande algum esforço e tempo, a recuperação não é perceptível no nível da consciência	<p style="text-align: center;">AUTOMÁTICO</p> 4. A recuperação da sequência linguística é rápida, praticamente sem esforço e inconsciente para o aprendiz

Fonte: Veronezi (2003)

De acordo com esse autor, a diferença entre ambos os processamentos está na energia despendida para a recuperação de cada item de informação, pois no processamento controlado há ativação de nódulos temporários da memória com capacidade limitada, sendo estes restritos a determinadas situações que podem ser controladas, embora a “atuação” desses nódulos abranjam facilmente outras situações.

Por sua vez, o processamento automático ativa nódulos específicos da memória em resposta a situações aprendidas através de várias repetições anteriores, resultando em um estabelecimento de resposta para determinado insumo. Assim, devido a essa rápida recuperação, o processamento automático exige pouca energia de processamento do insumo na memória do aprendiz, ao contrário do que ocorre com o processamento controlado. Todavia, a informação processada automaticamente não pode ser alterada com facilidade.

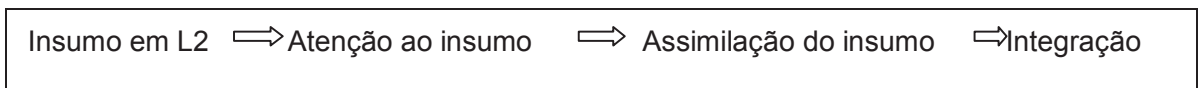
O processamento controlado de McLaughlin (apud MOREIRA, 2000) é então equivalente à memória de curto prazo de Craik e Lockhart (1972), pois essa memória diz respeito à percepção de características de determinado item, que ficam retidas na memória do aprendiz por um curto período de tempo, até que se faça necessário seu

uso. Por isso, muitos autores preferem chamá-la de memória de trabalho³¹ (MCLAUGHLIN, 1990), uma vez que tal conhecimento temporário se perde quando o aprendiz deixa de ser exposto a um determinado item linguístico, por exemplo, ou não lhe é requerido mais seu uso dentro de poucas semanas.

Então, à medida que a recuperação desse item deixa de ser realizada, suas características semânticas são perdidas, inibindo o conhecimento mais aprofundado das características desse termo, o que poderia resultar na manutenção desse item linguístico na memória de longo prazo com processamento automático desse item lexical. Todavia, McLaughlin (apud MOREIRA, 2000) aceita sugestão de outros teóricos e afirma que o aprendizado acontece quando a nova informação é integrada ao insumo já automatizado. Então, por meio de um processo de reestruturação, a informação nova pode ser ressignificada pela memória do aprendiz em diferentes situações de uso.

Assim como McLaughlin (1990), Gass (apud BLOCK, 2003) também desenvolveu seu modelo de processamento da informação. Para a autora, o insumo em L2, depois de notado pelo aprendiz, é analisado para que este possa ser processado pela memória, estágio equivalente à memória de curto prazo de Craik e Lockhart (1972), ou ao processamento controlado de McLaughlin (apud MOREIRA, 2000). Eventualmente, esse insumo³² é compreendido e é assimilado³³ pelo conhecimento pré-existente sobre a informação adquirida recentemente. Com isso, os sistemas de conhecimento existentes são reestruturados para comportar o novo conhecimento como parte do conhecimento linguístico na memória de longo prazo, de acordo com o esquema abaixo, adaptado de Block (2003, p. 96):

Hipótese do processamento da informação de Gass:



Anderson (1982), outro psicólogo cognitivista, também evita a polêmica

³¹ “Working memory” (MCLAUGHLIN, 1990, p.31).

³² “Input” (BLOCK, 2003, p. 96).

³³ “Intake” (BLOCK, 2003, p. 96).

consciente x inconsciente e ressalta a existência de dois processos presentes na aprendizagem tanto de L1 quanto de L2 e os nomeia por conhecimento declarativo e conhecimento procedimental.

Para o autor, o conhecimento declarativo faz referência ao que sabemos a respeito de fatos isolados. Nesse estágio declarativo, as informações são interpretadas para que o aprendiz desempenhe a linguagem posteriormente, no estágio procedimental. A informação presente nessa etapa precisa ser exercitada verbalmente na memória para que seja possível a interpretação dos fatos. Assim, esse estágio corresponde à memória de curto-prazo de Craik e Lockhart (1972) e ao procedimento controlado de McLaughlin (apud MOREIRA, 2000).

Já o conhecimento procedimental refere-se ao conhecimento de “como fazer”, sendo sinônimo de desempenho/produção do indivíduo. O conhecimento inicial, declarativo, é convertido em procedimental por um processo de reunião dos fatos isolados e transformados de conhecimento inicial sobre as habilidades em prática – desempenho dessas habilidades. Assim, esse conhecimento é análogo ao procedimento automático de McLaughlin (apud MOREIRA, 2000) e à memória de longo-prazo de Craik e Lockhart (1972).

Para que haja essa conversão do conhecimento declarativo em procedimental, Anderson (1982) defende a existência de três estágios:

- O primeiro estágio é o processo de atenção consciente às regras e o desempenho da habilidade linguística de modo controlado e provavelmente com erros;
- O segundo estágio é o da junção do conhecimento isolado do estágio 1 e de modo mais fluente. Esse estágio pode ser análogo ao conhecimento consciente automático, pois o indivíduo está mais à vontade com as regras, mas ainda não as usa de forma deliberada;
- O terceiro estágio é aquele em que o desempenho é aprimorado e a habilidade passa a ser considerada procedimental, pois de processamento explícito/controlado torna-se implícito/automático. Nesse estágio, o conhecimento

está na memória de longo-prazo, com sua utilização de modo deliberado pelo indivíduo, sem esforço ou percepção consciente.

Assim, a aprendizagem de uma língua é vista como o estabelecimento de novos procedimentos que levam à reorganização e à reestruturação de um conjunto de fatos e regras previamente adquiridas. Assim, o aprendizado não é mera passagem do declarativo ao procedimental, resultando numa utilização mais veloz desse conhecimento.

Os termos relacionados às hipóteses do processamento da informação tais como “memória de curto prazo e memória de longo prazo”, de Craik e Lockhart (1972), os “estágios de processamento”, de McLaughlin (apud MOREIRA, 2000), os conhecimentos “declarativo” e “procedimental”, de Anderson (1982), assim como a hipótese da “integração” do novo conhecimento ao anterior, de Gass (BLOCK, 2003), estão relacionados à aprendizagem explícita, como bem lembram Laufer e Hulstijn (2001). Esses autores ainda mencionam que os teóricos relacionados à área da representação do conhecimento, da atenção e da memória não têm garantido boas explicações para a qualidade e a quantidade do processamento de informação no cérebro,

Embora eles concordem que processar a informação sobre um novo item lexical mais elaboradamente (e.g. prestar cuidadosa atenção à pronúncia da palavra, à ortografia, categoria gramatical, significado e relações semânticas em relação a outras palavras) resultará em uma retenção maior do que processar informação sobre um novo item lexical de modo menos elaborado (e.g. prestar atenção a apenas uma ou duas das dimensões da palavra)³⁴. (LAUFER; HULSTIJN, 2001, p. 6, trad. minha).

3.2 ABORDAGEM NATURALISTA E ENSINO IMPLÍCITO

A abordagem naturalista para a aprendizagem de L2 não tem sido totalmente refutada por nenhum teórico da linguística aplicada, mesmo entre os defensores da

³⁴ “Yet they agree that processing new lexical information more elaborately (e.g. by paying careful attention to the word’s pronunciation, orthography, grammatical category, meaning, and semantic relations to other words) will lead to higher retention than by processing new lexical information less elaborately (e.g. by paying attention to only one or two of these dimensions)” (LAUFER; HULSTIJN, 2001, p. 6).

teoria do ensino explícito, pois não é possível comprovar quanto da língua é aprendido conscientemente e quanto é advindo de conhecimento implícito. Além disso, parece pouco plausível dizer que todo o conhecimento de uma língua seja aprendido conscientemente (SCHMITT, 2008).

Entre os defensores dessa teoria, Nagy (apud SCHMITT; MCCARTHY, 1997) reafirma a importância da exposição naturalista ao sustentar que apenas a exposição gradual a insumo compreensível levaria ao desenvolvimento lexical do aprendiz, pois o autor defende que mesmo a melhor exposição instrucional a uma palavra apenas conduziria a um conhecimento parcial desta. Assim, Nagy concorda com o argumento de *default*, em que a maioria do vocabulário aprendido provém do contexto.

Então, para Nagy (apud SCHMITT; MCCARTHY, 1997), a instrução em aquisição de vocabulário está muito limitada a instruções específicas, sendo a principal falha da instrução explícita o número reduzido de palavras efetivamente abrangidas. Por conseguinte, o autor defende que o significado das palavras no contexto é bastante diferente daquele de quando as pessoas refletem sobre esses itens isoladamente, sendo que muitas vezes esse significado ultrapassa a compreensão consciente sobre determinado lexema. O nível de informatividade do contexto, então, precisa ser alto para permitir inferências bem sucedidas.

Entretanto, Nagy (apud SCHMITT; MCCARTHY, 1997) não rejeita a instrução explícita para palavras pouco inferidas através do contexto. Porém, ressalta que a instrução baseada apenas em definições não aumenta a compreensão do texto contendo as palavras definidas. Para o autor, a compreensão de um texto que contenha palavras difíceis pode, às vezes, ser aumentada pela instrução sobre as palavras difíceis do texto, se, além de providenciar definições, a instrução envolver exposições múltiplas à palavra no contexto e requerer processamento profundo das informações sobre as palavras difíceis.

Do mesmo modo, psicólogos como Reber (apud MOREIRA, 2000) têm defendido a primazia do implícito para que haja eficácia na aprendizagem. Para o autor, a aquisição da língua é a assimilação de regularidades linguísticas e extralinguísticas

complexas e abstratas por um processo totalmente inconsciente de indução, sendo o produto dessa aprendizagem implícita também inconsciente.

3.3 ENSINO EXPLÍCITO E APRENDIZAGEM CONSCIENTE

Como visto no tópico acima, não há consenso entre os teóricos, uma vez que o embate existente entre instrução implícita e explícita reside no questionamento sobre a relevância da instrução explícita para a aprendizagem de segunda língua. Assim, vários autores têm se dedicado ao estudo da importância da instrução explícita para a aquisição de segunda língua e de vocabulário, elemento básico presente na aprendizagem de uma L2 (BLOCK, 2003).

A princípio, o conhecimento explícito tem sido usado como sinônimo de consciência sobre a língua, quando o aprendiz aprende por intermédio de instrução explícita um arcabouço metalinguístico que lhe possibilita explicar regras de adequação linguística e de pragmática. Sob essa perspectiva, o conhecimento implícito poderia ser considerado sinônimo do uso inconsciente da língua em que o indivíduo sabe usar a língua com suas complexidades, mas não consegue explicar conscientemente a estrutura da língua.

Entretanto, tal equivalência de conceitos não é aceita, pois, de acordo com alguns teóricos, há algum nível de consciência na produção linguística de aprendizes adultos, mesmo que tal percepção consciente seja tão baixa que não possa ser notada pelo aprendiz. Schmidt (1993) defende que o ato de notar uma palavra (*noticing*) é essencial para que ela se torne insumo absorvido (*input*), pois para esse autor não há aprendizagem incidental sem algum grau de consciência.

Laufer e Hulstijn (2001) lembram que os aprendizes no início do processo já “esperam” ter de adquirir muito vocabulário durante a aprendizagem de uma L2, e os psicólogos da aprendizagem defendem que a elaboração de um termo leva a sua retenção mais apropriada e são unânimes quando dizem que a motivação e a necessidade faz com que o aprendizado seja mais eficiente.

Ainda para Laufer e Hulstijn (2001), o aprendizado incidental pode ser implícito ou explícito e, de acordo com Ellis (1994), os aspectos perceptíveis da língua, tais como os traços fonéticos e fonológicos, são aprendidos implicitamente através de exposição constante ao insumo linguístico, enquanto o significado das palavras é aprendido explicitamente, por requerer um processamento semântico e conceitual, além de exigir atenção à relação forma-conteúdo.

Para Schmidt (1994), esse grau de consciência é a atenção dispensada ao material a ser aprendido, uma vez que para ele a intenção nem sempre é fundamental para a aprendizagem. Essa então seria a condição necessária para a decodificação de um estímulo na memória de longo prazo. Ainda, a recuperação eficiente da informação dependeria tanto da qualidade quanto da quantidade da atenção, além da quantidade de exposição. Também, é corrente entre os teóricos cognitivistas que a atenção ao *input* é necessária para que esse se torne *intake*, o qual é necessário para um processamento mental mais profundo.

Gass e Selinker (2008) definem *intake* como o processo de assimilação de material que difere da atividade mental, o qual faz a mediação entre insumo e gramáticas, sendo diferente de percepção ou compreensão quando não levam necessariamente à formação de gramática. Isto, é claro, sugere que *intake* não é meramente um subproduto do *input*, mas dois fenômenos diferentes.

De acordo com a teoria de Gass e Selinker (2008), então, o *intake* situa-se onde a informação encontra um conhecimento prévio, e onde, em geral, o processamento ocorre no “plano de fundo” das regras gramaticais já existentes na memória. É a região mental em que as generalizações e as chamadas hipergeneralizações possivelmente ocorram; também onde os traços de memória são formados. Mas, de acordo com Gass e Selinker (2008), o *input*, ou insumo, é todo elemento apresentado ao indivíduo na L2. Porém, nem toda exposição do aprendiz à língua-alvo levará à produção de *intake*.

Como Schmitt (2008), outros teóricos ressaltam o papel da consciência e conseqüentemente da instrução explícita para melhores resultados na aquisição de vocabulário, porque argumentam que apenas o contexto não fornece todos os dados para uma aquisição eficiente de vocabulário, uma vez que o indivíduo pode

simplesmente ignorar palavras ou inferir superficialmente seu significado (*guessing strategy*) durante o ato da leitura. Schmidt (1994), por exemplo, diz que o conhecimento explícito é o último estágio de aquisição, quando o conhecimento implícito se torna explícito e assim pode ser verbalizado. Desse modo, ele não considera o conhecimento explícito como início da aprendizagem.

Ellis (1994) defende a necessidade do processamento explícito da palavra para que ela se mantenha no cérebro do aprendiz, pois considera que o conhecimento fonológico aumenta com a exposição do indivíduo à língua de modo implícito. No entanto, esse autor enfatiza que, para a aquisição do significado, o conhecimento explícito é essencial, pois esse processo de descoberta de significado envolve a aplicação consciente de estratégias que visam à procura por informações, formação de hipóteses e teste destas.

3.4 A HIPÓTESE DO “NOTAR” (*NOTICING*)

A hipótese do “notar” defende que o item percebido (*attended to*) e notado não é o *input* em um sentido global, mas qualquer característica do *input* que seja relevante para a língua-alvo (SCHMIDT, 1994), pois, para adquirir fonologia, o aprendiz deve atentar para os aspectos fonológicos e para a grafia, notando nas sequências de letras, por exemplo.

Ainda segundo Schmidt (1993), a intenção não é essencial para a aprendizagem, mas a atenção – voluntária ou involuntária – para o material a ser aprendido é crucial, já que sua pesquisa (SCHMIDT, 1995) considera como itens distintos a consciência – intenção – e a atenção. Assim, para o autor, nem toda aprendizagem é deliberada ou intencional, pois diz ser claramente possível aprender vocabulário através da leitura extensiva, sem uma clara intenção de aprender novas palavras. Para Schmidt (1995), toda aprendizagem requer atenção, pois se os leitores não prestam atenção para novos termos quando eles os encontram, eles não os aprenderão.

Por conseguinte, a hipótese naturalista ou abstracionista, de que o aprendizado de uma língua requiera apenas exposição a esta, lançada e ainda defendida por Krashen (apud BLOCK, 2003) é descartada por Schmidt (1993, 1994, 1995), o qual

defende que em segunda língua as formas linguísticas não são aprendidas a menos que sejam notadas, e a instrução torna esse processo possível por realçar as formas da língua-alvo no insumo apresentado ao aprendiz. Assim, ele é categórico ao afirmar que o conhecimento retido na memória do aprendiz (*intake*) tem por base a percepção consciente (SCHMIDT, 1993).

Embora essas duas teorias – instrução implícita e explícita – pareçam medir forças no campo da aquisição de segunda língua, em especial na área de aquisição de vocabulário, tem-se notado a primazia do explícito no desenvolvimento do léxico do aprendiz em sala de aula através de explicação metalinguística, de interpretação de textos e situações, ou de atividades que visam o refinamento lexical (SCHMITT, 2008).

Portanto, a instrução explícita tem um papel unanimemente reconhecido na aprendizagem de segunda língua. Assim sendo, o estado da arte em aquisição de vocabulário encontra-se estabelecido entre pesquisas que priorizam o implícito ou o explícito, mas a aprendizagem explícita tem sido defendida, e conseqüentemente ressaltada, pois os mais destacados teóricos têm defendido ou admitido a importância da instrução explícita (SCHMITT, 2008).

Laufer e Hulstijn (2001) estendem os conceitos de “atenção ao insumo” e de “elaboração do novo conhecimento” para envolvimento com o aprendizado através de tarefas induzidas. Para os autores, a aprendizagem ou a retenção na memória de determinado termo está diretamente relacionada à necessidade de compreendê-la, a busca por sua compreensão e a avaliação desse termo em relação a outros em relação a sua forma e conteúdo.

Com relação à elaboração e atenção³⁵ no senso de processamento cognitivo de informação, a motivação e a necessidade nos componentes afetivos da cognição, Laufer e Hulstijn (2001) defendem que estas não têm trazido grandes avanços na área de ensino-aprendizagem de L2, com foco na forma, no processamento dos dados e no ensino de línguas com base em tarefas.

³⁵ Para Laufer e Hulstijn (2001), a atenção, com o notar sendo sua parte subjetiva, parece ser crucial na aprendizagem tanto implícita quanto explícita.

3.5 A INFERÊNCIA

No uso oral ou escrito da L2, o aprendiz nem sempre tem acesso a um dicionário ou à possibilidade de pedir por esclarecimento com relação a um determinado vocábulo. Sendo assim, a possibilidade de inferir tal vocábulo do contexto pode garantir uma compreensão mais eficaz e completa do texto alvo. Boni (2003) atribui ao processo da inferência a possibilidade de uma forma linguística adquirir significado para que esta seja então compreendida pelo aprendiz.

Para Boni (2003), durante uma atividade de interpretação textual, a semântica e a sintática podem ser compreendidas e aprimoradas via contextualização do vocábulo alvo, pois, “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” (BONI, 2003, p. 60).

Para Ellis (1994), a base de aprendizagem lexical está na capacidade de inferência do aprendiz, incluindo as estratégias inclusas nesse processo. Para o autor, alguns aprendizes têm dificuldades para adquirir o léxico porque não inferem apropriadamente os significados dos novos itens lexicais.

Assim como Ellis (1994), Schmitt (2008) atribui valor ao ensino de estratégias para a obtenção do significado de um item lexical, pois admite que o contexto possa ser o principal meio para a aquisição de vocabulário, mas defende que para este ter utilidade são necessários alguns pré-requisitos, como ter certo nível de proficiência linguística, incluindo a habilidade de decodificar a forma das novas palavras.

Schmitt (2008) também defende que o aprendiz tenha conhecimento sobre o assunto tratado no texto – conhecimento extralinguístico – e saiba como utilizar-se da estratégia da inferência. Outro item essencial para o autor é a riqueza do contexto, que deve conter pistas que possibilitem o descobrimento do significado da palavra e estejam diretamente relacionadas à palavra-alvo. Semelhantemente, Boni (2003) ressalta que:

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 (BONI, 2003, p. 59).

Schmitt (2008) defende também que o texto esteja de acordo com o nível dos aprendizes. Em seus estudos, o autor mostra que as pistas apreendidas do contexto – como afixos e a ordem sintática, por exemplo – variam de acordo com a língua materna do aprendiz, de modo que o aprendiz pode recorrer aos cognatos de L1 de acordo com a proximidade entre as duas línguas. Aliás, a aprendizagem de segunda língua é vista como intrinsecamente dependente do ensino de estratégias pelo professor e do entendimento sobre a importância das estratégias utilizadas pelos aprendizes para seu desenvolvimento lexical.

Schmitt (2008) ainda trata como importante a consulta a materiais de apoio, como dicionários bilíngues, por exemplo, pois embora sejam limitados linguisticamente, se comparados aos monolíngues, são úteis para aprendizes de diferentes níveis, pois um vocábulo específico pode ser compreendido mais facilmente se o aprendiz fizer a correlação em sua mente entre o significado e significante, evitando assim o dispêndio de tempo com um processo de inferência nem sempre frutífero.

Paiva (2012) compartilha da mesma opinião, pois “acreditar que a tradução atrapalha a aprendizagem é uma crença arraigada em muitos professores de língua estrangeira. No entanto, a tradução precisa ser vista como uma estratégia que pode ser útil na compreensão de certos trechos de um texto, ou mesmo como uma prática social presente em alguns momentos da vida de muitos de nós” (PAIVA, 2012, p. 38).

Outra estratégia que pode ser utilizada na descoberta de um item lexical é o uso da interação social ou “andaime” (*scaffolding*), que é a ajuda que um aprendiz recebe de outras pessoas, tais com professor, colega ou parente, por exemplo (PAIVA, 2012), com a esse auxílio dado sob diferentes formatos, tais como tradução, paráfrase, sinônimo ou dica de estudo a respeito do item lexical desconhecido pelo aprendiz.

Paribakht e Wesche (1997) defendem que tanto a semântica quanto a sintática têm apreensão facilitada quando em contexto. Em seus estudos, as autoras têm dedicado pesquisas ao processo de leitura extensiva seguida por exercícios que facilitem a aprendizagem de determinado item pelo processo de leitura extensiva como um processo de entendimento mais genérico, que sozinho pode não ter todo seu potencial linguístico bem utilizado pelo aprendiz. Como um dos resultados de seu trabalho, Paribakht e Wesche (1997) puderam constatar que as palavras de conteúdo são mais facilmente apreendidas devido a seu caráter referencial mais lógico do que as palavras de estrutura. Desse modo, o aprendiz pode deixar de “notar” itens importantes e/ou novos dentro de determinado contexto.

Assim, a pesquisa de Paribakht e Wesche (1997) visa demonstrar quão enriquecedor é para o aprendiz o trabalho com atividades de entendimento específico, como os questionários, por exemplo. Nessa tarefa, o aprendiz utiliza-se, em maior ou menor grau, de comparações entre L2 e L1, marcas de pontuação, conhecimento extratextual, associação de palavras, conhecimento gramatical e contextualização para inferir o significado de um item desconhecido, pois o indivíduo precisa tecer uma série de considerações sintáticas e semânticas a respeito da palavra ao encontrar-se obrigado a pensar sobre determinado item.

Em texto anterior a Paribakht e Wesche (1997), Schmidt (1994) considera como enormes os ganhos lexicais para o vocabulário do aprendiz quando os termos linguísticos desconhecidos são notados, tendo o aprendiz de refletir a seu respeito mesmo que seja em breves exposições aos termos.

4 O PROCESSO DE INTERVENÇÃO PARA AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO

Como visto na seção anterior, autores defendem a importância de atividades para a assimilação e fixação de vocabulário. Inclusive, alguns autores em sua pesquisa têm aplicado testes para mensurar a aquisição de vocabulário, bem como a aquisição de seu conhecimento profundo. Veremos aqui dois estudos que seguem essa linha de aquisição lexical por alunos não nativos de inglês, embora estudem em países de língua inglesa – Estados Unidos e Reino Unido – diferentemente dos sujeitos acompanhados por esta pesquisa.

4.1 ESTUDOS SOBRE IMPLEMENTAÇÃO DE VOCABULÁRIO EM SALA

Como mencionado no Capítulo 1, o presente trabalho teve como referência dois estudos com aprendizes de inglês em um trabalho de complementação lexical. Embora estes tenham como locus de pesquisa o país da língua alvo e indivíduos com idades e situação acadêmica distintas dos sujeitos desta pesquisa, os falantes das duas pesquisas de referência também são oriundos de outra L1 e têm seu conhecimento linguístico estudado através de atividades de implementação lexical que visem o desenvolvimento lexical desses aprendizes na língua inglesa.

A primeira pesquisa, desenvolvida por Mclaughlin, August e Snow (2.000) é um estudo longitudinal com crianças do quarto ano ao sexto ano do Ensino Fundamental oriundas de famílias hispânicas, cujos familiares próximos não são falantes de inglês, embora vivam nos Estados Unidos. Essa pesquisa também acompanhou paralelamente alunos nativos das escolas participantes para comparar o desempenho do desenvolvimento lexical das crianças aprendizes de L2, bem como acompanhar o aperfeiçoamento lexical dos falantes nativos através das atividades de implementação lexical, uma vez que o processo de implementação pode ser uma ferramenta pedagógica tanto para falantes nativos quanto para falantes não nativos da língua-alvo.

Já a pesquisa de Schmitt e Zimmerman (2002) apresenta dados relativos a alunos universitários e pós-graduandos oriundos de diferentes línguas, os quais frequentam universidades norte-americanas ou britânicas e têm bons conhecimentos linguísticos da L2. Mesmo assim, os alunos pesquisados ainda apresentam índices de

dominância da derivação lexical de termos recorrentes na língua inglesa bem inferior aos dados coletados de falantes nativos em situação acadêmica semelhante.

Abaixo, há a descrição sucinta dos dois estudos citados acima, cujos arcabouços teóricos embasaram a presente pesquisa.

4.1.1 A Pesquisa de McLaughlin, August e Snow (2.000)

Em um estudo transversal e longitudinal de três anos, considerado inédito pelos autores, McLaughlin, August e Snow (2.000) contaram com a colaboração de 24 professores de três estados norte-americanos – Califórnia, Virgínia e Massachusetts – para o aperfeiçoamento lexical e compreensão de leitura de estudantes da quarta e da quinta série do ensino fundamental oriundos de família hispânica, sendo o inglês a segunda língua dessas crianças. Para os autores, crianças de outras línguas não apresentavam bons resultados na escolarização nos Estados Unidos por barreiras linguísticas que impediam o acesso adequado a materiais e conteúdo de sala de aula. Então, o estudo visava estudar o desenvolvimento lexical de não falantes de inglês na língua inglesa.

Ao todo, 63 alunos – 34 aprendizes de inglês e 29 alunos nativos – puderam ser acompanhados pelo programa de intervenção ao longo do período de dois anos através de intervenções diárias com atividades explícitas voltadas para o desenvolvimento lexical aliado a estratégias de inferência de vocabulário desconhecido.

Nessa pesquisa, no primeiro ano foi realizado o levantamento de dados sobre o vocabulário e a compreensão de leitura por alunos hispânicos em turmas de quarta e quinta séries e também por alunos norte-americanos para que houvesse um comparativo entre a qualidade e o desenvolvimento do vocabulário de crianças não nativas e nativas na língua inglesa.

No segundo ano da pesquisa, houve a implementação de atividades focadas no aprimoramento lexical e na compreensão de leitura para turmas de quarta série com o auxílio de professores dessas turmas em 20 minutos diários.

No terceiro ano do programa houve novamente a implementação de atividades

para o desenvolvimento lexical dos alunos acompanhados no ano anterior, agora na 5ª série e outros alunos de 5ª série admitidos no programa.

Como resultado, verificou-se um ganho sensível no vocabulário tanto dos alunos não nativos em inglês quanto dos alunos nativos que foram acompanhados pelo programa ao longo de dois anos de implementação lexical, quando comparados a grupos de controle das mesmas escolas e que não receberam a complementação de conteúdo. Ainda, verificou-se que o ganho foi maior entre os alunos assistidos pelo programa ao longo dos dois anos em comparação aos alunos admitidos no programa apenas no segundo ano de sua implementação. Para McLaughlin, August e Snow (2.000), a pesquisa sugere resultados ainda melhores se os alunos aprendizes de inglês forem acompanhados em um processo de implementação lexical ao longo de um período superior a dois anos.

4.1.2 A Pesquisa de Schmitt e Zimmerman (2002)

Em outro exemplo de pesquisa, Schmitt e Zimmerman (2002) apresentam dados de pesquisas feitas por alguns autores que sugerem que o vocabulário produtivo após um determinado período de instrução chega a apenas 10% dos itens pesquisados. Como base para sua pesquisa, os autores decidiram partir da consulta ao corpus de quatro dicionários renomados³⁶, consulta ao BNC e a pilotagem do reconhecimento de formas derivadas a partir de dados coletados de 36 informantes nativos universitários e pós-graduandos que receberam quatro sentenças com lacunas para preenchimento com formas derivadas (ANEXO 1).

Os autores ressaltam que os dados dos informantes foram priorizados, pois foram respostas diretas ao instrumento utilizado, que foi aplicado a 106 informantes não nativos de universidades americanas e britânicas, todos da graduação e da pós-graduação. Nesse estudo, pelo fato de serem todos universitários, 20 termos do AWL - *Academic Word List*³⁷ – foram definidos como objeto de estudo e, após pilotagem,

³⁶ *Cambridge International Dictionary of English*, 1995; *COBUILD English Learner's Dictionary*, 1989; *Longman Dictionary of English Language and Culture*, 1992; *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, 1995.

³⁷ Coxhead, A. A new academic word list. *TESOL Quarterly*, n. 34, p. 213–238, 2000.

destes foram selecionados 16 termos³⁸. Com base no BNC (1995) o termo mais recorrente entre os termos da família de cada uma das 16 palavras foi utilizado para “indexar” a família, enquanto os informantes deveriam julgar cada palavra com base nos quatro níveis de resposta abaixo:

A) *I don't know the word.*

B) *I have seen the word before but am not sure of the meaning.*

C) *I understand the word when I see it or hear it in a sentence, but I don't know how to use it in my own speaking or writing.*

D) *I know this word and can use it in my own speaking and writing*³⁹.

As sentenças do teste eram escritas para serem semanticamente parecidas de modo que o informante utilizasse palavras derivadas das quatro classes gramaticais (substantivo, adjetivo, verbo e advérbio) para preencher as sentenças. Todas as palavras para construção dessas sentenças para preenchimento foram derivadas de West (1953), e erros de ortografia não foram considerados se a palavra derivada pudesse ser bem compreendida. Semelhantemente, os autores não focaram em conhecimentos metalinguísticos com relação às classes gramaticais.

Os resultados mostraram que os verbos são as formas mais recorrentes para produção, seguidas por nomes (provavelmente por carregarem informação semântica), adjetivos e advérbios, sendo estes as formas menos conhecidas. A porcentagem de derivados produzida por todos os alunos foi de 36,8% para palavras desconhecidas (nível A) e de 65,5% para palavras conhecidas (nível D), o que confirma a dificuldade dos aprendizes de inglês em dominar formas derivadas da língua. Os nativos mostraram índices altos de reconhecimento e produção das formas derivadas (entre 89.4% e 93.2%), mas ainda incompletos para um conhecimento morfológico profundo da língua sobre termos considerados recorrentes, como os que foram analisados nesse estudo.

³⁸ Prompt words: *access, assume, authority, coherent, ethnic, ideology, inevitably, liberal, minimize, persist, philosophy, precise, release, select, survive, and traditional.*

³⁹ Os participantes mostraram seu conhecimento produtivo da palavra ao escrever uma sentença usando-a (nível D).

Os resultados mostraram que conhecer um membro de uma família de palavras pode não levar a reconhecer outros membros. Concomitantemente, o conhecimento produtivo ou receptivo do indivíduo sobre uma palavra pode não levar ao seu conhecimento na íntegra, i.e., conhecimento sintático, semântico e fonológico. Schmitt e Zimmerman (2002) mencionam que é comum os professores suporem que o aluno, ao conhecer uma palavra, automaticamente já conheça as demais formas relacionadas a esta, o que não é confirmado em pesquisas mesmo com falantes nativos. Pois, de acordo com Bauer e Nation (1993), o reconhecimento de palavras é auxiliado por formas conhecidas, sejam esses itens básicos ou itens derivados. Com isso, espera-se certa facilidade para o reconhecimento de itens derivados, mas com relação à produção, ainda não há muitos estudos para a L2.

De acordo com Adolphs e Schmitt (2003), o estudo de 1956 de Schonell et al. (apud SCHMITT, 2008) sobre a interação dos trabalhadores australianos concluiu que 2.000 famílias de palavras cobrem cerca de 99% das palavras usadas em sua fala, o que impactou na pedagogia da linguagem e na instrução do vocabulário. Mas Adolphs e Schmitt (2003) mencionam que hoje o *CANCODE*⁴⁰ apresenta um *corpus* mais abrangente e diversificado de cinco milhões de palavras contra as 500 mil de Schonell⁴¹ (apud ADOLPHS; NORBERT, 2003), além de a pesquisa desse autor ter abrangido classes sociais mais amplas e pesquisado falantes britânicos e irlandeses. Assim, por haver ainda poucos dados sobre a quantidade mínima de vocabulário para uma comunicação oral eficiente os autores decidiram refazer a pesquisa de 1956 de Schonell (apud SCHMITT, 2008) com dados do *CANCODE*. Além disso, os autores recorreram ao *BNC* e seu *corpus* de 10 milhões de palavra para a oralidade.

Na pesquisa, os autores tentaram minimizar as possíveis diferenças atribuíveis aos diferentes tamanhos de *corpora*, assim como com relação à indexação das palavras e às famílias das palavras – o que deve ser considerado. Ao comparar os dados obtidos por Schonell et al. (apud SCHMITT, 2008) com os dados do

⁴⁰ Dados coletados num período de 2 a 7 dias com 124 adultos acima de 15 anos de diferentes idades, sexo, localização geográfica e classe social (ADOLPHS; NORBERT, 2003, p.5).

⁴¹ Pesquisa realizada com 1723 homens e 1095 mulheres, todos trabalhadores semialfabetizados ou analfabetos australianos apenas, com metade dos dados gravados em fala espontânea e metade oriunda de entrevistas, e transcritas manualmente de fitas gravadas (ADOLPHS; NORBERT, 2003, p. 5).

*CANCODE*⁴², os dados indicam que 2.000 famílias de palavras cobririam apenas 95% do discurso oral, enquanto 3.000 famílias, ou 5.000 palavras individuais cobrem aproximadamente 96% do discurso oral.

Entretanto, com um vocabulário de 4.000 palavras, os ganhos não chegariam a 97%. Ou seja, ainda não é possível determinar qual é a quantidade de vocabulário que deva ser dominada pelo aprendiz, mas é fato que quanto mais vocabulário melhor para a comunicação. Os autores ainda recomendam aos professores o trabalho com formas derivadas sempre que apresentarem um vocábulo novo ao aluno.

Entretanto, Adolphs e Schmitt (2003) enfatizam que tanto professores quanto alunos sabem da importância do vocabulário para a aprendizagem de uma L2, mas também devem estar cientes de que é necessária uma ênfase na aquisição de vocabulário como parte do aperfeiçoamento das habilidades orais. Para Adolphs e Schmitt (2003), os estudos mostram que o vocabulário básico para uma boa compreensão é maior do que se supunha antes.

Nation (2006) pesquisou 200.000 palavras do *Wellington Corpus of Spoken English* que incluiu conversações do cotidiano, entrevistas e interações em programas de rádio. Após, usando o BNC (dados para a escrita) para compilação de seus dados, obteve um índice de 6.000 a 7.000 famílias de palavras como responsáveis por 98% de compreensão das práticas discursivas. Schmitt (2008), entretanto, defende que “não está claro se uma cobertura lexical de 98% é a mais apropriada para lidar com o discurso oral. Certamente, o conhecimento de mais vocabulário é sempre melhor, mas estudos têm indicado que a compreensão substancial pode ocorrer com taxas de cobertura mais baixas”⁴³ (SCHMITT, 2008, p. 330).

Schmitt (2008) defende também que não é possível estabelecer uma relação paralela entre o conhecimento lexical oral e escrito, embora um possa auxiliar na aprendizagem do outro.

⁴²The Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English. Disponível em: <https://www.nottingham.ac.uk/research/groups/cral/projects/cancode.aspx>.

⁴³(...) It is not clear whether a 98% coverage figure is the most appropriate for dealing with spoken discourse. Of course, knowledge of more vocabulary is always better, but two studies have indicated that substantial comprehension can occur with lower coverage rates (SCHMITT, 2008, 330).

Em suma, o que esta revisão de literatura selecionada nos indica? Primeiro, fica claro que a aquisição de vocabulário é essencial para o pleno funcionamento do aprendiz na segunda (ou terceira, etc.) língua. Ademais, as pesquisas mostram que existe um universo léxico, que é o responsável pelo discurso (tanto na escrita quanto na fala); isto é, o aprendiz de língua estrangeira não precisa tentar memorizar “todas” as palavras para atingir uma compreensão de pelo menos 95%, que (dependendo do autor) representa um conhecimento mínimo necessário para poder entender o discurso e ter uma chance elevada de poder inferir o significado de palavras ou frases desconhecidas.

Entretanto, o embasamento teórico aqui exposto também nos diz que o assunto não é tão simples assim. Pois, além de certos dados quantitativos (número putativo de itens léxicos necessários para compreender uma língua estrangeira “bem”), existem também variáveis mais qualitativas. Sabemos, por exemplo, que o aluno precisa “notar” que há, no discurso, uma palavra desconhecida. Ao mesmo tempo, esse “notar” também pode ter níveis diferentes, dependendo do nível de atenção do(a) aluno(a) em determinado momento, o qual pode depender, por exemplo, do tema do discurso que está sendo lido/ouvido, ou até a didática do(a) professor(a) e/ou o material didático (não) utilizado por esse(a) professor(a).

Entretanto, a profundidade com a qual um vocábulo é absorvido pela memória do aluno também é sensível ao número de exposições a esse item léxico. Além disso, se o aprendiz nem percebe a existência de uma palavra desconhecida (ou porque não notou, ou por falta de interesse mesmo), não há chance dessa dinâmica (de aprofundamento e “fixação” da informação semântica) ocorrer. Desse modo, a questão é complexa, sendo importante reconhecer essa complexidade antes de prosseguir para a próxima seção, Método.

5 MÉTODO

...A aprendizagem é o resultado de interações complexas (e eventuais) entre o indivíduo e o meio ambiente (PAIVA, 2012, p. 21).

Este capítulo do trabalho apresenta a pesquisa empírica realizada visando explorar a dinâmica envolvendo a aquisição lexical de itens pré-selecionados com base na frequência de ocorrência desses elementos lexicais de acordo com o *British National Corpus (BNC)* e *Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English (CANCODE)*. Para isso, o conteúdo está subdividido em:

- Seção 5.1: apresentação das perguntas de pesquisa;
- Seção 5.2: apresentação do tipo de estudo desenvolvido, bem como um embasamento teórico para as atividades didáticas realizadas que deram suporte à atividade de implementação lexical realizada. Ainda, há uma breve discussão sobre a importância de cada uma das atividades para a aprendizagem de léxico em L2;
- Seção 5.3: apresentação dos participantes desta pesquisa;
- Seção 5.4: apresentação dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados para que pudessem ser analisados;
- Seção 5.5: apresentação dos procedimentos utilizados na condução da presente pesquisa.

5.1 PERGUNTAS DE PESQUISA

- a) O trabalho de implementação lexical pode levar à aquisição de vocabulário?
- b) É possível desvincular o aprendizado de vocabulário de fatores intrínsecos e extrínsecos?
- c) Ter contato com a língua inglesa no cotidiano auxilia no aprendizado de vocabulário?

5.2 TIPO DE ESTUDO

Esta dissertação sobre a aprendizagem de léxico em L2 foi desenvolvida em três etapas:

I – A primeira etapa consistiu na aplicação de dois instrumentos para coleta de dados: um questionário sociocultural para os alunos investigados nesta pesquisa e um formulário com 100 das palavras consideradas mais comuns na língua inglesa de acordo com listagem do *British National Corpus (BNC)* e do *Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English (CANCODE)*.

II – A segunda etapa apresentou um recorte com 32 palavras selecionadas das 100 palavras da etapa 1, de modo a investigar o reconhecimento dessas palavras em contexto por meio da tradução de algumas das palavras-alvo do português para o inglês e do inglês para o português;

III – A terceira etapa consistiu na tradução de 38 dos itens constantes nas Fases 1 e 2 para o inglês.

Assim sendo, este trabalho apresenta uma pesquisa do tipo qualitativa com alguns elementos quantitativos, em que dois grupos de alunos foram acompanhados ao longo de três meses em um processo de implementação lexical. Para acompanhamento dos resultados desse processo, os dados foram coletados através de testes específicos, descritos brevemente acima, para posterior análise. Este estudo pode ser definido como estudo de caso, embora, segundo Nunan (apud BONI, 2003), esse tipo de estudo se assemelhe à pesquisa etnográfica, mas “o estudo de caso tenha um escopo mais limitado do que a etnografia” (BONI, 2003, p. 82).

5.3 OS PARTICIPANTES DAS TRÊS ETAPAS DA PESQUISA

O público-alvo desta pesquisa foi composto por dois grupos de adolescentes ingressos no primeiro ano do Ensino Médio de um colégio estadual da região de Curitiba com pouco menos de 550 alunos distribuídos em três turnos: manhã e noite com Ensino Médio e tarde com Ensino Fundamental do 6º ao 9º anos. A escola situa-se em um bairro tipicamente residencial e a grande parcela de seus alunos já cursou o

Ensino Fundamental II em duas escolas públicas da região, sendo alguns alunos oriundos do Ensino Fundamental do próprio colégio.

Com idades entre 14 e 16 anos no período da pesquisa, os alunos que participaram de todas as fases da pesquisa⁴⁴ eram nove meninas e dez meninos, com perfis bem distintos, tanto no interesse pelo estudo de L2, quanto com relação ao compromisso com o próprio desempenho acadêmico. Os grupos selecionados para participarem da pesquisa tinham perfis diferentes, mas ambos demonstravam muita dificuldade no aprendizado de várias disciplinas, inclusive de L2, de acordo com relatos de colegas das outras disciplinas, assim como seus desempenhos⁴⁵ nos conceitos atribuídos ao desempenho desses alunos ao longo dos trimestres.

Uma característica do Ensino Médio desse colégio pesquisado é o elevado número de faltas dos alunos. Assim, dos 21 alunos do grupo de intervenção (G – I) que deveriam frequentar regularmente as aulas apenas 8 alunos⁴⁶ participaram das 3 etapas. Do grupo de Controle (G – C), dos 23 alunos que deveriam frequentar a turma regularmente, apenas 13 alunos⁴⁷ participaram das três etapas, mas apenas 11 puderam ter seus dados analisados nesta pesquisa de campo⁴⁸.

⁴⁴Muitos alunos das duas turmas não tiveram seus dados incluídos nesta pesquisa por que não preencheram todos os testes, seja por faltar a uma das etapas ou por não responder com seriedade a um dos testes. Em uma das fases, por exemplo, uma aluna desistiu de preencher o teste por não estar se sentindo bem emocionalmente após uma discussão com um amigo no intervalo (essa participante foi eliminada da análise). Outra aluna também foi eliminada por preencher com desinteresse mínimo os dados pesquisados.

⁴⁵ Muitos dos alunos são aprovados por Conselho de Classe no final do ano letivo, pois há certa resistência dos órgãos públicos em aceitar a reprovação de estudantes, estabelecendo inclusive alguns critérios para que isso aconteça.

⁴⁶ Em uma das etapas, os alunos I – 4 e I – 6 foram chamados à sala da Coordenação Pedagógica. Para evitar que preenchessem apressadamente o teste, foram liberados pela pesquisadora antes do início do teste e, ao retornarem, o concluíram em 15 minutos, mas já estavam visivelmente distraídos, o que deve ter prejudicado o desempenho de ambos.

⁴⁷ Desses alunos do G – C, há uma aluna⁴⁷ e um aluno autodidatas em inglês (C – 1 e C – 5). Também há 1 aluno com excelente base na disciplina (C – 7) que participou de um projeto didático socioeducativo em anos anteriores, o que lhe possibilitou ter bons conhecimentos em língua inglesa, segundo o próprio aluno.

⁴⁸ Entretanto, dois alunos foram eliminados da pesquisa por consultar o caderno ou o tradutor do celular para o preenchimento dos dados ou ainda por conversar insistentemente com um colega próximo sobre a resposta para o material pesquisado, embora a professora tenha lhes lembrado de que as respostas eram individuais e não havia a possibilidade de consulta a materiais, pois os testes eram para coletar as informações reais oriundas de cada aluno para verificação das facilidades e dificuldades encontradas na disciplina.

Outro fator que pode ter sido prejudicial às coletas é a proximidade entre os alunos, pois alguns tentavam conversar com os colegas mais próximos sobre as respostas “corretas”, uma vez que implícita ou explicitamente relacionavam tais coletas de dados a possíveis avaliações didáticas. Além disso, o fato de a pesquisadora ser a professora da disciplina pode ter afetado as respostas pessoais no questionário sociocultural, mesmo que a professora tenha explicado que as dúvidas e as dificuldades também seriam importantes para a reavaliação da didática e do conteúdo trabalhado com a turma.

Com relação ao comportamento, o G – C, era uma turma com um perfil diferente do G – I, pois eram mais agitadas, tendo dois alunos repetentes⁴⁹, ex-alunos da professora pesquisadora no ano anterior, os quais não demonstravam qualquer interesse pela disciplina, além de outros três alunos semidesistentes⁵⁰ que quando compareciam às aulas também não se interessavam pelo conteúdo da disciplina de língua inglesa.

5.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Ao desenvolver um estudo empírico, o pesquisador precisa estabelecer parâmetros e conceitos para a coleta de dados. Em seu texto, Perroni (CASTRO, 1996) cita dentre as “supostas vantagens” (CASTRO, 1996, p. 19) da coleta empírica de dados a praticidade em compilar os dados e a abrangência do estudo para um amplo número de informantes. Mas a autora considera esse dado generalizante como impessoal à medida que o número (porcentagem geralmente) obtido refere-se à média dos sujeitos estudados, não havendo um acompanhamento individualizado do progresso do indivíduo com relação a sua produção linguística.

Embora Perroni (CASTRO, 1996) prefira o método observacional/naturalista por sua individualidade na coleta dos dados, o estudo empírico em L2 com grupos de informantes pode representar mais os fatos relacionados à aprendizagem em sala de

⁴⁹ Um destes repetiu novamente o primeiro ano do Ensino Médio, pois recusou-se a fazer a maioria das atividades propostas em sala e fora desta, não atingindo o nível de aprendizado mínimo para uma eventual aprovação por conselho de classe. Esse aluno não participou das três fases da pesquisa.

⁵⁰ Esses alunos compareciam ocasionalmente para evitar contatos constantes de assistentes sociais, uma vez que eram menores de 18 anos e por lei deveriam frequentar uma escola.

aula do que um estudo de caso observacional. Nesta pesquisa, o objeto de estudo é a evolução qualitativa dos estudantes após a exposição a determinados itens lexicais, mas para corroborar ou entender alguns dos dados coletados, haverá citações pontuais dos dados dos informantes desta pesquisa em uma análise qualitativa para compreensão do desempenho dos sujeitos participantes, o que não a caracteriza como observacional ou naturalista, mas visa a tornar os dados menos impessoais.

5.4.1 O Instrumento “Questionário”

O instrumento “questionário”, aplicado na fase 1 deste projeto de pesquisa, foi desenvolvido para nota final na disciplina “Pesquisa Quantitativa no Ensino/Aprendizagem de Línguas” e utilizado também como exemplo do instrumento de pesquisa “questionário” na disciplina “Linguística Aplicada I”. Em ambas as disciplinas houve comentários e críticas valiosas tanto dos respectivos professores das disciplinas quanto de alguns dos colegas das disciplinas citadas.

Após essa fase de aprimoramento, o questionário-piloto foi aplicado para três alunos e uma aluna do terceiro ano do Ensino Médio durante uma das aulas da disciplina, no segundo semestre de 2017, sendo os participantes escolhidos pela professora pesquisadora por sempre tecerem comentários críticos a respeito do ensino da língua inglesa nas escolas, considerando-o pouco válido para seu aprendizado, pois este não priorizava “a fluência oral desde o início do aprendizado”, segundo dois dos informantes.

Além de críticos, eram receptivos para conversas sobre seu desempenho na língua inglesa, que consideravam aquém do desejável para a série, mas vinculavam-no à baixa expectativa de aprender uma L2 em escola regular⁵¹. Estes também eram respeitosos com a professora (pesquisadora), sempre demonstrando que separavam seu pouco interesse em estudar a língua na escola de seu relacionamento com a

⁵¹Como observado pela professora pesquisadora, é muito difundido entre os alunos desde o Fundamental II a ideologia sobre o aprendizado de uma L2 estar vinculada a uma escola de idiomas. Assim, a didática e as atividades na escola regular parecem não impactar o aprendizado de L2. Visivelmente, os alunos que fazem curso de inglês tendem a valorizar mais o aprendizado do curso, mesmo que tragam dúvidas para serem sanadas pela professora da escola regular.

professora. De início, a professora explicou-lhes individualmente o objetivo da pesquisa e todos demonstraram satisfação por terem sido contemplados com essa oportunidade. Então, esses alunos assimilaram automaticamente a responsabilidade de responder o questionário, sendo, além de participantes, críticos desse instrumento de coleta de dados.

Após alguns minutos, concluído o preenchimento do questionário, a pesquisadora conversou brevemente sobre quais alterações seriam sugeridas para alunos recentemente admitidos no Ensino Médio, portanto “com menos visão de mundo” se comparados a eles.

Seus comentários foram pontuais sobre a inteligibilidade das questões, algumas das quais poderiam conduzir a ambiguidades considerando o público-alvo: colegas do primeiro ano. Assim, a parte discursiva do questionário sofreu alterações visando à clareza da compreensão das perguntas por parte dos informantes.

5.4.2 O Banco de Palavras para as Três Fases da Pesquisa de Campo

Como método empírico para verificar e mensurar a aquisição de itens lexicais pelos aprendizes, no quarto trimestre de 2017 foi optado pela inclusão de testes para mensurar o desenvolvimento lexical dos estudantes. Também foi optado nessa fase pelo acompanhamento de algumas turmas nesta pesquisa de campo. Como delimitação do “objeto” de estudo, no começo de 2018, o professor Ron Martinez, orientador da presente pesquisa, sugeriu o trabalho com lexemas do *British National Corpus (BNC)* bem como do *CANCODE*, pois ambos gozam de prestígio no meio acadêmico.

Assim, o trabalho de pesquisa lexical foi ancorado inicialmente em 150 palavras comuns na língua inglesa (ANEXOS 2, 3 e 4), muitas delas muito presentes nos materiais didáticos, inclusive no livro didático⁵² utilizados pelas turmas pesquisadas. Essas palavras selecionadas seriam subdivididas em 75 substantivos, 50 adjetivos e 25 advérbios, pesquisadas em testes que começariam a ser aplicados no final de fevereiro

⁵² MENEZES, V.; BRAGA, J e outros. **Alive High**: língua estrangeira moderna inglês. Edição PNLD. 2015.

ou começo de março, pois pesquisas indicam que os substantivos são os itens com maior retenção na memória, seguidos por adjetivos e advérbios (SCHMITT, 2008).

Entretanto, o contato com as novas turmas do Ensino Médio em fevereiro de 2018 revelou baixo conhecimento de vocabulário em inglês por parte destas, além de certa aversão ao idioma. Assim, houve o adiamento do início das fases dos testes da pesquisa de campo, pois foi necessário que os alunos fossem “acolhidos” pela disciplina e se percebessem como sujeitos aprendizes e actantes no processo sociocultural de aprendizado em uma língua estrangeira. Pelo pouco conhecimento lexical dos aprendizes pesquisados foi necessária a redução das palavras sob controle de 150 palavras para 100 palavras, sendo 50 substantivos, 30 verbos e 20 adjetivos⁵³, ao invés de substantivos, adjetivos e advérbios.

Dentre as quatro turmas de primeiro ano do Ensino Médio, regular do período matutino de uma escola pública da região de Curitiba, foram escolhidas duas turmas de perfis diferentes do primeiro ano, com faixa etária de 15 a 17 anos, cujos alunos demonstravam mais dificuldades com a língua inglesa e com seu aprendizado: uma turma monitorada, sob intervenção, que, além do livro didático, realizou atividades focadas no vocabulário-alvo através do material didático para complementação lexical, com instrução mais explícita (cerca de 6 a 10 exposições ao vocabulário sob pesquisa); e uma turma monitorada para controle de seu desenvolvimento ao longo do período, que fez atividades propostas pelo livro didático, com instrução mais implícita.

Assim, esta pesquisa com corpus de 100 das palavras mais utilizadas na Língua Inglesa com base no *British National Corpus (BNC)* e o *CANCODE* teve a análise de seus dados realizada do tipo intrassujeitos (comparação dos dados internos dos dois grupos pesquisados) e intersujeitos (comparação dos dados dos dois grupos) com dados coletados de maio a julho de 2018 em testes aplicados em três fases.

⁵³ Pesquisas indicam que os substantivos são as palavras adquiridas com mais facilidade, seguidos pelos adjetivos e depois pelos advérbios (SCHMITT, 2008).

5.5 JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DAS ATIVIDADES REALIZADAS PARA A PRESENTE PESQUISA

Durante o trabalho de coleta de dados, o pesquisador depara-se com algumas questões que precisam ser resolvidas:

- antes da pesquisa, inclusive durante a fase da pilotagem dos instrumentos da pesquisa;
- durante a pesquisa, tais como reações dos pesquisados ou outras variáveis dependentes que possam interferir no curso da pesquisa;
- depois da pesquisa, no processo de análise dos dados coletados.

O trabalho de pesquisa e coleta de dados em L2, diferentemente do trabalho com outras disciplinas, conta com algumas peculiaridades, como a possível não afeição dos sujeitos aprendizes pela língua e geralmente não ser a língua falada pelas pessoas do convívio íntimo dos alunos. Além disso, não há muitas opções para a língua estudada como L2 nas escolas públicas regulares, e mesmo particulares, pois no Ensino Fundamental II – 6º ano ao 9º ano – e em todo o Ensino médio é geralmente adotada a língua inglesa como língua estrangeira, com raras exceções sendo a língua espanhola a contemplada.

Com relação ao léxico, o PCN – Parâmetro Curricular Nacional – para língua estrangeira já menciona que “esse é um processo cronologicamente longo, iniciado já no ensino fundamental e que, idealmente, deve avançar para além do final da educação básica. Cabe, portanto, ao professor do ensino médio dar continuidade a esse processo” (MEC, 2000, p. 105).

Assim, o trabalho voltado para aspectos culturais como integração de conhecimentos dessa disciplina com outras, comumente cede espaço a um trabalho de aquisição lexical mínima para que as atividades em língua estrangeira possam ser de fato realizadas e compreendidas pelos alunos. Pois, de acordo com o PCN para línguas estrangeiras, “(...) o foco do aprendizado deve [pode] centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente à leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana” (MEC, 2000, p. 94).

Desse modo, o documento do MEC (2000) defende um ensino de L2 voltado às práticas sociais em que o aluno seja exposto a diferentes contextos comunicativos para seu aperfeiçoamento como aprendiz. A aquisição de línguas, então, está geralmente vinculada a um ambiente formal de aprendizagem, com a existência de inúmeros artigos que comentam sobre a relação entre o (não) desenvolvimento lexical e o ambiente escolar.

Jullian (2000) sugere que o não desenvolvimento vocabular de um indivíduo pode estar relacionado a um ambiente sem a necessidade de novas formas para comunicação. Laufer (1991) também sugere que mesmo os falantes mais avançados podem presenciar uma estagnação linguística ao não se sentirem desafiados a aprender formas novas. Assim, os professores devem supor que os alunos não aprenderão as formas derivadas automaticamente, assim como os professores devem criar situações em que o aluno precise usar os termos derivados.

Para Nation (2001), os professores deveriam apresentar para os alunos as formas derivadas após apresentar um novo item lexical; também deveriam instruir os alunos no uso de afixos para incrementar seu vocabulário com o potencial aumento receptivo e produtivo dos termos lexicais; os professores ainda poderiam enfatizar os adjetivos e advérbios sempre que estes fossem requisitados, já que as pesquisas mostram que essas classes são as menos aprendidas; os professores ainda poderiam sugerir textos acadêmicos para que seus alunos de L2 tenham contato com mais formas derivadas.

Outros autores de diferentes linhas de pesquisa (SCHMITT, 2008) também concordam que atividades desenvolvidas em classe e/ou em casa são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo do aprendiz de L2, para que ele possa relembrar, relacionar e/ou assimilar itens lexicais.

Para a realização desse trabalho didático de implementação lexical, defendido por autores como Mclaughlin, August e Snow (2000), Schmitt e Zimmerman (2002) e Schmitt (2008), a lista de atividades é infinita, estando relacionadas nesta pesquisa apenas algumas das que foram utilizadas tanto para assimilação e fixação de léxico por amostragem desta pesquisa quanto para a construção dos testes realizados. Abaixo,

segue uma breve descrição das atividades realizadas com os grupos acompanhados neste estudo, além de uma breve apresentação sobre a validade teórica com relação ao uso de tais atividades para implementação que vise o aprimoramento do léxico em sala de aula.

5.5.1 Atividades Didáticas para Implementação e Aquisição de Vocabulário

Na presente pesquisa, os alunos foram expostos a textos curtos, sendo as atividades descritas com considerações acerca de sua aplicação e validade para o aprendizado de vocabulário.

5.5.1.1 Leitura de Textos Autênticos (*Reading*)

A leitura é a primeira atividade citada por diferentes autores, como exposto em Schmitt (2008), para a aprendizagem de L2, pois mesmo na língua materna, esta é a habilidade mais relacionada à aquisição lexical, pois oferece amostras da língua numa rede de estrutura tanto semântica quanto pragmática (PARIBAKHT; WESCHE, 1997). Sendo o texto um exemplo da língua como reflexo da sociedade em que é produzido, nele há então uma variedade de termos e expressões de acordo com a área e sociedade na qual ele está inserido.

Paralelamente à aprendizagem de elementos lexicais, o texto permite o trabalho com o todo, ampliando o conhecimento das estruturas sintáticas e conduzindo à apuração da habilidade de interpretação textual em outra língua. Através de uma atividade holística, então, o indivíduo depreende informações que o conduzem tanto a um entendimento atomístico de conceitos-chave quanto a elementos linguísticos, como a sintaxe, por exemplo, o que pode levar a apreensão de novos itens lexicais.

A contextualização do novo item lexical na língua-alvo, por intermédio da leitura de textos originais, é vista como fundamental pelos principais teóricos da atualidade. No entanto, seu emprego pode ser enriquecido por um trabalho mais direcionado que leve o aprendiz a usufruir mais de seu vocabulário. Paribakht e Wesche (1997) demonstram em seu texto que um trabalho sistemático e explícito sobre a linguagem, como o uso de

questões de interpretação do texto lido, nas quais os alunos teriam de atentar para as palavras desconhecidas por eles, é de grande benefício para o aumento do léxico do aprendiz, já que, por esse trabalho exigir atenção específica a essas palavras, o indivíduo fica impossibilitado de ignorá-las.

A pesquisa de Paribakht e Wesche (1997) visa demonstrar como o trabalho metalinguístico traz resultados eficazes. Elas não negam a possibilidade de aquisição incidental, mas consideram-na menos eficaz em relação ao trabalho explícito com a linguagem, em que o aluno se utiliza de seu conhecimento de mundo e linguístico para tentar inferir o significado de um termo desconhecido. Embora tal dedução nem sempre seja bem sucedida, ela leva o aprendiz a um processamento mais profundo da palavra, o que pode facilitar em muito sua aquisição.

Durante as aulas, o grupo de intervenção e o grupo de controle foram expostos a textos do livro didático para interpretação e discussões sobre o conteúdo dos textos. Essa atividade procedeu da seguinte forma: primeiramente, foram escolhidos textos curtos do livro didático. Esses *readings* foram especificamente identificados como sendo relevantes porque eram amostras de léxico contextualizado em L2 oriundos de textos autênticos⁵⁴ e, segundo defende Paribakht e Wesche (1997), é importante que o aprendiz faça a inferência do significado dos termos desconhecidos em contexto.

Outra vantagem oferecida pelo trabalho contextualizado de vocabulário é a possibilidade de apreensão do significado com base no contexto em que se encontra através do processo de inferência. O aprendiz tem, então, de ativar seu conhecimento linguístico e extralinguístico (contextual) para entender um determinado termo lexical em determinada instância do discurso gráfico (SCHMITT, 2008)

Esse profundo trabalho mental/psicológico conseqüentemente seria o responsável por uma retenção maior do vocábulo antes desconhecido, já que no texto ele se encontra numa rede sintática, semântica e pragmática, o que, além de levar à dedução da palavra desconhecida, leva à aquisição gradual do(s) uso(s) da palavra após algumas exposições. Tal retenção lexical ocorre mesmo se a inferência for

⁵⁴ Textos produzidos para outros fins sociais e apropriados pelos autores dos livros didáticos, ao invés de serem textos produzidos especificamente como material para o livro didático.

incorreta, pois após a atividade textual o aprendiz deve ser incentivado a buscar no dicionário o significado da palavra e, ao deparar-se com um resultado diferente, num processo de aprendizagem explícita, o indivíduo reprocessa a palavra, compreendendo-a, o que gera a sistematização de seu significado e sua incorporação, se não ao seu léxico oral, ao seu léxico gráfico ou de vista/reconhecimento (PARIBAKHT; WESCHE, 1997).

Entretanto, o professor precisa ter cuidado nas escolhas dos textos, pois se esses tiverem palavras muito dedutíveis devido ao contexto o aluno pode não notá-las em sua leitura. De modo inverso, se o texto tiver muitos itens lexicais desconhecidos e não passíveis de análise pelo contexto a atividade de leitura será prejudicada, pois o aprendiz não terá condições de estabelecer uma coerência no texto lido (SCHMITT, 2008).

Mas quando bem desenvolvida, todo o trabalho empregado pelo aprendiz na leitura de um texto autêntico, e os resultados a serem obtidos, tornam essa atividade primordial para o ensino de L2 para alunos do nível intermediário. Estes precisam utilizar o conhecimento implícito na maior parte da atividade, pois fazem um “resgate” do conhecimento prévio com sensível rapidez, por se tratar de uma atividade contextual e cotextual. Todavia, a atividade requer conhecimento explícito para os itens lexicais tanto os pouco conhecidos quanto os desconhecidos pelo aprendiz, para que o novo vocábulo seja percebido e incorporado ao léxico estável do aprendiz (SCHMITT, 2008).

5.5.1.2 Questionário (*Answering the Questions*)

A atividade em forma de questionário é muito utilizada como exercício após o trabalho com textos, gráficos e/ou gravuras, pois permite ao aprendiz fazer uma leitura atomística do “objeto-alvo”. Nessa atividade, o aprendiz realiza um trabalho constante de “ida e vinda” ao objeto do questionário para criar, fundamentar e confirmar sua resposta (O ↔ Q). Quando realizada na língua-alvo, essa atividade possibilita a sistematização de estruturas sintáticas pelo aprendiz, ao revisar e descobrir elementos gramaticais da língua. Também possibilita a reelaboração de conceitos linguísticos, além de propiciar a autocorreção do aprendiz (PARIBAKHT; WESCHE, 1997).

Ao responder a perguntas, o aluno trabalha com a produção de pequenos parágrafos-resposta, o que desenvolve sua habilidade escrita (tanto em L2 quanto em L1), pois o aprendiz precisa trabalhar com a noção textual de coesão e coerência, além de desenvolver a habilidade cognitiva, já que o indivíduo depura sua percepção linguística e extralinguística.

Diferentemente, quando o questionário é desenvolvido em L1, a preocupação do aprendiz limita-se ao texto-base para as questões. Como as perguntas devem ser respondidas na língua materna, a tradução é a principal técnica aplicada, e as estruturas linguísticas da L2 são processadas conscientemente numa análise contrastiva para apreensão da semântica no texto analisado. Sendo assim, o conhecimento explícito é o utilizado nessa tarefa consciente.

5.5.1.3 Preenchimento de Lacunas (*Filling Gaps*)

Durante as aulas, o preenchimento de lacunas foi utilizado como um exercício de revisão de termos lexicais sob estudo, pois ao preencher essas lacunas o aprendiz precisou recuperar o vocabulário visto e usá-lo em contexto. Além disso, essa atividade esteve presente no teste da segunda fase em que os alunos deveriam contextualizar em L2 a palavra apresentada entre parênteses em L1.

Assim, pode ser utilizada pelo professor como um teste para verificar a aprendizagem de seus alunos – é uma das atividades muito recorrentes tanto em textos didáticos quanto em avaliações – e também como um ótimo exercício para fixação de vocabulário, pois o conteúdo visto precisa ser reapresentado ao aprendiz ao longo de várias aulas para que este possa fazer parte do vocabulário do aprendiz (SCHMITT, 2008). Por esse motivo, foi a forma utilizada no teste de coleta de dados para a segunda fase desta pesquisa, pois é possível centrar o trabalho em categorias gramaticais, ou seja, é possível demandar do aprendiz a escolha de termos que preencham corretamente determinada lacuna. Nesse processo, faz-se então necessário optar por formas adjetivas, substantivas etc., considerando-se a estrutura sintática e semântica da oração em que a palavra ausente deve constar.

5.5.1.4 Tradução (*Translation*)

A tradução, embora menosprezada por algumas abordagens e métodos de ensino em L2, é o exercício de linguagem que mais utiliza a análise contrastiva (ELLIS, 1994), pois todo o trabalho é baseado na correspondência entre as formas linguísticas de L1 e L2. O aprendiz tem sua atenção na L1, e a L2 é vista como ponto de partida ($L2 \rightarrow L1$) ou ponto de chegada ($L1 \rightarrow L2$), e o foco está sempre na transferência da estrutura de L1 para L2.

Schmitt (2008) defende que a tradução se mostra eficiente para o estágio inicial, de modo que oferece ao aprendiz segurança no contato com a nova língua, aumentando sua confiança e autoestima, vistos como fundamentais no processo de aprendizagem. O autor também diz que é de valia para alunos do nível intermediário, porque o aprendiz nem sempre consegue inferir corretamente a palavra desconhecida.

Mesmo assim, muitos professores, em especial os que defendem a imersão gradativa do aluno na língua-alvo, veem como prejudicial o uso de dicionários bilíngues por aprendizes de L2, pois defendem que essa estratégia de aprendizagem pode prejudicar o desempenho do falante/escrevente, à medida que este simplesmente transfere para a L2 as estruturas da L1, o que resultaria em baixo desempenho do aprendiz nos elementos pragmáticos. Professores contrários a essa prática defendem que, com o uso de dicionários bilíngues, o aprendiz transfere conceitos da L1 para L2 segundo parâmetros meramente linguísticos, sendo os aspectos socioculturais, os que contribuem para a semântica do enunciado, desconsiderados.

Porém, durante as aulas, os alunos do grupo de intervenção e do grupo de controle foram incentivados a usar dicionários físicos e mesmo online em diferentes momentos, pois, como dito no item 2.5.4, a tradução pode ser mais uma ferramenta aliada ao aprendizado de vocabulário. Entretanto, durante as aplicações dos testes nas três fases, não houve acesso dos aprendizes a dicionários, uma vez que o objetivo era mensurar o vocabulário retido em suas memórias e passível de recuperação quando requerido.

5.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA

Durante a aplicação dos testes das três fases, a grade horária da disciplina nas duas turmas participantes desta pesquisa permitiu que os testes das três fases fossem aplicados para as duas turmas, tanto para a turma de intervenção quanto para a turma de controle, em três sextas-feiras ao longo das três etapas, com o objetivo de amenizar possíveis problemas extrínsecos e tentar minimizar possíveis impactos de variáveis dependentes, que poderiam afetar os dados sobre aprendizagem.

5.6.1 Aplicação do Teste da Fase 1

Na fase 1, houve a aplicação de dois instrumentos de pesquisa, sendo um destes um questionário sociocultural (Apêndice 1) aplicado a ambas as turmas para averiguar possíveis fatores extrínsecos e intrínsecos determinantes para o (não) aprendizado da língua inglesa. Esse questionário foi analisado após a aplicação dos testes das três fases, pois apenas os questionários dos alunos que estavam presentes e responderam a todos os testes foram analisados nesta pesquisa na tentativa empírica de relacionar possíveis dificuldades ou facilidades no aprendizado da língua – e, por consequência, em seu desempenho nos testes – a sua história de vida e a elementos do cotidiano através do cruzamento dos dados coletados nas 3 etapas desta pesquisa.

O outro instrumento utilizado nessa fase foi uma lista com 100 das palavras consideradas mais comuns na língua inglesa (Apêndice 2) de acordo com o *BNC* – um dos bancos de dados mais utilizados para pesquisas – e com o *CANCODE* para averiguação do grau de familiaridade dos alunos com tais palavras. Ambos os instrumentos foram aplicados em uma única aula no dia 06 de abril de 2018.

De início, a professora pesquisadora explicou para as turmas sobre a pesquisa a ser desenvolvida e sobre sua importância como meio de auxiliar os alunos a aprenderem vocabulário de modo mais eficaz. Também foi ressaltado que não havia dados corretos ou incorretos, pois todas as respostas seriam úteis para que a professora pudesse direcionar suas aulas para um melhor aproveitamento por parte dos estudantes. Dessa forma, seria muito importante que todos fossem honestos em suas informações, não trocassem informações com os colegas e demonstrassem o

conhecimento que já haviam adquirido na língua inglesa, bem como suas dúvidas ou desconhecimento com relação às palavras pesquisadas.

Então, a breve explicação sobre a pesquisa, a aplicação do questionário sociocultural e a aplicação da lista com as 100 palavras dentre as mais comuns da língua inglesa consumiu aproximadamente trinta minutos da aula, que é de cinquenta minutos.

Ambas as turmas foram receptivas e solícitas para a realização dessas atividades, que contou com a participação de alguns alunos que se autodeclaravam como não simpatizantes da língua inglesa em momentos pontuais das aulas, mas que tentaram realizar as atividades com relativo empenho.

5.6.2 Aplicação do Teste da Fase 2

Para a segunda fase, realizada em 15 de junho de 2018, houve exercícios de preenchimento de lacunas com palavras-alvo e tradução de palavras em contexto. Nessa fase, foram selecionadas 32⁵⁵ palavras da lista inicial de 100 palavras utilizadas no teste de reconhecimento de palavras da Fase 1. Tal seleção⁵⁶ deveu-se ao fato de estas terem tido reconhecimento abaixo do esperado na lista de 100 palavras mais comuns no inglês, pois são bem recorrentes nos materiais didáticos, ou por serem termos de baixa ocorrência nos materiais didáticos e, dessa forma, desconhecidos pela maioria dos estudantes pesquisados⁵⁷. Assim, o “ineditismo” desses itens lexicais poderia representar o aprendizado de palavras realmente “novas” para os aprendizes, além de proporcionar a verificação do reconhecimento desses itens lexicais após algumas exposições.

⁵⁵ A fase 2 contém 32 palavras, mas destas 30 estavam presentes na Fase 1; 2 palavras – “often” e “always” foram inseridas para testar a manutenção na memória recente de advérbios estudados antes da implementação lexical.

⁵⁶ Schmitt e Zimmerman (2002) também realizaram um recorte em seu corpus para investigação, escolhendo apenas 16 termos para a investigação proposta em sua pesquisa.

⁵⁷ Com base em observação empírica da pesquisadora em sua experiência em escolas regulares, tanto da rede pública quanto da rede particular de ensino.

5.6.3 Aplicação do Teste da Fase 3

Para a terceira fase, realizada no dia 03 de julho de 2018, houve uma lista de palavras para reconhecimento pós-atividades de fixação lexical. Nessa etapa, 38⁵⁸ palavras “problemáticas” por seu baixo índice de reconhecimento na lista das 100 palavras da fase 1, e também pesquisadas na fase 2, foram colocadas sob análise novamente através de uma atividade em que os alunos deveriam assinalar se conheciam cada palavra – nessa fase foi-lhes pedido que as traduzissem para o português.

Para mensurar o progresso das turmas, entre os testes houve atividades de sala de aula, tais como:

- leitura de trechos de textos “autênticos” e interpretação textual com questionário em português e inglês;
- produção de sentenças com palavras selecionadas;
- tradução de trechos de textos do inglês para o português.

Todas as atividades ocorreram majoritariamente durante o período de aula, sendo pouco requisitado que os alunos realizassem atividades extraclasse que envolvessem as palavras sob pesquisa na tentativa de assegurar que os dados coletados nas três etapas revelassem elementos do trabalho de implementação lexical realizado em sala.

⁵⁸ Houve um aumento de 32 palavras, na Fase 2, para 38 palavras, na Fase 3, devido ao fato de a pesquisadora incluir palavras bem recorrentes na língua inglesa e nas atividades em sala e querer testar oficialmente o reconhecimento destas pelos alunos pesquisados. Os vocábulos “livro”, “ver”, “ótimo”, e “atrasado” constavam na Fase 1 e foram analisados apenas na Fase 3. Os vocábulos “dinheiro”, “casa” e “britânico” estavam entre o conteúdo das sentenças, mas não foi requerida sua tradução. Além disso, foi inserido mais um verbo “fazer” para induzir os alunos a perceberem a existência de dois verbos “fazer” no inglês. Também foram retirados os advérbios “often/frequentemente”, e “always/sempre”, os quais não constavam na Fase 1, mas foram inseridos na Fase 2 para verificar a manutenção na memória recente de termos vistos antes do início da pesquisa.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NAS 3 FASES

É difícil prescrever o número de repetições necessárias para o aprendizado de um novo item lexical através da metodologia explícita, já que este depende do nível de engajamento e do tipo de medição usada⁵⁹ (SCHMITT, 2008, p. 343, trad. minha).

Após cada fase, os dados foram analisados primeiramente em sua totalidade. Ao término das três fases, os dados relativos aos alunos participantes das três fases foram reagrupados e seus dados foram analisados em conjunto e/ou individualmente para esclarecimento de possíveis indicadores relevantes para este estudo. Então, devido a um recorte necessário para a realização desta pesquisa, serão apresentados apenas os dados relativos aos alunos que participaram das três etapas. Esses dados são apresentados com uma descrição mais completa fornecida em cada fase correspondente nas subseções a seguir.

6.1 FASE 1 – QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL E LISTA DE 100 PALAVRAS

Os testes da primeira fase foram aplicados em 06 de abril de 2018. O objetivo dessa etapa foi verificar o grau de conhecimento de termos considerados básicos na língua inglesa. Além disso, houve a busca por responder a duas questões iniciais:

- Fatores extrínsecos, tais como círculo de amizade e ambiente, auxiliam ou prejudicam o aprendizado da língua estrangeira em sala de aula?
- Contato cotidiano com bens culturais auxilia no aprendizado de inglês?

Os dados relativos ao questionário sociocultural serão analisados após os dados da Fase 3, pois a análise abrangerá somente os alunos pesquisados que participaram de todas as fases desta pesquisa.

6.1.1 Sobre a Lista de 100 Palavras Muito Comuns na Língua Inglesa

Após aplicar a lista com 100 palavras consideradas comuns na língua, tendo como base o *CANCODE* e o *British National Corpus (BNC)*, tais palavras foram analisadas de acordo com o processo de alfabetização na língua estrangeira em que os

⁵⁹ “It is difficult to prescribe the number of repetitions necessary to learn a lexical item through explicit methodology, as it depends on the level of engagement and the type of measure used.”

alunos eventualmente esquecem alguma duplicação de consoante ou até mesmo escrevem de acordo com a pronúncia da palavra, o que na língua inglesa leva a uma ortografia bem diferenciada muitas vezes, mas que revela o início do processo de aprendizado e significação da palavra na língua-alvo.

Assim, nesta fase em que os informantes da pesquisa deveriam traduzir itens lexicais para o português, foram consideradas como acerto palavras conjugadas ou no infinitivo; também foi considerado o significado aproximado em relação ao significado vernáculo.

Ao aplicar a lista com 100 palavras consideradas comuns na língua inglesa de acordo com o *CANCODE* e com o *British National Corpus (BNC)* a proporção das palavras componentes do teste em relação a sua classe foi de 50 substantivos⁶⁰, 30 verbos⁶¹ e 20 adjetivos⁶² que reflete, de modo geral, a sua distribuição gramatical na língua inglesa escrita (NATION, 2001), mas não lhes foi exigido conhecimento explícito sobre essas classes gramaticais, como realizado por Schmitt e Zimmerman (2002), dado o fato de esta pesquisa ser realizada com sujeitos iniciantes na L2 pesquisada.

Entretanto, houve o trabalho com palavras pertencentes a duas classes e seu significado foi explorado em exercícios contextualizados. Mesmo assim, durante os testes poucos perceberam a presença de dois vocábulos “work”, um localizada entre os 50 substantivos e outro entre os 30 verbos, tampouco a presença duplicada da palavra “other”, tanto substantivo como adjetivo. Além disso, os advérbios de fato foram as palavras menos conhecidas pelo grupo, como têm indicado as pesquisas (SCHMITT, 2008).

Vamos à análise isoladamente dos dados relativos ao Grupo de Intervenção (G-I) e ao Grupo de Controle (G-C). Em seguida, veremos a análise comparada dos dois grupos nessa fase.

⁶⁰ Time/ year/ people/ way/ man/ day/ thing/ child/ Mr./ work/ life/ woman/ government/ case/ number/ world/ house/ area/ place/ hand/ party/ school/ country/ point/ week/ member/ end/ state/ word/ fact/ head/ month/ side/ business/ night/ eye/ home/ power/ change/ percent/ development/ money/ book/ water/ other/ room/ level/ council/ policy/ market.

⁶¹ Be/ have/ do/ will/ say/ would/ can/ get/ make/ go/ see/ know/ take/ could/ think/ come/ give/ look/ may/ should/ find/ want/ tell/ must/ put/ mean/ become/ leave/ work/ need.

⁶² Other/ good/ new/ old/ great/ high/ small/ different/ large/ young/ British/ right/ early/ possible/ big/ little/ able/ late/ general/ full.

6.1.1.1 Grupo de Intervenção

Durante a aplicação da lista com 100 das palavras consideradas comuns na língua inglesa, foi possível perceber muitas lacunas nos espaços correspondentes à resposta, assim como houve alguns comentários sobre algumas delas estarem “na ponta da língua”, muitas não sendo recuperadas durante a realização dos testes.

A tabela abaixo apresenta as 100 palavras e a relação de acertos⁶³ de seus termos pelo grupo de intervenção.

TABELA 2 - RECONHECIMENTO DA LISTA DE PALAVRAS NA FASE 1 PELO GRUPO DE INTERVENÇÃO

Palavra	Tradução (acertos)	Palavra	Tradução (acertos)
time	7	development	1
year	3	money	7
people	3	book	7
way	1	water	4
man	7	other	2
day	8	room	2
thing	1	level	6
child	5	council	0
Mr	5	policy	0
work	3	market	1
life	6	be	1
woman	5	have	3
government	1	do	1
case	2	will	1
number	5	say	1
world	6	would	0
house	6	can	1
area	4	get	1
place	1	make	1
hand	0	go	5
party	2	see	1
school	7	know	3
country	1	take	0
point	3	could	0
week	1	think	1
member	4	come	1
end	5	give	1
state	4	look	2
word	1	may	0
fact	1	should	0

⁶³ Respostas condizentes com o uso vernáculo das palavras pesquisadas nos materiais didáticos e/ou em dicionários de uso corrente.

head	1	find	0
month	3	want	0
side	1	tell	2
business	1	must	0
night	5	put	0
eye	4	mean	0
home	5	become	1
power	3	leave	2
change	0	work	2
percent	2	need	2
other	2	British	0
good	5	right	1
new	6	early	0
old	3	possible	4
great	0	big	8
high	2	little	1
small	3	able	0
different	6	late	1
large	2	general	1
young	1	full	1

Nesse grupo que recebeu a intervenção didática, os vocábulos mais reconhecidos foram *day* e *big*, com todos os 8 participantes reconhecendo tais palavras, e 7 participantes reconheceram os vocábulos *time*, *school*, *money* e *book*. Entretanto, esperava-se que os vocábulos *year*, *people* e *work* (substantivo e verbo), *good*, *old*, *money*, *book* e *house* fossem reconhecidos por todos. Além disso, o baixo reconhecimento do verbo *be* confirma o que os alunos dizem no início de todo ano letivo: todos os anos estudam o verbo *to be*, mas, de acordo com os resultados dos dados coletados dos próprios estudantes, “nunca aprendem” esse verbo de fato.

A análise também revelou alguns dados surpreendentes, sendo um destes o não reconhecimento do adjetivo *great* pelos participantes; surpreendente por que nas semanas iniciais de aula esse vocábulo foi bem recorrente no material didático em sala com instrução explícita e comparações entre este e o vocábulo *big*, o qual foi reconhecido por todos os participantes analisados. Outro dado inesperado foi o adjetivo *different* ser reconhecido por “apenas” 6 dos 8 participantes, pois é uma palavra transparente e supostamente passível de reconhecimento por todos os alunos. Além disso, o reconhecimento quase nulo do verbo *be* é sempre um dado desafiador para as pesquisas em L2 por este ser um verbo muito recorrente nas séries finais do Ensino

Fundamental que não tem a relação significado/significante devidamente apropriada pelos aprendizes de inglês como L2.

6.1.1.2 Grupo de Controle

Durante a aplicação da mesma lista com 100 das palavras consideradas comuns na língua inglesa para o grupo de controle, também foi possível perceber muitas lacunas nos espaços correspondentes à resposta. Além disso, alguns alunos tiveram de ser lembrados sobre a individualidade necessária para a realização da tarefa, bem como a importância da produção de dados reais para a pesquisa em andamento.

A tabela abaixo apresenta as 100 palavras e a relação de acertos⁶⁴ de seus termos pelo grupo de intervenção.

TABELA 3 - RECONHECIMENTO DA LISTA DE PALAVRAS NA FASE 1 PELO GRUPO DE CONTROLE

Palavra	Tradução (acertos)	Palavra	Tradução (acertos)
time	8	development	3
year	5	money	8
people	6	book	7
way	3	water	4
man	8	other	4
day	10	room	4
thing	5	level	6
child	5	council	3
Mr	7	policy	1
work	5	market	4
life	7	be	3
woman	9	have	3
government	4	do	2
case	3	will	1
number	7	say	3
world	6	would	1
house	8	can	2
area	5	get	2
place	4	make	3
hand	3	go	6
party	4	see	3
school	10	know	3
country	4	take	4

⁶⁴ Respostas condizentes com o uso vernáculo das palavras pesquisadas nos materiais didáticos e/ou em dicionários de uso corrente.

point	5	could	1
week	3	think	3
member	6	come	4
end	7	give	6
state	4	look	3
word	3	may	1
fact	3	should	1
head	3	find	3
month	3	want	3
side	3	tell	2
business	2	must	2
night	7	put	3
eye	3	mean	1
home	6	become	1
power	6	leave	2
change	3	work	6
percent	2	need	3
other	4	British	2
good	5	right	4
new	6	early	2
old	4	possible	4
great	2	big	8
high	3	little	3
small	3	able	2
different	7	late	2
large	3	general	2
young	2	full	3

Ao analisar os dados do grupo de controle, observamos que nenhum dos itens foi traduzido de acordo com as versões mais aceitas para as palavras por todos os alunos, sendo os vocábulos *day* e *school* os que obtiveram maior acerto, identificados por 10 dos 11 alunos. Entretanto, esperava-se que 9 a 11 deles soubessem outros itens, tais como *people*, *man*, *work*, *house*, *number*, *night*, *good*, *new*, *old*, *money*, *book*, *be*, *have*, *go* e *see*, por exemplo, pois são palavras muito recorrentes nos materiais didáticos e elementos presentes no cotidiano. Mas tal expectativa não se confirmou.

Com relação aos termos menos reconhecidos pelos estudantes, já esperava-se que houvesse pouco reconhecimento de tais itens pelo fato de não serem elementos do cotidiano e requererem um conhecimento um pouco mais elaborado sobre a língua. Porém, os dados não revelaram tantas discrepâncias numéricas entre os termos mais recorrentes e os menos recorrentes.

6.1.1.3 Grupo de Controle x Grupo de Intervenção

Além da análise intrassujeitos, realizada nos subtópicos acima, uma análise intersujeitos/intergrupos mostra o desempenho das duas turmas pesquisadas para melhor visualização e análise dos dados.

TABELA 4 - (FASE 1) RECONHECIMENTO INICIAL DA LISTA DE PALAVRAS NA FASE 1 PELOS GRUPOS DE INTERVENÇÃO E DE CONTROLE

Palavra	G - I Tradução (acertos)	G - C Tradução (acertos)	Palavra	G - I Tradução (acertos)	G - C Tradução (acertos)
time	7	8	development	1	3
year	3	5	money	7	8
people	3	6	book	7	7
way	1	3	water	4	4
man	7	8	other	2	4
day	8	10	room	2	4
thing	1	5	level	6	6
child	5	5	council	0	3
Mr	5	7	policy ⁶⁵	0	1
work	3	5	market	1	4
life	6	7	be	1	3
woman	5	9	have	3	3
government	1	4	do	1	2
case	2	3	will	1	1
number	5	7	say	1	3
world	6	6	would	0	1
house	6	8	can	1	2
area	4	5	get	1	2
place	1	4	make	1	3
hand	0	3	go	5	6
party	2	4	see	1	3
school	7	10	know	3	3
country	1	4	take	0	4
point	3	5	could	0	1
week	1	3	think	1	3
member	4	6	come	1	4
end	5	7	give	1	6
state	4	4	look	2	3
word	1	3	may	0	1
fact	1	3	should	0	1
head	1	3	find	0	3
month	3	3	want	0	3
side	1	3	tell	2	2
business	1	2	must	0	2

⁶⁵ No grupo de intervenção 7 alunos traduziram “policy” como “polícia”. No grupo de controle, 8 alunos traduziram “policy” como “polícia”.

night	5	7	put	0	3
eye	4	3	mean	0	1
home	5	6	become	1	1
power	3	6	leave	2	2
change	0	3	work	2	6
percent	2	2	need	2	3
other	2	4	British	0	2
good	5	5	right	1	4
new	6	6	early	0	2
old	3	4	possible	4	4
great	0	2	big	8	8
high	2	3	little	1	3
small	3	3	able	0	2
different	6	7	late	1	2
large	2	3	general	1	2
young	1	2	full	1	3

Como pode ser observado na tabela acima, o grupo de controle tem desempenho relativamente melhor do que o grupo de intervenção. Como meio de testar a validade desses dados e verificar a normalidade⁶⁶ da distribuição dos dados obtidos, foi aplicado o teste Shapiro-Wilk, que comprovou a possibilidade da aplicação de testes estatísticos inferenciais paramétricos. Assim, foi aplicado um t-test⁶⁷, e os resultados deste teste são mostrados na tabela abaixo (TABELA 5):

TABELA 5 - (FASE 1) RECONHECIMENTO INICIAL DA LISTA DE PALAVRAS NA FASE 1 PELOS GRUPOS DE INTERVENÇÃO E DE CONTROLE

Grupos	G – I	G – C
Média (Mean)	2.43	4.01
Desvio padrão (SD)	2.23	2.13
Erro Padrão da Média (SEM)	0.22	0.21
Número de observações (N)	100	100

⁶⁶ Normalidade dos dados: característica dos dados em que a maioria (maior frequência) dos valores das amostras estão próximas ao valor médio de todas as amostras.

⁶⁷ Disponível em: www.graphpad.com/quickcalcs/ttest1/?Format=C. Acesso em 25.jun.19.

Como a Tabela 5 apresenta, os conhecimentos demonstrados pelos dois grupos foram extremamente significativamente diferentes ($t^{68} = 13.5625$, $df^{69} = 99$, $p^{70} < 0.0001$), pois dentro de um conjunto de 100 itens (N) a média dos dados do grupo de controle (G – C) foi bem superior a do grupo de intervenção (G – I). Com relação ao desvio padrão (SD), os dados mostraram discreta dispersão maior para o grupo de intervenção, o que indica que no grupo de intervenção alguns informantes destoaram discretamente da média geral.

6.2 FASE 2 – LISTA DE 32 PALAVRAS PARA TRADUÇÃO DE L1 / L2 E L2 / L1

A segunda fase foi aplicada para ambos os grupos no dia 15 de junho de 2018 e consistiu em uma atividade de preenchimento de lacunas em L2 e de tradução de vocábulos para L1 (APÊNDICE 02). Por razões didáticas, foi tanto priorizado o estudo de algumas das palavras menos reconhecidas na Fase 1, como também foi realizado um recorte com 32 palavras comuns no inglês. Destas, 29 palavras foram retiradas da lista da Fase 1 de 100 palavras.

As outras 3 palavras foram acrescentadas porque *policy*, como esperado, foi confundido com *police* na Fase 1, enquanto *always* e *often* foram acrescentadas por serem termos vistos como conteúdo didático dois meses antes da aplicação deste teste e possibilitarem uma pequena amostra da retenção de conteúdo visto em sala, ainda sem atividades didáticas complementares. Além disso, são palavras bem recorrentes nos materiais didáticos. Dessa forma, o objetivo de sua inclusão foi verificar a manutenção desses dois termos na memória dos aprendizes pesquisados.

⁶⁸ “t” faz referência a relação entre cada dado amostral em relação à média do grupo. Ou seja, quanto mais próxima do 0 menor a diferença entre o dado e a média e quanto mais distante de 0, maior é a diferença entre o dado e a média.

⁶⁹ “df” (*degrees of freedom* ou grau de liberdade) refere-se à distribuição específica que é utilizada para calcular os valores de “p” e de “t”. O “df” refere-se então ao número de observações independentes em um conjunto de dados. Quando considerados os valores de uma média ou uma proporção de uma amostra simples, o número de observações independentes é igual ao tamanho da amostra menos um,

⁷⁰ “p” mostra a probabilidade de os dados analisados serem confiáveis. “P” menor ou igual a 0,05 indica uma probabilidade de falha igual ou inferior a 5% nos dados comparados.

Ao longo do trabalho em sala de aula também foi verificado que alguns lexemas tinham grau mais baixo de reconhecimento do que outros. Assim, “way/ caminho”, “development/ desenvolvimento”, “business/ negócio” e “governo/ government” eram itens de baixo reconhecimento tanto de L2 para L1 quanto de L1 para L2, tanto no grupo de intervenção como no grupo de controle.

Como as 100 palavras selecionadas para este estudo foram extraídas de listas das palavras mais comuns na língua inglesa, há certa probabilidade de maior reincidência destas nos textos aos quais os alunos foram expostos, em ambos os grupos. Infelizmente, o controle desta recorrência não foi possível neste estudo, mas seria interessante considerar esta variável em pesquisas futuras. Abaixo segue uma análise apresentando os resultados obtidos com base nos dados de cada grupo pesquisado.

6.2.1 Grupo de Intervenção

Os dados relativos ao grupo de intervenção na Fase 2 são apresentados abaixo em comparação com os acertos na Fase 1:

TABELA 6 - COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – I NAS FASES 1 E 2

Palavra	Fase 1 L1 – L2 (acertos)	Fase 2 L2 – L1 (acertos)	Palavra	Fase 1 L1 – L2 (acertos)	Fase 2 L1 – L2 (acertos)
Caminho	1	2	Case	2	1
Coisa	1	1	People (pessoas)	3	1
Criança	5	3	Have (ter)	3	1
Trabalho	3	5	Want (querer)	0	0
Governo / governante	1	5	Good (bom)	5	4
Mundo	6	4	New (novo)	6	2
Lugar	1	1	Large (grande/amplo)	2	1
País	1	0	Right (certo)	1	0
Semana	1	2	Possible (possível)	4	3
Palavra	1	1	Big (grande)	8	6
Negócio	1	1	**always	-	1
Mudança	0	0	**often	-	0
Desenvolvimento	1	1			
Política/lei	0	3			
Dizer	1	1			
Ser/estar	1	2			
Fazer	1	2			
Trabalhar	2	3			
pequeno	3	2			
Pouco	1	2			
***Polícia	-	4			

*Tanto os verbos “do” quanto “make” tiveram apenas um reconhecimento na Fase 1.

**Itens acrescentados para verificação do processo de retenção lexical do conteúdo estudado na disciplina na fase pré-testes.

***Termo acrescentado por ser cognato no português e muito semelhante graficamente a “policy”, além de ser mais recorrente no cotidiano dos alunos.

Observando a tabela 6, é possível verificar que a retomada explícita de cada vocábulo de 6 a 10 vezes não foi suficiente para a memorização dos termos pesquisados. Entretanto, pesquisas de Pigada e Schmitt (2006) defendem que após 10 exposições à palavra-alvo aumentam as chances de esta ser reconhecida pelo aprendiz. Já Waring e Takaki (2003) afirmam que com 8 exposições o aprendiz já tem 50% de chance de reconhecer um novo item lexical adequadamente. Porém, esperava-se que o grau de reconhecimento dos termos pesquisados fosse mais alto, pois são palavras recorrentes em materiais didáticos e presença constante em músicas e na mídia.

Na tabela acima (TABELA 6), verificamos que o termo “governo” foi bem recuperado pela maioria dos alunos na Fase 2, sendo este o mais lembrado, ao lado de “trabalho”. Este último, aliás, foi lembrado como substantivo por 5 dos informantes, mas como verbo por apenas 3 dos pesquisados do G – I.

Embora tenha sido retomado em sala no início do ano e todos os participantes desse grupo tenham assinalado a coluna “Conheço” para o verbo “to be”, este é de difícil reconhecimento na tradução de L2 para L1 ou de L1 para L2 em sala de aula, como pode ser verificado na tabela acima ao comparar os testes da Fase 1 e da Fase 2, pois “ser/estar” tiveram uma recuperação muito baixa pelos informantes. O mesmo fato ocorre com suas formas conjugadas, que são pouco memorizadas pelos estudantes com nível básico em L2, como pode ser verificado regularmente em sala (SCHMITT, 2008).

Novamente, para testar a normalidade dos dados, foi aplicado o teste Shapiro-Wilk, revelando que a distribuição não estava completamente normal, precisando, portanto, utilizar-se o teste Mann-Whitney U⁷¹, revelando assim que a diferença entre Fase 1 e Fase 2 não foi estatisticamente significativa (APÊNDICE 03). Como pode ser visto na tabela 5, houve pouca retenção lexical dos aprendizes com relação às palavras apresentadas repetidamente ao longo de várias aulas.

⁷¹ Mann-Whitney U Test Calculator. Disponível em: <https://www.socscistatistics.com/tests/mannwhitney/default2.aspx>. Acesso em 01.jun.19.

Já o verbo “fazer” e seus correspondentes em inglês *make* e *do* foi lembrado apenas na sua forma *make*. Isso indica que sua recuperação pelos alunos não foi associada ao uso contextualizado na língua inglesa, mesmo esses verbos sendo contextualizados em sala com usos semelhantes aos apresentados no teste.

Ao compararmos os dados da lista de 100 palavras para reconhecimento coletados na Fase 1 com os dados obtidos na Fase 2, vemos que o vocabulário produtivo ainda é menor do que o vocabulário de reconhecimento para a maioria das palavras, como indicam estudos apresentados em Schmitt (2008).

Mas vemos que as palavras “desenvolvimento” e “política”, de baixo reconhecimento na lista de 100 palavras na Fase 1, tiveram um crescimento significativo como vocabulário produtivo⁷².

6.2.2 Grupo de Controle

A tabela abaixo apresenta os dados do grupo de controle na fase 2 em comparação com os dados obtidos em relação às mesmas palavras na Fase 1. Nela é possível verificar que não houve unanimidade na tradução de nenhuma palavra tanto de L2 para L1 quanto de L1 para L2.

⁷² O termo “produtivo” refere-se à tradução dos termos “desenvolvimento” e “política” de L2 para L1.

TABELA 7 - COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – I NAS FASES 1 E 2

Palavra	Fase 1 L1 – L2 (acertos)	Fase 2 L2 – L1 (acertos)	Palavra	Fase 1 L1 – L2 (acertos)	Fase 2 L1 – L2 (acertos)
Caminho	3	5	Case	3	0
Coisa	5	3	People (pessoas)	6	1
Criança	5	3	Have (ter)	3	3
Trabalho	5	5	Want (querer)	3	3
Governo / governante	4	3	Good (bom)	5	5
Mundo	7	6	New (novo)	6	4
Lugar	4	4	Large (grande/amplo)	3	1
País	4	6	Right (certo)	4	5
Semana	3	4	Possible (possível)	4	7
Palavra	3	4	Big (grande)	8	9
Negócio	2	3	**always	-	3
Mudança	3	5	**often	-	0
Desenvolvimento	3	2			
Política/lei	1	3			
Dizer	3	6			
Ser/estar	3	6			
Fazer	2	2			
Trabalhar	6	6			
pequeno	3	5			
Pouco	3	2			
***Polícia	-	8			

* Houve 2 associações de fazer a “do” e 2 a “make”.

**Itens acrescentados na Fase 2 para verificação do processo de retenção lexical do conteúdo da disciplina na fase pré-testes.

***Termo acrescentado por ser cognato no português e muito semelhante graficamente a “policy”, além de ser mais recorrente no cotidiano dos alunos.

É possível verificar, pelos dados obtidos, que houve ganho consistente de vocabulário, uma vez que, das 20 palavras para tradução, 10 palavras foram traduzidas adequadamente da L1 para L2. Entretanto, o reconhecimento e tradução lexical de L2 para L1 não demonstrou progresso, pois das 10 palavras testadas apenas três tiveram reconhecimento adequado. Com relação aos termos *always* e *often*, esses dois termos tiveram pouca ou nenhuma retenção aparente na memória de curto-prazo dos aprendizes, pois esses termos foram estudados aproximadamente dois meses antes da Fase 2, ainda na fase pré-testes, e não foram recuperadas pelos alunos nesse teste, cerca de 10 semanas após seu estudo explícito em sala, mesmo tais palavras tendo também aparição bem recorrente nos textos e atividades no período de testes.

Para testar a normalidade dos dados, foi aplicado o teste Shapiro-Wilk, que revelou que a distribuição não estava completamente normal, precisando, portanto, utilizar-se o teste Mann-Whitney U, que revelou que a diferença entre Fase 1 e Fase 2 não foi estatisticamente significativa (APÊNDICE 04).

6.2.3 Grupo de Intervenção (G – I) X Grupo de Controle (G – C) na Fase 2

A tabela abaixo estabelece uma comparação sucinta entre os dados provenientes do grupo de intervenção e do grupo de controle na Fase 2. Vamos aos dados:

TABELA 8 - COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – I E G – C NA FASE 2

Palavra	G – I Tradução L1 – L2 (acertos)	G – C Tradução L1 – L2 (acertos)	Palavra	G – I Tradução L2 – L1 (acertos)	G – C Tradução L2 – L1 (acertos)
Caminho	2	5	Case	1	0
Coisa	1	3	People (pessoas)	1	1
Criança	3	3	Have (ter)	1	3
Trabalho	5	5	Want (querer)	0	3
Governo / governante	5	3	Good (bom)	4	5
Mundo	4	6	New (novo)	2	4
Lugar	1	4	Large (grande/amplo)	1	1
País	0	6	Right (certo)	0	5
Semana	2	4	Possible (possível)	3	7
Palavra	1	4	Big (grande)	6	9
Negócio	1	3	Always	1	3
Mudança	0	5	Often	0	0
Desenvolvimento	1	2			
Política/lei	3	3			
Dizer	1	6			
Ser/estar	2	6			
Fazer	2	2			
Trabalhar	3	6			
Pequeno	3	5			
Pouco	1	2			

Na tabela acima é possível verificar que das 38 palavras, 22 destas foram reconhecidas por mais alunos do grupo de controle, variando de 1 a 5 pontos sua vantagem na maioria dos termos. Além disso, observa-se diferenças interessantes. Por exemplo, “desenvolvimento” e “good” oscilaram em 1 a vantagem dos alunos do G – C ponto em seu reconhecimento. Já os termos “coisa”, “mundo”, “semana”, “negócio”, “pequeno”, “have”, “new” e “always” tiveram oscilação positiva de 2 pontos nos dados do grupo de controle. Os termos “lugar”, “palavra”, “trabalhar”, “want” e “big” tiveram 3 respostas corretas a mais no grupo de controle, enquanto os vocábulos “ser/estar” e “possible” apresentaram 4 pontos de oscilação a mais nos dados do grupo de controle também. Os dados também indicaram 5 pontos de oscilação para os termos “mudança”, “dizer” e “right”. Por sua vez o termo “país” foi o que mais demonstrou oscilação nos dados com 0 ponto de reconhecimento para o grupo de intervenção e 6 pontos de intervenção para o grupo de controle.

Na tabela também verificamos que o grupo de intervenção teve pontuação melhor em apenas dois termos: “governo” e “possible”; o primeiro com diferença de 2 pontos e o último com diferença de apenas 1 ponto. Ainda é possível notar que os termos “criança”, “trabalho”, “política”, “fazer”, “people”, “large” e “often” tiveram o mesmo índice de reconhecimento nos dois grupos pesquisados.

Na comparação dos dados dos grupos de intervenção e de controle, nota-se que os dados oscilaram pouco, embora positivamente, para o grupo de controle. Na tabela acima, destacam-se os termos “país” e “mudança”, os quais não foram reconhecidos pelo grupo de intervenção, mas foram reconhecidos, respectivamente, por 6 alunos e 5 alunos no grupo de controle. Ainda, os vocábulos *right* e *possible* também tiveram um bom reconhecimento nesta fase pelo grupo de controle – 5 e 7 reconhecimentos, respectivamente.

Para verificação da normalidade da distribuição dos dados obtidos, foi aplicado o teste Shapiro-Wilk, que comprovou a possibilidade da aplicação de testes estatísticos inferenciais paramétricos, uma vez que os resultados demonstraram uma relação de normalidade entre os dados analisados. Os detalhes do teste aplicado estão apresentados na Tabela 9, abaixo

TABELA 9 - TESTE SHAPIRO-WILK PARA COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – I E G – C NA FASE 2

Grupo	G – I	G – C
Média (Mean)	1.91	3.88
Desvio padrão (SD)	1.59	2.04
Erro Padrão da Média (SEM)	0.28	0.36
Número de observações (N)	32	32

Como a Tabela 9 mostra, o conhecimento demonstrado pelos dois grupos foi extremamente significativamente diferente ($t = 5.8340$, $df = 31$, $p < 0.0001$), o que pode ser verificado claramente pela comparação da média das duas turmas, em que o grupo de controle mais uma vez demonstrou desempenho superior ao da outra equipe, como pode ser observado na média.

Além disso, o desvio padrão da média foi um pouco superior para o grupo de controle, o que revela uma diferença numérica maior entre os dados coletados dos pesquisados desse grupo

6.3 FASE 3 – TRADUÇÃO DE L1 PARA L2

O teste de tradução de 38 palavras de L1 para a L2 aplicado no dia 03 de julho de 2018 teve uma amostra menor da aquisição de palavras básicas na língua inglesa, em consonância com o teste da fase 2. Todas as palavras do teste da Fase 3 também estavam presentes no teste da Fase 1 – em que os alunos deveriam reconhecer 100 palavras das consideradas como muito recorrentes na língua inglesa de acordo com os dados do BNC e do CANCODE.

Nessa testagem, o objetivo era verificar se os alunos conseguiriam relacionar os termos da L1 à L2. Devido ao tempo da aula e a possível saturação dos alunos com relação ao teste, não foi possível trabalhar as palavras em contexto nessa ocasião, mas

as atividades implementadas em sala contextualizavam as palavras presentes em especial nas Fases 2 e 3.

6.3.1 Grupo de Intervenção

Com relação aos dados da Fase 3, a tabela a seguir apresenta uma comparação dos dados obtidos na Fase 1 e na Fase 3 através dos dados referentes ao grupo de intervenção e mostra que a complementação lexical através de atividades em sala de aula levou a um aumento discreto na retenção de itens lexicais. Vamos então aos dados coletados.

TABELA 10 - COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – I NAS FASES 1 E 3

Palavra	Fase 1 L2 – L1 (acertos)	Fase 3 L1 – L2 (acertos)	Palavra	Fase 1 L2 – L1 (acertos)	Fase 3 L1 – L2 (acertos)
Pessoas	3	4	Ser/estar	1	3
Caminho	1	3	Ter	3	1
Coisa	1	4	Fazer (make)	1	3
Criança	5	3	Dizer	1	1
Trabalho	3	4	Fazer (do)	1	1
Governo	1	2	Ver	1	1
Mundo	6	4	Querer	0	1
Lugar	1	1	Trabalhar	2	5
País	1	2	Britânico	0	0
Semana	1	3	Bom	5	2
Palavra	1	2	Novo	6	3
Negócio	1	4	Ótimo (great)	0	1
Mudança	0	1	Pequeno	3	4

Desenvolvimento	1	0	Ampla (large)	2	1
Dinheiro	7	7	Right	1	2
Política/ lei	0	4	Possível	4	2
Livro	7	5	Grande	8	6
Lar	5	2	Pouco	1	2
Casa	6	3	Atrasado	1	1

Em uma comparação dos dados do grupo de intervenção da Fase 1 com a Fase 3 percebe-se que houve aumento, embora discreto, na retenção lexical de 17 dos 38 vocábulos sob estudo. Nesses dados, os vocábulos “negócio”, “política” e “trabalhar” foram recuperados acima da média das outras palavras da tabela. Entretanto, a tabela acima mostra que houve regressão dos dados da Fase 1 para a Fase 3 com relação a palavras muito recorrentes no material didático, tais como *book*, *house*, *have*, *good* e *big*.

Outro termo que surpreendeu pela baixa ocorrência de tradução foi “possível”, uma vez que é uma palavra transparente em relação a seu termo no português e vista em sala algumas vezes nas atividades de implementação, parte destas explicitamente.

Como visto, nenhum termo foi reconhecido por todos os participantes da pesquisa, sendo “dinheiro” o termo reconhecido por 7 dos 8 informantes. Para o teste da normalidade dos dados, também foi aplicado o teste Mann-Whitney U nos dados da tabela acima, que revelou que a distribuição estava próxima do normal, precisando, portanto, utilizar-se o teste Shapiro-Wilk, que revelou que a diferença entre Fase 1 e Fase 2 não foi estatisticamente significativa (APÊNDICE 06).

6.3.2 Grupo de Controle

Os dados do grupo de controle mostram, por intermédio da tabela abaixo, que das 38 palavras, apenas 14 delas (“caminho”, “trabalho”, “governo”, “país”, “palavra”,

“negócio”, “política/lei”, “livro”, “ser/estar”, “fazer/make”, “trabalhar”, “ótimo”, “pequeno” e “pouco”) apresentaram ganho lexical em relação à Fase 1.

Além disso, 11 dos termos foram menos reconhecidos na Fase 3 do que na Fase 1 (“pessoas”, “coisa”, “criança”, “desenvolvimento”, “dinheiro”, “lar”, “casa”, “bom”, “novo”, “possível” e “grande”) tendo a maioria a redução de um ponto em relação à Fase 1. Todavia, os termos “lar” teve redução de 50% em seu índice de reconhecimento e “casa” teve redução de 75% em seu grau de reconhecimento.

No entanto, torna-se importante ressaltar também que alguns dos termos mantiveram o índice de reconhecimento da Fase 1, mesmo após o período de implementação lexical, pois o índice de reconhecimento sobre 12 dos itens lexicais estudados (“mundo”, “lugar”, “semana”, “ter”, “dizer”, “fazer/do”, “ver”, “querer”, “britânico”, “amplo/large”, “right”, “atrasado”) não variou mesmo após o processo de intervenção e implementação lexical realizado ao longo dos três meses da aplicação da pesquisa, como pode ser observado a seguir.

TABELA 11 - COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – C NAS FASES 1 E 3

Palavra	Fase 1 L2 – L1 (acertos)	Fase 3 Tradução L1 – L2 (acertos)	Palavra	Fase 1 L2 – L1 (acertos)	Fase 3 Tradução L1 – L2 (acertos)
Pessoas	6	5	Ser/estar	3	4
Caminho	3	5	Ter	3	3
Coisa	5	4	Fazer (make)	3	4
Criança	5	4	Dizer	3	3
Trabalho	5	7	Fazer (do)	2	2
Governo	4	5	Ver	3	3
Mundo	6	6	Querer	3	3
Lugar	4	4	Trabalhar	6	7
País	4	6	Britânico	2	2
Semana	3	3	Bom	5	4
Palavra	3	4	Novo	6	5
Negócio	2	4	Ótimo (great)	2	3
Mudança	3	2	Pequeno	3	5
Desenvolvimento	3	2	Amplo (large)	3	3
Dinheiro	8	7	Right	4	4
Política/ lei	1	8	Possível	4	3
Livro	7	8	Grande	8	6
Lar	6	3	Pouco	3	4
Casa	8	2	Atrasado	2	2

Ao analisar os dados da tabela acima vemos que nenhuma das palavras foi corretamente traduzida por todos os 11 participantes da pesquisa. Outro dado relevante

é que palavras muito presentes no cotidiano e em materiais didáticos, tais como "grande/big", "pessoas/people", "casa/house", para os quais esperava-se reconhecimento por todos os participantes da pesquisa, sequer mantiveram o mesmo índice de reconhecimento da Fase 1.

Outro dado surpreendente está relacionado ao adjetivo "possível" que, mesmo considerado transparente na língua portuguesa, não teve o índice de tradução maior em relação à Fase 1, mesmo após exposições explícitas e implícitas à palavra.

Mais uma vez, para testar a normalidade dos dados, foi aplicado o teste Mann-Whitney U, que revelou que a distribuição estava próxima do normal, precisando, portanto, utilizar-se o teste Shapiro-Wilk, que revelou que a diferença entre Fase 1 e Fase 2 não foi estatisticamente significativa (APÊNDICE 07).

6.3.3 Comparativo de G – I e G – C na Fase 3

Após a coleta de dados da Fase 3, foi possível estabelecer também um paralelo entre o desempenho dos dois grupos pesquisados. A tabela abaixo traz uma síntese dos dados obtidos:

TABELA 12 - COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – I E G – C NA FASE 3

Palavra	G – I Fase 3 (acertos)	G – C Fase 3 (acertos)	Palavra	G – I Fase 3 (acertos)	G – C Fase 3 (acertos)
Pessoas	4	5	Ser/estar	3	4
Caminho	3	5	Ter	1	3
Coisa	4	4	Fazer (make)	3	4
Criança	3	4	Dizer	1	3
Trabalho	4	7	Fazer (do)	1	2
Governo	2	5	Ver	1	3
Mundo	4	6	Querer	1	3
Lugar	1	4	Trabalhar	5	7
País	2	6	Britânico	0	2
Semana	3	3	Bom	2	4
Palavra	2	4	Novo	3	5
Negócio	4	4	Ótimo (great)	1	3
Mudança	1	2	Pequeno	4	5
Desenvolvimento	0	2	Amplo (large)	1	3
Dinheiro	7	7	Right	2	4
Política/ lei	4	8	Possível	2	3
Livro	5	8	Grande	6	6
Lar	2	3	Pouco	2	4
Casa	3	2	Atrasado	1	2

Na tabela acima é possível observar que o desempenho do grupo de controle ainda foi significativamente superior mais uma vez, pois o G – C obteve melhor desempenho em 31 das 38 palavras, enquanto o G – I obteve melhor pontuação em

apenas 1 dos termos, havendo empate na pontuação das 2 equipes com relação a 5 termos.

Para comparar melhor os índices dos dois grupos, foi aplicado o teste Shapiro-Wilk que confirmou a diferença no desempenho entre as duas equipes (TABELA 13).

TABELA 13 - TESTE SHAPIRO-WILK PARA COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – I E G – C NA FASE 3

Grupo	G – I	G – C
Média (Mean)	2.58	4.18
Desvio padrão (SD)	1.64	1.71
Erro Padrão da Média (SEM)	0.27	0.28
Número de observações (N)	38	38

Como esperado, o t-test mostrou que os dados obtidos dos dois grupos são extremamente significativos, pois o valor de p é menor que 0.0001 ($t = 8.9650$ e $df = 37$). Além disso, os dados mostram uma grande diferença entre a média dos dados obtidos em um conjunto de 38 dados para análise. Também é possível atestar a validade dos dados pela diferença irrelevante entre o desvio padrão e o erro padrão da média obtida de cada grupo.

6.4 O QUE REVELARAM OS DADOS DO GRUPO DE INTERVENÇÃO (G – I) X GRUPO DE CONTROLE (G – C) NAS 3 FASES

Em uma comparação entre os grupos pesquisados, percebe-se que o processo de implementação lexical trouxe aumento de vocabulário produtivo. Consequentemente, o vocabulário receptivo também teve ganhos, pois é mais simples para o aluno o reconhecimento de itens lexicais do que a tradução destes para L2.

A tabela abaixo apresenta os dados compilados relativos às três fases desta pesquisa:

TABELA 14 - COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – I E G – C NAS FASES 1, 2 e 3

Palavra	G – I Fase 1 L2 – L1 (acertos)	G – I Fase 2 ⁷³ L2 – L1 ou L1 – L2 (acertos)	G – I Fase 3 L1 – L2 (acertos)		G – C Fase 1 L2 – L1 (acertos)	G – C Fase 2 L2 – L1 Ou L1 – L2 (acertos)	G – C Fase três L1 – L2 (acertos)
Pessoas	3	1	3		6	1	5
Caminho	1	2	1		3	5	5
Coisa	1	1	1		5	3	4
Criança	5	3	5		5	3	4
Trabalho	3	5	3		5	5	7
Governo	1	5	1		4	3	5
Mundo	6	4	6		6	6	6
Lugar	1	1	1		4	4	4
País	1	0	1		4	6	6
Semana	1	2	1		3	4	3
Palavra	1	1	1		3	4	4
Negócio	1	1	1		2	3	4
Mudança	0	0	0		3	5	2
Desenvolvimento	1	1	1		3	2	2
Dinheiro	7	-*	7		8	-	7
Política/ lei	0	3	0		1	3	8
Livro	7	-	7		7	-	8
Lar	5	-	5		6	-	3
Casa	6	-	6		8	-	2
Ser/estar	1	2	1		3	6	4

⁷³ A Fase 2 está com 29 palavras, uma vez que foram inseridos os itens em comum entre as 3 fases, pois os advérbios “always” e “often” não constaram na Fase 1 e o substantivo “case” não constou na Fase 3.

Ter	3	1	3		3	3	3
Fazer (make)	1	-	1		3	-	4
Dizer	1	1	1		3	6	3
Fazer (do)	1	2	1		2	2	2
Ver	1	-	1		3	-	3
Querer	0	0	0		3	3	3
Trabalhar	2	3	2		6	6	7
Britânico	0	-	0		2	-	2
Bom	5	4	5		5	5	4
Novo	6	2	6		6	4	5
Ótimo (great)	0	-	0		2	-	3
Pequeno	3	3	3		3	5	5
Amplo (large)	2	1	2		3	1	3
Right	1	0	1		4	5	4
Possível	4	3	4		4	7	3
Grande	8	6	8		8	9	6
Pouco	1	1	1		3	2	4
Atrasado	1	-	1		2	-	2

Para verificar a relevância dos três conjuntos de dados analisados presentes na tabela acima, foi aplicado o teste KRUSKAL-Wallis⁷⁴, o qual revelou que a variação dos dados do Grupo de Intervenção nas três fases não eram significativos. Ao aplicar o

⁷⁴ Disponível em: <https://www.socscistatistics.com/tests/kruskal/default.aspx>. Acesso em 01.jun.19.

teste ANOVA⁷⁵, houve pequena diferença nos índices de variação, mas o teste ainda revelou dados insignificantes⁷⁶.

Os mesmos testes foram aplicados para os dados relativos ao Grupo de Controle nas três fases. Novamente, o teste KRUSKAL-Wallis revelou que a variação dos dados do Grupo de Controle nas três fases também não foi significativa. Ao aplicar o teste ANOVA, houve pequena diferença nos índices de variação, mas o teste ainda revelou dados insignificantes⁷⁷, tal como ocorreu com o teste aplicado anteriormente.

Os dados oriundos dos testes Kruskal-Wallis e ANOVA revelam, então, o que é possível verificar na tabela acima: o grupo de controle tem média de desempenho discretamente melhor em 30 das 38 palavras, considerando-se as três fases, com destaque para o vocábulo “política/policy”. Na Fase 1, apenas 1 aluno soube traduzi-lo da L2 para a L1, enquanto na fase 3, 8 alunos o traduziram da L2 para L1.

Em contrapartida, nenhum aluno do grupo de intervenção reconheceu tal vocábulo na Fase 1; já na Fase 2, apenas 3 reconheceram, mas na Fase 3 nenhum o reconheceu novamente. Já o grupo de intervenção apresentou desempenho melhor em apenas três dos itens considerando-se os dados das três fases. Ainda é possível verificar que os termos “bom”, “novo”, “possível” e “grande” tiveram índice de reconhecimento muito próximo, oscilando positivamente entre os grupos de intervenção e controle na segunda e terceira fase.

Assim, o grupo de controle demonstra um aproveitamento melhor quanto à tradução de L2 para L1 e teve um desempenho acima da média das outras palavras analisadas e em relação ao outro grupo. Entretanto, cabe ressaltar que 3 alunos participantes do grupo de controle têm desempenho acima da média das duas turmas. Portanto, a variação positiva de 3 pontos do grupo de controle sobre o grupo de intervenção está dentro da margem de acertos esperada.

⁷⁵Teste One-Way ANOVA Calculator. Disponível em:

<https://www.socscistatistics.com/tests/anova/default2.aspx>. Acesso em 01.jun.19.

⁷⁶ Teste Kruskal-Wallis: O valor de p é .16464. O resultado não é significativo ($p < .05$).

Teste ANOVA: O valor de f -ratio (relação entre amostras) é 2.12102. O valor de p é .124744. O resultado não é significativo ($p < .05$).

⁷⁷ Teste Kruskal-Wallis: O valor de p é .17625. O resultado não é significativo ($p < .05$).

Teste ANOVA: O valor de f -ratio (relação entre amostras) é 2.78403. O valor de p é .066109. O resultado não é significativo ($p < .05$).

Desse modo, depois de concluídas as três etapas de testes, os resultados obtidos mostram que o trabalho de implementação lexical foi positivo, muito embora os dados revelassem que o índice de retenção e reconhecimento de vocabulário fosse discreto para a maioria das palavras pesquisadas. Entretanto, o período de intervenção foi relativamente curto, se comparado às pesquisas tidas como base para esta pesquisa. Mclaughlin, August e Snow (2.000) desenvolveram uma pesquisa longitudinal de três anos com crianças do Ensino Fundamental, em três estados dos Estados Unidos, enquanto Schmitt e Zimmerman (2002) desenvolveram uma pesquisa com adultos com vida acadêmica nos Estados Unidos e Inglaterra que precisavam aperfeiçoar o inglês para evolução em seus estudos.

Assim, algumas hipóteses podem ser lançadas como tentativa de compreensão desse discreto incremento lexical dos aprendizes expostos ao processo de intervenção lexical:

- Fatores extrínsecos podem prejudicar o aprendizado da língua estrangeira, tais como a não aplicabilidade do conhecimento da língua inglesa em seu cotidiano e vida acadêmica;
- Desempenho dos alunos do grupo de intervenção abaixo do esperado após aproximadamente dez exposições ao vocabulário complementado através de atividades em sala de aula, devido a pouca motivação dos alunos para adquirir vocabulário em L2;
- Contato cotidiano com bens culturais é insuficiente para os alunos se aproximarem da língua inglesa, pois muitos apresentam certa curiosidade por entender expressões recorrentes em séries e filmes, mas não se interessam por pesquisar a respeito, mesmo com tamanha disponibilidade para aprender sobre a língua inglesa no ambiente online.
- O mito de que o aprendizado de L2 acontece em uma escola de idiomas, talvez o principal motivo para o desempenho aquém do esperado dos alunos pesquisados, pois para muitos a escola regular – particular ou pública – só apresenta regras gramaticais ao invés de práticas de uso da língua. Essa ideologia se faz tão presente que mesmo quando os professores de L2 querem assemelhar o ensino de língua estrangeira na escola regular com o ensino desta em escola de idiomas, a rejeição inconsciente dos alunos se torna uma força presente nas aulas e a metodologia aos poucos ganha os

moldes do “consagrado” ensino de gramática e de leitura e interpretação de textos, modelo já tido como sinônimo de ensino em escolas regulares e zona de conforto para os aprendizes.

6.5 ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

Os dados coletados no questionário sociocultural foram compilados após o término das 3 fases, uma vez que seria necessária a participação dos alunos que participaram das três etapas de testes para possibilitar uma relação entre os dados coletados nos testes lexicais e os dados socioculturais informados pelos aprendizes.

O principal motivo para a aplicação do instrumento de pesquisa “Questionário” foi verificar as considerações dos alunos pesquisados com relação ao acesso à língua inglesa, seja através de elementos tecnológicos, tais como internet e TV a cabo, seja por intermédio de convivência com falantes de inglês (nativos ou usuários) e em ambientes em que a língua inglesa seja utilizada.

Além disso, houve a inclusão de elementos relacionados à motivação e a habilidade para aprender um idioma, considerados fundamentais por muitos professores e por muitas pesquisas relacionadas à área de aquisição de língua estrangeira (LAUFER; HULSTIJN, 2001).

Sob análise, os dados oriundos desse instrumento de pesquisa revelaram um relativo equilíbrio entre os dados dos dois grupos, embora estes tivessem perfis diferentes. As semelhanças, e também algumas discrepâncias, entre os dados dos informantes serão apresentadas mais detalhadamente nos próximos tópicos.

Primeiramente, veremos uma tabela com os dados compilados do grupo de intervenção e do grupo de controle com relação ao aprendizado de inglês e fatores influenciadores.

TABELA 15 - ANÁLISE COMPARATIVA INTERGRUPOS DO QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

TÓPICOS	Grupo de Intervenção (G - I)	Grupo de Controle (G - C)
1 – Motivação para aprender inglês	Muita – 1 aluno Regular – 5 alunos Pouca – 2 alunos	Muita – 5 alunos Regular – 4 alunos Pouca – 1 aluno Nenhuma – 1 aluno
2 – Habilidade para aprender inglês	Muita – 1 aluno Regular – 5 alunos Pouca – 2 alunos	Muita – 3 alunos Regular – 3 alunos Pouca – 5 alunos
3 – Acesso à TV a cabo em inglês na semana	Todo dia – 3 alunos 3 a 4 vezes – 1 aluno 1 vez – 2 alunos Não tem acesso – 2 alunos	Todo dia – 3 alunos 1 vez – 2 alunos Não – 6 alunos
4 – Acesso à internet em inglês	Sim – 7 alunos Às vezes – 1 aluno	Sim – 7 alunos Às vezes – 1 aluno Raramente – 1 aluno Não – 2 alunos
5 – Convívio com falantes de inglês	Sim – 2 alunos Às vezes – 3 alunos Raramente – 3 alunos	Sim – 3 alunos Às vezes – 2 alunos Raramente – 2 alunos Não – 4 alunos
6 – Convívio em ambientes que usem o inglês	Sim – 2 alunos Às vezes – 1 aluno Raramente – 1 aluno Não – 3 alunos Abstenção – 1 aluno	Sim – 1 aluno Às vezes – 2 alunos Raramente – 3 alunos Não – 5 alunos
7 – Gosto pelo inglês	Sim – 3 alunos Mais ou menos – 4 alunos Para algumas coisas – 1 aluno	Sim – 6 alunos Mais ou menos – 3 alunos Para algumas coisas – 2 alunos
8 – Gosto por aprender inglês	Sim – 3 alunos Mais ou menos – 5 alunos	Sim – 6 alunos Mais ou menos – 5 alunos

9 – Importância de aprender inglês	Muito importante – 4 alunos Importante – 4 alunos	Muito importante – 3 alunos Importante – 8 alunos
10 – Ser um falante de inglês no futuro	Sim – 6 alunos Possivelmente – 1 aluno Não sabe – 1 aluno	Sim – 7 alunos Possivelmente – 1 aluno Não sabe – 3 alunos

Como nos demais testes, os dados do questionário sociocultural também mostraram diferença considerável entre os dados dos 2 grupos. Abaixo, os dados presentes na tabela serão comentados de acordo com o questionário sociocultural de cada um dos grupos pesquisados.

6.5.1 Dados Relativos à Língua Inglesa – Grupo de Intervenção

Ao analisar os dados relativos ao grupo de intervenção, isto é, o grupo de alunos que foi exposto a atividades com instrução explícita, os dados revelaram que:

- a) Todos os alunos são nascidos entre julho de 2001 e setembro de 2003;
- b) Os dez tópicos analisados não apresentaram uma regularidade nas respostas, mas apresentaram agrupamentos de respostas em um determinado item;
- c) No item “Motivação para aprender inglês”, dos 8 alunos apenas 1 aluno se considerava muito motivado para aprender a língua e apenas 2 se consideravam pouco motivado. Os demais (5) se encaixaram no quesito “regular”;
- d) No item “Habilidade para aprendizagem de outro idioma”, os mesmos dados do item anterior se mantiveram;
- e) Quanto a “Ter acesso a TV a cabo em inglês toda semana”, os números se difundiram, pois 3 dos pesquisados disseram ter acesso a ela todo dia, apenas 1 disse ter acesso de três a quatro vezes por semana, 2 disseram ter acesso uma vez por semana e 2 alunos disseram não ter acesso, nem em casa nem em outro lugar;
- f) No item “Acesso à internet”, 7 alunos dos 8 informantes disseram tê-lo e apenas 1 aluno respondeu ter acesso às vezes, embora todos respondessem terem internet disponível em suas residências;

g) Em “Conviver com falantes de inglês”, os números foram divididos: 2 informantes disseram ter esse convívio, 3 deles disseram conviver com falantes de inglês às vezes e 3 disseram conviver com uma pessoa falante de inglês raramente;

h) Quando perguntados sobre “Conviver em ambientes de uso do inglês”, 2 alunos, os mesmos que disseram ter convívio com falantes de inglês, disseram conviver em ambientes em que a língua inglesa seja utilizada. Dos demais pesquisados no grupo, 1 informante disse estar nesse ambiente às vezes, 1 disse raramente ter contato com esse ambiente, 3 alunos disseram não ter contato com ambientes em que o inglês seja utilizado e 1 informante, I – 7, não respondeu a essa pergunta. Porém, na parte descritiva do questionário, enfatizou que não tem contato com ninguém que fale inglês, nem convive em um ambiente em que a língua seja utilizada. Entretanto, no tópico anterior, I-7 disse raramente ter contato com falantes de inglês;

i) No item “Gostar da língua inglesa”, 3 alunos afirmaram gostar do inglês, 4 deles disseram gostar “mais ou menos” da língua e 1 disse gostar da língua inglesa para algumas “coisas” apenas. No entanto, na parte discursiva do questionário, I – 4 afirmou gostar da língua inglesa e achar importante saber outras línguas;

j) Sobre “Gostar de estudar inglês”, 3 alunos afirmaram gostar de estudar a língua, enquanto 5 deles optaram pelo item “mais ou menos”. Os dados ainda mostraram ou uma separação entre o gostar da língua e o gostar de estudar a língua ou uma atitude de respeito ou de receio ao responder a essa pergunta, pois a pesquisadora é também a professora da disciplina. Assim, I – 5 e I – 7 disseram gostar mais ou menos da língua inglesa, mas afirmaram gostar de estudar a língua inglesa, semelhantemente a I – 4, que disse gostar da língua apenas para “algumas coisas”, como já dito, mas afirmou gostar de estudar a língua inglesa⁷⁸;

k) No item “Achar importante aprender inglês”, os dados dividiram-se entre “muito importante” e “importante”, o que corrobora as respostas para o próximo item “Querer ser um falante de inglês no futuro”, pois 6 dos pesquisados disseram querer, 1 disse

⁷⁸ Ao verificar esses dados nos questionários dos 11 alunos que não participaram de todas as fases, por isso não estão analisados aqui, percebe-se que dois deles dizem não gostar de estudar inglês e um destes diz também não gostar da língua. Entretanto, o motivo apresentado por eles é falta “de paciência” e de “vontade”.

que possivelmente e apenas 1 respondeu não saber, mas nenhum dos pesquisados rejeitou a hipótese de ser um falante de inglês no futuro.

6.5.2 Grupo de Controle

Na análise dos dados oriundos dos alunos informantes do grupo de controle os dados revelaram muitas semelhanças em relação aos dados coletados no grupo de intervenção:

a) Todos os alunos são nascidos entre julho de 2001 e setembro de 2003 – assim como no grupo de intervenção;

b) Os dez tópicos analisados nesse grupo de controle não apresentaram também uma regularidade na maioria das respostas;

c) No item “Motivação para aprender inglês”, dos 11 alunos, 5 alunos se consideraram muito motivados para aprender a língua e apenas 1 se considerava pouco motivado e 1 se considerava sem nenhuma motivação. Os demais (4) se encaixaram no quesito “regular”;

d) No item “Habilidade para aprendizagem de outro idioma”, 3 informantes se consideraram com muita habilidade, 3 com habilidade regular e 5 pessoas com pouca habilidade;

e) Quanto a “Ter acesso a TV a cabo em inglês toda semana”, os números se difundiram, pois 3 dos pesquisados disseram ter acesso todo dia, 2 pessoas disseram ter acesso apenas uma vez por semana e 6 informantes disseram não ter acesso, nem em casa, nem em outro lugar. Desses 6 alunos sem acesso à TV a cabo em inglês, apenas 2 disseram não ter TV a cabo em casa;

f) No item “Acesso à internet”, 7 dos 11 alunos disseram tê-lo, 1 pessoa respondeu ter acesso às vezes, 1 pessoa disse ter acesso raramente e 2 disseram não ter acesso à internet – 1 destes disse não ter internet em sua casa;

g) Em “Conviver com falantes de inglês”, os números também não foram unânimes: 3 informantes disseram ter esse convívio, 2 deles disseram conviver com falantes de inglês às vezes, 2 disseram conviver com uma pessoa falante de inglês

raramente e 4 dos pesquisados (C – 3 também) disseram nunca conviver com falantes de inglês;

h) Quando perguntados sobre “Conviver em ambientes com uso do inglês”, 1 aluno – 1 dos 3 que disseram ter convívio com falantes de inglês – disse conviver em ambientes em que a língua inglesa seja utilizada, 2 dos informantes disseram conviver nesse ambiente às vezes, 3 alunos disseram raramente ter contato com esse ambiente, 5 alunos disseram não ter contato com ambientes em que o inglês seja utilizado;

i) No item “Gostar da língua inglesa”, 6 alunos afirmaram gostar, 4 deles disseram que gostam “mais ou menos” e 2 disseram gostar da língua inglesa para “algumas coisas” apenas. Entretanto, na parte discursiva do questionário, ambos os informantes disseram gostar “mais ou menos” da língua inglesa e C – 6 justificou dizendo que não é algo “que vai precisar agora”, enquanto C – 8 apenas disse gostar “mais ou menos”, sem explicar o motivo;

j) Sobre “Gostar de estudar inglês”⁷⁹, 6 alunos afirmaram gostar de estudar a língua enquanto 5 deles optaram pelo item “mais ou menos”. Os dados, diferentemente do ocorrido com o grupo de intervenção, mostraram que todos os 5 informantes que disseram gostar da língua inglesa também disseram gostar de estudar inglês. Os dados ainda revelam que os informantes que disseram gostar da língua inglesa “mais ou menos” mantiveram essa opinião com relação ao estudar a língua inglesa, opinião esta também compartilhada pelos 2 alunos que disseram gostar de inglês apenas “para algumas” coisas, no tópico anterior.

Novamente, nenhum desses informantes respondeu não gostar de estudar a língua inglesa ou detestar estudá-la. Assim, o fato de a pesquisadora ser também a professora pode ter influenciado nas respostas, pois os estudantes pesquisados poderiam intuir com facilidade sobre quais respostas seriam as esperadas ou bem

⁷⁹ Ao verificar esses dados nos questionários dos 10 alunos que não participaram de todas as fases, por isso não estão analisados aqui, percebe-se que 3 deles dizem não gostar de estudar inglês e 1 destes diz também não gostar da língua. Esse aluno é repetente na mesma escola e teve a mesma professora ministrando a disciplina no ano anterior, mas pelo que diz já não gostava da disciplina na escola particular que frequentou no Fundamental II. Em várias aulas vociferou que morava no Brasil e não tinha por que aprender inglês, o que comentou em seu questionário também. Dos outros dois alunos, 1 disse não gostar de estudar inglês porque não conseguem entender bem o conteúdo e o outro por não o perceber como útil para o futuro.

aceitas pela pesquisadora, mesmo que não fossem suas respostas “verdadeiras” (DÖRNYEI, 2003).

l) No item “Achar importante aprender inglês”, 3 dos informantes consideraram “muito importante”, para os outros 8, a resposta foi “importante”;

m) Mesmo assim, para o item “Querer ser um falante de inglês no futuro”, 7 deles disseram querer, 1 disse possivelmente querer ser um falante de inglês e apenas 3 deles responderam não saber se querem ou não, mas como ocorrido no Grupo de Intervenção ninguém rejeitou a hipótese de falar inglês no futuro.

Desse modo, os dados informados pelos alunos não foram totalmente congruentes entre si, mas, como dito no tópico “Apresentação” (Parte I), os objetivos desta pesquisa de campo ao pesquisar a relevância de atividades de implementação lexical para a aquisição de vocabulário eram verificar a importância da instrução explícita para a aprendizagem lexical, a relação entre idade, gênero e acesso a bens simbólicos e o (maior) aprendizado de inglês. Vamos, então, às análises dos dados com relação a esses fatores.

6.5.3 Dados Relativos a Fatores Sociais – Relação entre Idade e Maior Aprendizagem de L2

Com relação à variante “idade”, não foi possível associar o desempenho dos alunos pesquisados ao seu desenvolvimento cronológico, mas não foi possível descartar essa relação devido ao número reduzido de informantes, o que não permitiu uma coleta mais significativa de dados para uma interpretação mais abrangente entre a relação possível entre idade e o melhor ou pior desempenho nos testes de aquisição de léxico em L2.

Com um grupo maior de informantes talvez fosse possível então analisar se uma diferença etária tão pequena entre os informantes (2 anos entre os informantes do G – I e 2 anos e 2 meses entre os informantes do G – C) pudesse interferir nos dados obtidos. Nesse caso, poderíamos estabelecer possíveis paralelos entre a maturação do estudante para aprender L2 e sua idade cronológica. Mas, como dito, o número reduzido de informantes não possibilitou essa análise.

6.5.3.1 Grupo de Intervenção

Dos 8 indivíduos que participaram de todas as fases desta pesquisa, todos estavam na faixa etária entre 14 e 16 anos no período de aplicação dos testes em julho de 2018. Dos alunos com maior pontuação, 2 destes estavam com 14 anos e 10 meses (I – 1 e I – 3), 1 estava com 15 anos e 5 meses (I – 6) e 1 estava com 16 anos e 6 meses no momento da aplicação da Fase 3 (I – 8), conforme pode ser visto na tabela abaixo:

TABELA 16 - COMPARAÇÃO DE DESEMPENHO X IDADE (G – I)

Aluno(a)	Idade	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Desempenho nas 3 Fases (%)
I – 1	14a10m	32 / 100	19 / 32	25 / 38	32 / 50 / 66
I – 2	15a10m	22 / 100	8 / 32	5 / 38	22 / 31 / 13
I – 3	14a10m	21 / 100	12 / 32	10 / 38	21 / 32 / 26
I – 4	13a11m	44 / 100	2 / 32	2 / 38	44 / 5 / 5
I – 5	15a1m	7 / 100	6 / 32	8 / 38	7 / 16 / 21
I – 6	15a5m	46 / 100	9 / 32	14 / 38	46 / 24 / 37
I – 7	16a11m	27 / 100	4 / 32	7 / 38	27 / 10 / 18
I – 8	16a6m	43 / 100	13 / 32	27 / 38	43 / 34 / 71

Após análise da tabela, é possível verificar que não há relação clara entre as faixas etárias (13 anos, 14 anos, 15 anos e 16 anos) e o desempenho nos testes, pois I – 8 tem o melhor desempenho na Fase 3, mas somente 2 acertos acima do desempenho de I – 1, 1 ano e 8 meses mais jovem, cujo desempenho foi melhor do que o desempenho de I – 8 na Fase 2. Por sua vez, I – 3, com a mesma idade de I – 1, apresentou o quarto melhor resultado na Fase 2, mas com índice maior do que I – 6, sete meses mais velho, e apenas um ponto abaixo de I – 8, 1 ano e 8 meses mais velho.

Em uma leitura percentual, os dados mostram um crescimento crescente nos resultados dos testes de apenas dois alunos, I – 1 e I – 5. Ainda, de acordo com os dados, os alunos I – 3 e I – 8 tiveram queda em seus índices na Fase 2, mas na Fase 3

superaram os índices da Fase 1. Já I – 6 e I – 7 tiveram grande queda em seus índices na Fase 2 em comparação com seus dados da Fase 1 e tiveram uma recuperação superior a 50% em seus índices da Fase 3, porém estes se mantiveram ainda inferiores aos índices de partida.

6.5.3.2 Grupo de Controle

Com relação ao grupo de controle, os dados coletados nos testes demonstraram que os três maiores índices são dos alunos C – 1, C – 5 e C – 11⁸⁰, os quais têm ótima base no inglês e por conseguinte se destacam com relação ao grupo durante a realização de atividades e necessitam de menos apoio que os demais colegas durante a realização de atividades.

Após encerramento da coleta dos dados, no dia três de julho de 2018, data da terceira etapa da pesquisa, C – 1 estava com 14 anos e 10 meses, C – 11 estava com 14 anos e 9 meses, C – 5 tinha a idade de 15 anos e 5 meses, C – 10 estava com 15 anos e 2 meses enquanto C – 7 era o mais velho do grupo, completando 17 anos treze dias após o teste da terceira fase.

A próxima tabela apresenta o comparativo entre idade e desempenho nas 3 fases do grupo de controle.

⁸⁰ Desses três alunos, C – 1 faz curso de inglês desde o segundo semestre de 2018, impulsionada por seu interesse desde pequena em aprender a língua e com base nos desafios lançados a ela ao longo das aulas de L2 neste ano.

TABELA 17 - COMPARAÇÃO DE DESEMPENHO X IDADE (G – C)

Aluno(a)	Idade	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Desempenho nas 3 Fases (%)
C – 1	14a10m	69 / 100	28 / 32	32 / 38	69 / 84 / 84
C – 2	16a	22 / 100	1 / 32	9 / 38	22 / 3 / 24
C – 3	16a	10 / 100	1 / 32	1 / 38	10 / 3 / 3
C – 4	15a	20 / 100	10 / 32	9 / 38	20 / 26 / 24
C – 5	15a5m	97 / 100	28 / 32	37 / 38	97 / 74 / 97
C – 6	15a6m	16 / 100	11 / 32	7 / 38	16 / 29 / 18
C – 7	16a11m	36 / 100	7 / 32	15 / 38	36 / 18 / 39
C – 8	15a5m	9 / 100	7 / 32	5 / 38	9 / 18 / 13
C – 9	16a7m	9 / 100	4 / 32	4 / 38	9 / 10 / 11
C - 10	15a2m	15 / 100	11 / 32	13 / 38	15 / 29 / 34
C - 11	14a9m	91 / 100	30 / 32	33 / 38	91 / 79 / 87

A exemplo dos dados do grupo de intervenção, não é possível estabelecer um paralelo entre a variante “idade” e o grau de aprendizagem da língua inglesa. Entre os três alunos que se destacam no grupo por terem bons conhecimentos no idioma, C – 1 e C – 11 têm um mês de diferença na idade (o primeiro com 14 anos e 10 meses e o último com 14 anos e 9 meses na terceira fase dos testes). C – 5, que obteve melhor pontuação dos três alunos na média, é poucos meses mais velho que esses dois colegas, tendo 15 anos e 5 meses.

Os dados de C – 2 e C – 3 podem ser lidos com cautela, pois correspondem a alunos com dificuldade de aprendizagem, os quais geralmente recebem atenção individualizada da professora em sala para a realização das atividades. Porém, nos testes, estes não obtiveram qualquer auxílio extra. Assim, ambos não realizaram adequadamente os testes das 3 fases.

Nas Fases 2 e 3, os dados indicaram que tanto C – 2 quanto C – 3 não compreenderam bem a tarefa que deveriam desempenhar, mesmo sendo possível verificar que seu desempenho na Fase 3 tenha sido superior a outros alunos da turma que não requerem atenção “extra” nas aulas. Quando comparados, C – 3 apresentou

baixo aproveitamento em todas as fases da pesquisa, obtendo o mesmo índice nas Fases 2 e 3.

Em análise percentual, os dados revelam que C – 10 foi a única pesquisada que apresentou crescimento contínuo nas três fases da pesquisa. Contrariamente ao esperado, C – 1, C – 5 e C – 11, os melhores alunos da turma em rendimento, não apresentaram o índice de 100% em nenhuma das fases, embora tenham tido desempenhos muito acima da média da turma.

Os dados ainda mostram que C – 2 e C – 7 tiveram sensível diminuição nos índices da Fase 2, mas na Fase 3 pontuaram bem e superaram seus índices da Fase 1. Porém, com relação a C – 4, C – 6 e C – 8, os dados mostram um significativo aumento na pontuação na Fase 2, mas há queda nessa pontuação na Fase 3. Todavia, tal pontuação ainda foi superior aos índices da Fase 1.

Já C – 9, o segundo pior índice, apresentou melhora quase imperceptível entre a primeira e as outras duas fases. O aluno, embora já repetente na série, não se mostrou beneficiado pelo processo de implementação lexical. Talvez os próximos tópicos sejam mais condizentes para explicar o baixo aproveitamento de C – 9 em relação às aulas de L2.

6.5.4 Relação entre Gênero e Maior Aprendizagem Intragrupos e Intergupo(s)

Na pesquisa realizada, coincidentemente houve equilíbrio entre o número de informantes que eram meninos e meninas. Assim, dos 19 pesquisados que participaram da pesquisa, 9 eram meninas e 10 deles eram meninos. Abaixo, veremos os dados relativos ao gênero a ao desempenho de acordo com cada grupo pesquisado.

6.5.4.1 Grupo de Intervenção

No grupo de intervenção, houve equilíbrio entre o número de participantes do gênero feminino e do gênero masculino: 4 participantes de cada gênero, conforme apresentado na tabela abaixo.

TABELA 18 - COMPARAÇÃO DE GÊNERO X DESEMPENHO NAS 3 FASES – GRUPO DE INTERVENÇÃO

Meninas	Desempenho percentual nas 3 fases (%)	Meninos	Desempenho percentual nas 3 fases (%)
I - 1	32 / 50 / 66	I - 2	22 / 31 / 13
I - 4	44 / 5 / 5	I - 3	21 / 32 / 26
I - 5	7 / 16 / 21	I - 6	46 / 24 / 37
I - 8	43 / 34 / 71	I - 7	27 / 10 / 18

Na tabela, é possível verificar que duas das participantes femininas obtiveram destaque: I – 1 teve o melhor desempenho de toda a turma com resultado ascendente da Fase 1 para a Fase 3, enquanto I – 8 teve o segundo melhor índice de desempenho da turma, pois oscilou negativamente entre a Fase 1 e a Fase 2. Entretanto, as outras duas participantes meninas tiveram um desempenho muito fraco. Todavia, I – 5 apresentou um crescimento contínuo ao longo das 3 fases. Quanto à participante I – 4, é possível verificar que possivelmente fatores extrínsecos interferiram em seu desempenho nos testes, uma vez que foi relativamente bem no reconhecimento de palavras na Fase 1.

Com relação aos participantes masculinos, nenhum dos pesquisados demonstrou um crescimento contínuo ao longo das 3 fases. No grupo dos meninos, I – 6 teve o melhor resultado entre os meninos e o terceiro melhor resultado da turma, enquanto I – 2, I – 3 e I – 7 tiveram desempenho consideravelmente oscilante ao longo das 3 fases

6.5.4.2 Grupo de Controle

No grupo de controle, 5 dos informantes eram do gênero feminino e 6 informantes eram do gênero masculino. Na tabela abaixo vemos os dados relativos a cada grupo.

TABELA 19 - COMPARAÇÃO DE GÊNERO X DESEMPENHO NAS 3 FASES – GRUPO DE CONTROLE

Meninas	Desempenho percentual nas 3 Fases (%)	Meninos	Desempenho percentual nas 3 Fases (%)
C - 1	69 / 84 / 84	C - 2	22 / 3 / 24
C - 4	20 / 26 / 24	C - 3	10 / 3 / 3
C - 6	16 / 29 / 18	C - 5	97 / 74 / 97
C - 8	9 / 18 / 13	C - 7	36 / 18 / 39
C - 10	15 / 29 / 34	C - 9	9 / 10 / 11
		C - 11	91 / 79 / 87

Na tabela, vemos que no grupo feminino C – 1 teve desempenho acima da média, mas seus índices se mantiveram estáveis na segunda e terceira fases. C – 10 foi a única menina que teve desempenho progressivo nas 3 fases, embora seus índices sejam muito menores do que C – 1. Já C – 4, C – 6 e C – 8 tiveram desempenho melhor na Fase 2 do que nas demais fases. C – 8 teve o pior desempenho no grupo das meninas, mas esse não foi o pior da turma.

No grupo dos meninos, C – 5 e C – 11 tiveram os melhores desempenhos entre os meninos e com relação à toda a turma, embora seus desempenhos não tenham sido progressivos ao longo das 3 fases. Ainda, C – 7 teve o quarto melhor desempenho da turma, enquanto C – 2 teve um desempenho ruim na Fase 2. Entretanto, o desempenho de C – 2 foi melhor do que o desempenho do menino C – 9 e da menina C – 8. C – 3 não parecia muito disposto a realizar os testes, além de demonstrar pouca habilidade em língua inglesa durante as aulas.

Assim, embora os dados sejam favoráveis ao grupo dos meninos, não é possível fazer tal correlação entre gênero e desempenho, pois, como dito anteriormente, C – 5 e C – 11 são alunos com boa base na língua, se comparados aos demais da turma. Desse modo, os dados não demonstraram haver correlação clara entre os fatores “idade” e “aprendizagem de L2”.

6.5.5 Relação entre Maior Aprendizagem e Acesso a Bens Simbólicos

No questionário sociocultural aplicado na Fase 1, antes do teste com a lista de 100 palavras muito recorrentes no inglês, duas das dez questões faziam referência a acesso a bens simbólicos, tais como TV a cabo e internet. Assim, vamos rever esses dados em uma análise intragrupos e, após, intergrupos para verificar possível relação entre a variante “acesso a bens simbólicos” e a aprendizagem de L2.

Na Tabela16, são apresentados os índices gerais dos grupos de intervenção e de controle com as respostas agrupadas em cada categoria de resposta. Nela, é possível verificar que o acesso à TV a cabo é limitado nos dois grupos, enquanto o acesso à internet está bem difundido em ambos os grupos.

TABELA 20 - DADOS GERAIS DOS GRUPOS PESQUISADOS

Bens simbólicos	Grupo de Intervenção	Grupo de Controle
Acesso à TV a cabo em inglês na semana	Todo dia – 3 alunos 3 a 4 vezes – 1 aluno 1 vez – 2 alunos Não tem acesso – 2 alunos	Todo dia – 3 alunos 1 vez – 2 alunos Não – 6 alunos
Acesso à internet em inglês	Sim – 7 alunos Às vezes – 1 aluno	Sim – 7 alunos Às vezes – 1 aluno Raramente – 1 aluno Não – 2 alunos

Para fins de tabulação dos dados, na análise dos resultados coletados individualmente serão usados os conceitos “Sim”, “Parcialmente” e “Não”. Desse modo, os conceitos em outro formato de resposta serão convertidos para um desses três conceitos citados em consonância com os seguintes critérios de agrupamento dos dados. Então:

- O conceito “Todos os dias” será considerado como “Sim”;
- “3 a 4 vezes por semana”/ “1 vez por semana”/ “Às vezes” serão considerados “Parcialmente”;
- “Não” assinalado em um dos itens e “Sim” em outro item serão catalogados como “Parcialmente”;

- “3 a 4 vezes” em um dos itens e “Sim”, em outro, serão considerados “Sim”;
- Respostas com o conceito “Não” e “Raramente” serão interpretadas como “Não”;
- Respostas “Todos os dias” e “Às vezes” serão consideradas “Parcialmente”.

6.5.5.1 Grupo de Intervenção

Com relação ao grupo de intervenção, os dados referentes aos bens simbólicos revelam que 50% dos alunos do grupo de intervenção têm acesso regularmente a conteúdos de internet em inglês e tv a cabo, enquanto 50% têm acesso parcial aos dois itens considerados nesta pesquisa.

TABELA 21 - DADOS INDIVIDUALIZADOS DO GRUPO DE INTERVENÇÃO

Aluno(a)	Desempenho nos testes (%)	Acesso a bens simbólicos
I – 1	32 / 50 / 66	Parcialmente
I – 2	22 / 31 / 13	Sim
I – 3	21 / 32 / 26	Sim
I – 4	44 / 5 / 5	Parcialmente
I – 5	7 / 16 / 21	Sim
I – 6	46 / 24 / 37	Parcialmente
I – 7	27 / 10 / 18	Sim
I – 8	43 / 34 / 71	Parcialmente

Com os dados obtidos não é possível estabelecer uma relação clara entre o bom desempenho nos testes e o acesso a bens simbólicos, tais como acesso à internet em inglês e TV a cabo. Como visto, os quatro alunos que revelam acesso parcial aos bens simbólicos pesquisados (I – 1, I – 4, I – 6 e I – 8) são os que têm melhor desempenho geral nos testes.

6.5.5.2 Grupo de Controle

Com relação ao grupo de controle, os dados coletados através do questionário sociocultural mostram que a maioria dos alunos (7 alunos dos 11 acompanhados nas três fases) disseram ter acesso parcial à internet em inglês e à TV a cabo, como pode ser visto na tabela abaixo.

TABELA 22 - DADOS INDIVIDUALIZADOS DO GRUPO DE CONTROLE

Aluno(a)	Desempenho nos testes (%)	Acesso a bens simbólicos
C – 1	69 / 84 / 84	Parcialmente
C – 2	22 / 3 / 24	Sim
C – 3	10 / 3 / 3	Parcialmente
C – 4	20 / 26 / 24	Sim
C – 5	97 / 74 / 97	Parcialmente
C – 6	16 / 29 / 18	Não
C – 7	36 / 18 / 39	Parcialmente
C – 8	9 / 18 / 13	Parcialmente
C – 9	9 / 10 / 11	Parcialmente
C - 10	15 / 29 / 34	Não
C - 11	91 / 79 / 87	Parcialmente

Como observado na tabela, não houve também uma relação clara entre o acesso a bens simbólicos e o desempenho nos testes, uma vez que os alunos com o melhor desempenho nos testes (C – 1, C – 5, C – 7 e C – 11) alegaram ter acesso parcial aos itens pesquisados. Já C – 2 e C – 4, que disseram ter acesso aos bens simbólicos, tiveram desempenho próximo a C – 6 e C – 10, os quais alegaram não ter acesso à TV a cabo e à internet. Assim, o acesso a bens simbólicos parece não ter influenciado no aprendizado efetivo de L2 para o grupo de controle, assim como verificado com o grupo de intervenção.

6.5.6 Relação entre Fatores Intrínsecos e Aprendizagem

No questionário sobre fatores socioculturais, das dez perguntas seis dessas consideravam os fatores intrínsecos para a aprendizagem de L2. Assim, fatores como motivação, habilidade, o gosto pela língua inglesa e seu estudo, a valorização do aprendizado de inglês, bem como a intenção de ser um(a) falante de inglês no futuro foram pesquisados nessa etapa. Abaixo está o recorte da tabela disponível no subcapítulo 6.5, cujos dados serão utilizados para análise contrastiva entre os fatores intrínsecos e a aprendizagem.

TABELA 23 - FATORES INTRÍNSECOS DO QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL DA FASE 1

Fatores intrínsecos	Grupo de Intervenção	Grupo de Controle
Motivação para aprender inglês	Muita – 1 aluno Regular – 5 alunos Pouca – 2 alunos	Muita – 5 alunos Regular – 4 alunos Pouca – 1 aluno Nenhuma – 1 aluno
Habilidade para aprender inglês	Muita – 1 aluno Regular – 5 alunos Pouca – 2 alunos	Muita – 3 alunos Regular – 3 alunos Pouca – 5 alunos
Gosto pelo inglês	Sim – 3 alunos Mais ou menos – 4 alunos Para algumas coisas – 1 aluno	Sim – 6 alunos Mais ou menos – 3 alunos Para algumas coisas – 2 alunos
Gosto por aprender inglês	Sim – 3 alunos Mais ou menos – 5 alunos	Sim – 6 alunos Mais ou menos – 5 alunos
Importância de aprender inglês	Muito importante – 4 alunos Importante – 4 alunos	Muito importante – 3 alunos Importante – 8 alunos
Ser um falante de inglês no futuro	Sim – 6 alunos Possivelmente – 1 aluno Não sabe – 1 aluno	Sim – 7 alunos Possivelmente – 1 aluno Não sabe – 3 alunos

Nesse recorte, é possível verificar que os pesquisados do grupo de controle demonstraram mais interesse em aprender inglês, embora no item “Importância de

aprender inglês” mais alunos do grupo de intervenção tenham considerado muito importante aprender inglês.

Para tabulação das respostas, serão utilizados três itens para descrever as repostas dadas pelos pesquisados: “Sim”, “Parcialmente” e “Não”. Então, as respostas do questionário assinaladas como “Muita” para os tópicos “Motivação” e “Habilidade” serão interpretadas como “Sim”; as respostas assinaladas como “Regular” e “Pouca” serão interpretadas como “Parcialmente” e as respostas “Nenhuma” serão interpretadas como “Não”.

No item “Gosto pelo inglês” e “Gosto por aprender inglês”, as respostas “Mais ou Menos” e “Para algumas coisas” serão contabilizadas como “Parcialmente”. De modo semelhante, no item “Importância de aprender inglês”, as respostas assinaladas como “Muito importante” serão interpretadas como “Sim” e “Importante” será lida como “Parcialmente”. No último tópico, “Ser um falante de inglês”, as respostas assinaladas como “Possivelmente” serão interpretadas como “Parcialmente” e a resposta “Não sabe” será considerada como “Não”. Para análise individualizada, será considerada a média entre as respostas.

6.5.6.1 Grupo de Intervenção

Na tabela abaixo, veremos os fatores intrínsecos de modo individualizado para o grupo de intervenção e verificar uma possível relação entre tais fatores e a aprendizagem de inglês através do desempenho nos testes aplicados nesta pesquisa.

TABELA 24 - FATORES INTRÍNSECOS X APRENDIZAGEM DO GRUPO DE INTERVENÇÃO

Aluno(a)	Fatores intrínsecos (motivação e pretensões futuras)	Índices de desempenho nos testes (%)
I – 1	Parcialmente	32 / 50 / 66
I – 2	Parcialmente	22 / 31 / 13
I – 3	Parcialmente	21 / 32 / 26
I – 4	Parcialmente	44 / 5 / 5
I – 5	Parcialmente	7 / 16 / 21
I – 6	Parcialmente	46 / 24 / 37
I – 7	Parcialmente	27 / 10 / 18
I – 8	Parcialmente	43 / 34 / 71

Na tabela acima é possível perceber que nenhum dos falantes considerou o conceito máximo para no mínimo quatro dos tópicos. Nos questionários, apenas I – 4 disse ter muita motivação para aprender inglês. Ainda, é interessante perceber que nos questionários os alunos ora dizem que gostam de inglês, mas não gostam de estudar a língua, ora dizem que gostam de estudar a língua, mas não gostam da língua inglesa.

Mais uma vez não é possível estabelecer clara relação entre as respostas dadas ao questionário sociocultural e o desempenho dos alunos nos testes das 3 fases.

6.5.6.2 Grupo de Controle

Os dados relativos ao grupo de controle e alguns fatores intrínsecos (motivação e pretensões futuras) pesquisados podem ser bem visualizados na próxima tabela.

TABELA 25 - FATORES INTRÍNSECOS X APRENDIZAGEM DO GRUPO DE CONTROLE

Aluno(a)	Fatores intrínsecos (motivação e pretensões futuras)	Índices de desempenho nos testes (%)
C – 1	Sim	69 / 84 / 84
C – 2	Sim	22 / 3 / 24
C – 3	Parcialmente	10 / 3 / 3
C – 4	Sim	20 / 26 / 24
C – 5	Sim	97 / 74 / 97
C – 6	Parcialmente	16 / 29 / 18
C – 7	Sim	36 / 18 / 39
C – 8	Parcialmente	9 / 18 / 13
C – 9	Parcialmente	9 / 10 / 11
C - 10	Parcialmente	15 / 29 / 34
C - 11	Parcialmente	91 / 79 / 87

Pelos dados na tabela não há correspondência diretamente proporcional entre os dados informados no questionário sociocultural e o desempenho nos testes das 3 fases, pois os alunos com média de respostas “Sim” têm tanto desempenho muito bom, como é o caso de C – 1 e C – 2, como razoavelmente bom, caso de C – 7, ou ainda mais modesto, como é o caso de C – 4.

De forma semelhante, três dos alunos com média de respostas “Parcialmente” têm desempenho fraco nos testes, enquanto dois deles (C – 6 e C – 10) têm desempenho razoável e C – 11 tem o segundo melhor desempenho da turma.

Portanto, não é possível relacionar os fatores intrínsecos com base nos dados informados pelos alunos ao desempenho apresentado pelos aprendizes pesquisados.

6.6 DIFERENÇAS NA EVOLUÇÃO DA APRENDIZAGEM ENTRE OS GRUPOS QUANTO AO DESEMPENHO RELACIONADO À INSTRUÇÃO EXPLÍCITA E IMPLÍCITA

De acordo com Schmitt (2008), a instrução explícita é indubitavelmente útil para o incremento no vocabulário, pois “pesquisas indicam que um programa para aprendizado de vocabulário precisa ter um componente explícito. Então, a questão importante a ser considerada está em definir quais atividades são mais efetivas”⁸¹ (SCHMITT, 2008, p. 342, trad. minha). Entretanto, o próprio autor considera impossível definir quais sejam as melhores atividades para todas as situações de aprendizagem. Por isso, o autor, citando o texto de Ellis e Larsen-Freeman, datado de 2006, sugere princípios para selecionar e/ou construir tarefas de aprendizagem efetivas.

Para isso, Schmitt (2008) sugere atividades que (1) aumentem o envolvimento do aprendiz com os itens lexicais alvo; (2) que maximizem a exposição a itens lexicais alvo; (3) que considerem quais aspectos do conhecimento lexical precisam ser enfatizados – compreensão, conhecimento produtivo do novo vocabulário, desenvolvimento de estratégias para aquisição de novo vocabulário ou desenvolvimento da fluência (NATION, 2001).

Nesta pesquisa desenvolvida em um período de três meses, optou-se pela implementação de vocabulário em duas turmas pesquisadas. Para isso, optou-se pelo uso da instrução explícita e implícita no grupo de controle e no uso da instrução explícita no grupo de intervenção durante a realização das atividades que contemplavam o léxico a ser implementado. Ao todo foram cerca de 10 exposições controladas em cada grupo, sendo a atenção despendida pelos estudantes e a consequente elaboração com relação a cada item lexical não mensurável.

Em uma análise intergrupos, é possível verificar que os aprendizes do grupo de intervenção que realizaram atividades de implementação lexical com instrução mais explícita obtiveram desempenho relevante em relação ao grupo de controle. Na tabela a seguir é possível comparar os dados oriundos dos dois grupos de alunos acompanhados ao longo da pesquisa realizada:

⁸¹ Research clearly indicates that a vocabulary learning program needs to have an explicit component, and so the important question concerns which activities are most effective (SCHMITT, 2008, p. 342).

TABELA 26 - COMPARAÇÃO ENTRE GRUPO DE INTERVENÇÃO E GRUPO DE CONTROLE NOS ÍNDICES DAS 3 FASES

Alunos do grupo de intervenção	Resultados nas Fases 1 / 2 / 3 (%)	Alunos do grupo de controle	Resultados nas Fases 1 / 2 / 3 (%)
I – 1	32 / 50 / 66	C – 1	69 / 84 / 84
I – 2	22 / 31 / 13	C – 2	22 / 3 / 24
I – 3	21 / 32 / 26	C – 3	10 / 3 / 3
I – 4	44 / 5 / 5	C – 4	20 / 26 / 24
I – 5	7 / 16 / 21	C – 5	97 / 74 / 97
I – 6	46 / 24 / 37	C – 6	16 / 29 / 18
I – 7	27 / 10 / 18	C – 7	36 / 18 / 39
I – 8	43 / 34 / 71	C – 8	9 / 18 / 13
		C – 9	9 / 10 / 11
		C - 10	15 / 29 / 34
		C - 11	91 / 79 / 87

No grupo de intervenção, é possível verificar que, dos 8 alunos pesquisados, 5 alunos apresentaram crescimento entre as Fase 2 e 3, período de implementação lexical, embora apenas 3 alunos tenham apresentado crescimento significativo entre as Fases 2 e 3 (I – 1, I – 6 e I – 8), enquanto outros 2 alunos tiveram desempenho modesto nessas duas fases (I – 5 e I – 7).

No grupo de controle os dados mostram que, dos 11 alunos pesquisados, 6 alunos tiveram desempenho crescente nos testes entre os testes da Fase 2 e Fase 3. Os informantes C – 5 e C – 11 tiveram desempenho muito acima da média dos demais, enquanto C – 7 apresentou crescimento superior a 50% em seu desempenho entre as 2 fases. Já C – 10 teve um crescimento mais modesto entre as fases, mas significativo, se considerado seu desempenho já na Fase 1, em que apresentou baixo índice de reconhecimento lexical. Seu desempenho torna-se ainda mais emblemático por ser essa aluna⁸² muito insegura com relação a sua base frágil na língua inglesa no momento do ingresso no Ensino Médio.

⁸² Atualmente na segunda série do Ensino Médio, a aluna tem gradativamente obtido um desempenho melhor nas atividades realizadas em sala e aos poucos têm adquirido mais autoconfiança como aprendiz de L2.

Outro dado interessante quanto ao grupo de controle é com relação à aluna C – 1, pois teve um desempenho excelente nas Fases 2 e 3, mas obteve o mesmo índice, supostamente não revelando crescimento lexical entre as duas fases. Cabe ainda ressaltar que C – 1 ao lado de C – 5 e C – 11 são alunos que têm um interesse particular pela língua e desde a Fase 1 já destoavam dos demais pesquisados.

Assim, o grupo de intervenção teve um desempenho nos dados quantitativos melhor que o grupo de controle, pois, dos 8 alunos pesquisados, 5 alunos tiveram desempenhos crescentes entre as Fases 2 e 3, totalizando um desempenho de aproximadamente 63% de desempenho positivo nos testes, enquanto no grupo de controle, dos 11 pesquisados, também 5 destes tiveram aumento estatístico em seu desempenho, índice de 45% de desempenho positivo nos testes, aproximadamente.

Todavia, pela pequena quantidade de informantes, não foi possível atribuir diretamente à instrução explícita esse desempenho melhor do grupo de intervenção, uma vez que entre os pesquisados com bom desempenho entre as Fases 2 e 3 estão 3 alunas que estavam motivadas para aprender inglês e realizavam as atividades de sala e os testes com muito interesse (C – 1, C – 5 e C – 8)⁸³.

Assim, entre os pesquisados com bom desempenho, é possível verificar que fatores intrínsecos, tais como motivação, necessidade e busca pelo conhecimento, conforme apontam Laufer e Hulstijn (2001), parecem ter sido decisivos para o bom aproveitamento desses alunos ao longo da pesquisa. Além disso, esperava-se crescimento maior do grupo de intervenção em relação ao grupo de controle, uma vez que era naturalmente mais tranquila e silenciosa. Assim, não havia ruídos e intervenções inoportunas por parte de alunos da turma que prejudicassem a atenção dos aprendizes.

Ao contrário do que ocorria no grupo de controle, em que alguns alunos eram agitados em sala e por vezes interferiram negativamente na realização das atividades

⁸³ Todas na mesma turma da segunda série têm tido um bom desempenho na disciplina. C – 5 diz estar compreendendo melhor a língua inglesa e mostra-se mais confiante com relação ao seu desempenho na disciplina. C – 8 mantém o interesse e um bom desempenho nas atividades de sala de aula.

de sala de aula. C – 9⁸⁴ é um exemplo desta interferência, pois o aluno não se dedicava às atividades de sala – embora realizasse com atenção os testes da pesquisa – e frequentemente era advertido pela professora pesquisadora durante as atividades, tanto as de implementação lexical quanto as da grade curricular da disciplina.

Deste modo, não foi possível corroborar ou refutar a importância da instrução explícita como sendo um elemento facilitador do aprendizado do léxico em detrimento da instrução implícita, pois houve outras variantes que podem ter colaborado para a obtenção dos resultados da presente pesquisa.

⁸⁴ Atualmente, apresenta comportamento mais tranquilo, assim como realiza mais atividades de sala de aula.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“(...) em vista das limitações da instrução descontextualizada de vocabulário, precisa-se enfatizar que a aquisição de vocabulário pode ser enriquecida com intervenções pedagógicas, por intermédio de instrução que utilize um contexto de uso da língua que seja significativo e que permita ao aprendiz notar uma palavra nova no insumo, compará-la àquelas que ele usa, habitualmente, ao produzir linguagem (...)” (MOREIRA, 2000).

A presente pesquisa trabalhou com um corpus limitado, devido a seu caráter empírico, e por amostragem, com sujeitos de faixas etárias próximas, mas com histórias de vida bastante diversificadas, com diferentes graus de acesso a bens simbólicos⁸⁵ e expectativas diferentes em relação ao processo de escolarização, com considerações divergentes a respeito do papel da língua inglesa para seus futuros profissionais.

Dentro desse ecletismo social, econômico, cultural, não é possível estabelecer julgamentos acertivos com relação a todos os alunos do primeiro ano do ensino médio. Então, apenas foi possível apresentar aqui dados coletados a partir de 19 sujeitos informantes acompanhados ao longo de alguns meses pela professora pesquisadora. Entretanto, se os dados não podem ser traduzidos em verdades sobre esses alunos e faixa etária, as informações indicam elementos que estão presentes no processo de aprendizagem de L2 e que poderiam ser relevantes para um processo de valorização e reorganização da disciplina dentro do Ensino Médio em escolas públicas regulares, responsáveis por assegurar a educação básica para todos⁸⁶, pois estas recebem alunos oriundos de todos os segmentos sociais.

Assim, com base no público pesquisado, esta pesquisa qualitativa, com dados quantitativos, desenvolvida em uma escola pública da região de Curitiba teve por objetivo testar a validade do processo de complementação lexical em sala de aula

⁸⁵ Pierre Bourdieu (1930 – 2002) define “bens simbólicos” como elementos culturais a que se atribui valor mercantil. Em linguística considera-se como “bens simbólicos” elementos socioculturais inerentes à formação acadêmica, artística ou cultural de um indivíduo, mas valorizados pela sociedade em que este está inserido.

⁸⁶ A Constituição da República Federativa do Brasil no artigo 208 institui:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;

Disponível em: www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_04.10.2017/art_208_.asp.

Acesso em 06.fev.19.

como forma de aquisição de vocabulário por alunos do primeiro ano do Ensino Médio no nível inicial de proficiência.

Os objetivos desta pesquisa de campo ao pesquisar a relevância de atividades de implementação lexical para a aquisição de vocabulário eram verificar a importância da instrução explícita para a aprendizagem lexical, a relação entre idade, gênero e acesso a bens simbólicos com o maior aprendizado de inglês.

Como visto nas análises do questionário sociocultural não foi possível estabelecer uma relação clara entre os fatores socioculturais, conforme declarados pelos alunos pesquisados, e seus desempenhos nos testes para verificar a validade da implementação lexical em sala de aula.

Além disso, a maior exposição explícita aos termos pesquisados (cerca de 10 exposições) não foi suficiente para que o grupo de controle (C – G) apresentasse desempenho superior ao grupo de intervenção, o qual foi exposto mais explicitamente aos termos.

Os dados demonstraram ainda que os termos considerados mais comuns no inglês não são bem reconhecidos pelos aprendizes do primeiro ano do Ensino Médio pesquisados. Também foi verificado que mesmo após a implementação lexical, com os elementos sob pesquisa e testagem contextualizados e vistos várias vezes explicitamente, estes não foram bem assimilados pelos aprendizes do grupo de intervenção. Todavia, os dados coletados foram úteis para sinalizar sobre a necessidade de pesquisas com relação ao aprendizado de léxico.

8 PESQUISAS FUTURAS DE LÉXICO EM ASL

(...) parece haver certa tensão envolvendo a pesquisa em L2. Por um lado, ela tematiza os tipos de condição e processo que fascinam os pós-modernistas. Mas por outro lado, ela tem geralmente demonstrado muito pouco interesse nas metodologias interpretativas, sensível ao contexto, de valor relevante, as quais se encaixam mais confortavelmente nas premissas modernas finais⁸⁷ (RAMPTON⁸⁸, 1997, p. 330, trad. minha).

No Brasil, a área de aquisição de vocabulário carece de pesquisas de campo que explorem a relação entre o tipo de instrução (explícita e implícita) e o aprendizado de língua inglesa. Aliás, há poucas pesquisas que enfatizam o aprendizado de língua inglesa em nosso país, restringindo-se estas a teses e dissertações, mas sem autores nacionais, de renome internacional, que inspirem projetos consistentes na área de aquisição lexical em língua inglesa por falantes do português brasileiro.

Mesmo na literatura mundial, a aquisição de vocabulário é uma área ainda complexa e enigmática para a ASL, cujas pesquisas nesse campo não são capazes de ultrapassar a barreira entre o aprendido e o não aprendido de um mesmo item lexical por sujeitos em condições semelhantes de instrução. Tampouco existem pesquisas suficientes que visem a explicar a manutenção de determinados vocábulos na memória de longo prazo, mesmo quando estes são pouco acessados, enquanto outros mais constantes são apagados da memória de curto prazo do indivíduo.

Assim, elementos intrínsecos, tais como motivação e necessidade para o aprendizado de uma língua estrangeira (LAUFER; HULSTIJN, 2001) e empatia pela L2 são elencados como facilitadores da aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira, uma vez que o pesquisador depende exclusivamente do relato do pesquisado a respeito de tais assuntos e das respostas do indivíduo a testes realizados. O questionário sociocultural aplicado nesta pesquisa na Fase 1 é um exemplo dessa dependência da pesquisadora com relação a respostas subjetivas do

⁸⁷ (...) there seems to be something of a tension around L2 research. On the one hand, it thematises the kinds of condition and process that fascinate postmodernists. But on the other, it has generally shown very little interest in the context-sensitive, value-relevant, interpretive methodologies that fit more comfortably with late modern assumptions (RAMPTON, 1997, p. 330).

⁸⁸ RAMPTON, B. London Second Language Research in Late Modernity: A Response to Firth and Wagner. **The Modern Language Journal**, Center for Applied Linguistic Research, Thames Valliry University, v. 81, n. 3, 1997.

indivíduo como meio de validar hipóteses a respeito da aprendizagem dos sujeitos pesquisados.

Desse modo, a área de aquisição de vocabulário da ASL parece ter esgotado seus recursos linguísticos para aprofundamento em pesquisas com relação ao desenvolvimento lexical, pois os fatores intrínsecos tidos hoje como importantes para o (não) aprendizado de L2 extrapolam os limites linguísticos e são fenômenos que precisam de explicações oriundas de outras áreas da ciência para que possam ser mais bem definidos e então explorados.

Com relação ao léxico, as negociações envolveriam princípios extralinguísticos e semióticos, com regras flexíveis quanto à pronúncia, sintaxe e com a semântica reconstruída nas interações entre os falantes. Todavia, a área de aquisição de vocabulário em ASL precisa de estudos sobre o papel do professor de L2 no mundo contemporâneo, assim como pesquisas sobre a formação desses profissionais para atender a tais demandas do mundo globalizado.

Além disso, o estudo do léxico em ASL precisa encontrar seu lugar ao sol na linguística atual, talvez “em um campo futuro da ASL em que a cognição tenha uma posição mais expandida do que tem atualmente”⁸⁹, de acordo com Zuengler e Miller (2006, p. 37). As autoras, que não fazem referência ao léxico *per se*, ainda citam Alexandre Guiora (2005), que defende um estudo multidisciplinar em que haja uma melhor inclusão da ciência cognitiva e da neurociência como possibilidade de rota para a ASL.

Talvez, como a ASL, o estudo do léxico também precise se expandir e dialogar com outras áreas à procura de respostas para as inúmeras incógnitas que permeiam a área – algumas destas exemplificadas nesta pesquisa – fazendo-o um campo relativamente estagnado atualmente e completamente relegado ao esquecimento pelos autores da chamada “linguística de vertente social” da atualidade.

⁸⁹ “(...) One might envision a future SLA field in which the cognitive has an even more expanded position than it currently has” (ZUENGLER; MUELLER, 2006, p. 36).

REFERÊNCIAS

- ADOLPHS, S.; SCHMITT, N. Lexical Coverage of spoken discourse. **Applied Linguistics**, Oxford University Press, v. 24, n. 4, p. 425-438, 2003.
- ANDERSON, J. R. Acquisition of cognitive skill. **Psychological Review**, Carnegie-Mellon University, v. 89, n. 4, p. 369- 406, 1982.
- AMER, A. The effect of the teacher's reading aloud on the reading comprehension of EFL students. **English Language Teaching Journal**, v. 51, n. 1, p. 43-47, 1997.
- BAUER, L; NATION, P. **Word Families**. New Zealand: Victoria University of Wellington, 1993.
- BLOCK, D. What does the "A" in SLA stand for? In: BLOCK, D. **The Social Turn in Second Language Acquisition**. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2003.
- BONI, V. de F. C. V. **Aprendizagem/Aquisição de Vocabulário em Língua Estrangeira: Um Estudo de Caso Sobre Estratégias de Aprendizagem**. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.
- BROWN, R.; WARING, R.; DONKAEWBUA, S. Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. **Reading in a Foreign Language**, v. 20, n. 2, p. 136-163, 2008.
- CRAIK, F. I. M.; LOCKHART, R.S. Levels of processing: A Framework for Memory Research. **Journal of verbal Learning and verbal behavior**, n. 11, p. 671-684, 1972.
- DÖRNYEI, Z. **Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing**. New Jersey, NY: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.
- ELLIS, N. Consciousness in second language learning: Psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition. In: HULSTIJN, J.; SCHMIDT, R. (eds.). **Consciousness in Second Language Learning**. AILA Review, v. 11, p. 37-56, 1994.
- FIRTH, A; WAGNER, J. On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. **The Modern Language Journal**, v. 81, n. 3, p. 285 – 300, 1997.
- GASS, S. M.; SELINKER, L. **Second Language Acquisition: An Introductory Course**. 3. edition. New York and London: Routledge, 2008.

JULLIAN, P. Creating word-meaning awareness. **English Language Teaching Journal**, v. 54, p. 37–46, 2000.

LAUFER, B.; HULSTIJN, J. Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language. **Applied Linguistics**, Oxford University Press, v. 22, n.1, p.1–26, 2001.

MACKEY, A., GASS, S., MCDONOUGH, K. How Do Learners Perceive Interactional Feedback? **SSLA**, Cambridge, n.22, p.471- 497, 2000.

MCLAUGHLIN, B.; AUGUST, D.; SNOW, C. Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension in English Language Learners. Final Performance Report. **Educational Resources information Center** (ERIC), 2000.

MCLAUGHLIN, B. "Conscious" versus "unconscious" learning. **Tesol Quaterly**, v. 24, n. 4, p. 617- 634, 1990.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio: 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens>>. Acesso em 27. jun.18.

MOREIRA, M. A. Q. **A Aquisição de Vocabulário por Intermédio da Leitura**. 202 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000.

NATION, I. S. P. How large a vocabulary is needed for reading and listening? **Canadian Modern Language Review**, v. 63, n. 1, p. 59- 82, 2006.

NATION, I. S. P. **Learning vocabulary in another language**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

ORTEGA, L. SLA for the 21st Century: Disciplinary Progress, Transdisciplinary Relevance, and the Bi/multilingual Turn. **Language Learning**, University of Michigan, n. 63, Supl.1, p. 1-24, 2013.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Ensino de língua Inglesa no Ensino Médio: teoria e prática**. São Paulo: Edições SM, 2012.

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.

PERRONI, M. C. O que é o dado em aquisição de linguagem? In: CASTRO, M. F. P. de (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

PIGADA, M.; SCHMITT, N. Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. **Reading in a Foreign Language**, v. 18, n. 1, p. 1-28, 2006.

RENANDYA, W. A.; RAJAN, B. R. S.; JACOB, G. M. Extensive reading with adult learners of English as a second language. **RELC Journal**, v. 30, p. 39- 60, 1999.

SCHMIDT, R. W. Awareness and second language acquisition. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 13, p. 206-226, 1993.

SCHMIDT, R. W. Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning. In: SCHMIDT, R. (Ed.). **Attention and awareness in foreign language learning**. Honolulu: University of Hawaii, 1995.

SCHMIDT, R. W. Implicit Learning and the Cognitive Unconscious: of Artificial Grammars and SLA. In: ELLIS, N. (Ed.). **Implicit and Explicit Learning of Languages**. London: Academic Press, 1994.

SCHMITT, N. Review article: Instructed second language vocabulary learning. **Language Teaching Research**, University of Nottingham, v. 12, n. 3, p. 329-363., 2008.

SCHMITT, N.; MCCARTHY, M. (Ed.). **Vocabulary**: description, acquisition and pedagogy. United Kingdom: Cambridge University Press, 1997.

SCHMITT, N; ZIMMERMAN, C. Derivative Word Forms: What Do Learners Know? **Tesol Quarterly**, v. 36, n. 2, 2002.

VERONEZI, A. M. **A Importância da Instrução Explícita no Processo de Ensino de Segunda Língua**. 46 f. Monografia (Bacharelado em Língua Inglesa) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

WALTERS, J. M. Teaching the use of context to infer meaning: A longitudinal survey of L1 and L2 vocabulary research. **Language Teaching**, v. 37, n. 4, 243-252, 2004.

WARING, R.; TAKAKI, M. At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? **Reading in a Foreign Language**, v. 15, p. 130-163, 2003.

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

ZAHAR, R.; COBB, T.; SPADA, N. Acquiring vocabulary through reading: Effects of frequency and contextual richness. **The Canadian Modern Language Review**, v. 57, n. 3, 541-572, 2001.

ZUENGLER, Jane; MILLER, Elizabeth. Cognitive and Social Perspectives: Two Parallel SLA Worlds? **Tesol Quarterly**, v. 40, n.1, 2006.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

Pesquisa sociocultural sobre a aprendizagem de língua inglesa entre jovens					
1. Nome: _____ Sexo: () Fem. () Masc.					
2. Idade: _____ 3. Data de nascimento: __ / __ / ____ 4. Série: _____					
<hr/> Por favor, assinale na escala de respostas abaixo como você se sente em relação a cada uma das afirmações. Marque as respostas à caneta com um círculo ou um x sobre sua resposta correta.					
1	Qual é a sua motivação para aprender inglês?	Muita	Regular	Pouca	Nenhuma
2	A sua habilidade para aprendizagem de outro idioma.	Muita	Regular	Pouca	Nenhuma
3	Você tem acesso a TV a cabo em inglês toda semana?	Todos os dias	3 a 4 vezes por semana	1 vez por semana	Não
4	Você tem acesso à internet, inclusive canais de filmes e séries, em inglês toda semana?	Sim	Às vezes	Raramente	Não
5	Você convive com pessoas que falem inglês?	Sim	Às vezes	Raramente	Não
6	Você convive em ambientes em que a língua inglesa seja utilizada?	Sim	Às vezes	Raramente	Não
7	Você gosta da língua inglesa?	Sim	Mais ou menos	Para algumas coisas apenas	Não
8	Você gosta de estudar inglês?	Sim	Mais ou menos	Não	Detesto
9	Você acha importante aprender inglês?	Muito importante	Importante	Pouco importante	Não é importante
10	Você quer ser um falante de inglês no futuro?	Sim	Possivelmente	Não sei	Não

Complemento para as respostas acima:**Questão 3:** Você assiste a TV a cabo em casa? Sim Não, assisto em: _____**Questão 4:** Você acessa a internet em casa? Sim Não, acesso em _____

Para quais atividades você acessa a internet? _____

Questão 5: As pessoas que conheço que falam inglês são _____**Questão 6:** Se você tem contato com falantes de língua inglesa, onde você convive com eles? _____**Questão 7:** Você gosta da língua inglesa? _____

Explique: _____

Questão 8: Por que você gosta ou não gosta de estudar inglês? _____**Questão 9:** Por que você acha ou não acha importante aprender inglês? _____**Questão 10:** Por que você quer ou não quer ser um falante de inglês no futuro? _____**Comentário extra** sobre a língua inglesa, o ensino de inglês na escola ou sobre sua opinião sobre a língua etc. (opcional)

APÊNDICE 2 – TESTE APLICADO NA FASE 2 PARA RECONHECIMENTO DE 38 PALAVRAS

Nome: _____ Turma: _____

I – Leia a atividade abaixo e preencha traduzindo as palavras que estão entre parênteses.

1. The boy is on the _____ (caminho):
2. My _____ (trabalho) is good:
3. I like to _____ (trabalhar):
4. The _____ (criança) is _____ (pequena):
5. Is President Trump a good _____ (governante)?:
6. My last _____ (palavra) about the topic is “no”:
7. The _____ (mundo) is big:
8. My house is my comfortable _____ (lugar):
9. Brazil is a large _____ (país):
10. It is raining a lot this _____ (semana):
11. The _____ (mudança) and _____ (desenvolvimento) of our society is possible:
12. The new _____ (política/lei) about a _____ (criança) is good:
13. I like to _____ (estar) at school:
14. People need to respect the _____ (mundo):
15. They _____ (dizer) the British _____ (polícia) is often right:
16. I want a _____ (pequeno) piece of cake:
17. I have _____ (pouco) money:
18. My _____ (coisas) are in my case:
19. The _____ (negócio) of my family is my _____ (negócio) too:
20. I always _____ (fazer) meu homework:

II – Traduza as palavras que estão sublinhadas:

APÊNDICE 3 – COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – I NAS FASES 1 E 2

Grupo de Intervenção (G – I)	Fase 1	Fase 2
Média (Mean)	2.00	1.97
Desvio padrão (SD)	2.03	1.59
Erro Padrão da Média (SEM)	0.35	0.28
Número de observações (N)	33	33

Como a tabela acima mostra, o conhecimento demonstrado pelos dois grupos não foi significativamente diferente ($t = 0.1010$, $df = 32$, $p = 0.9201$).

APÊNDICE 4 – COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – C NAS FASES 1 E 2

Grupo de Controle (G – C)	Fase 1	Fase 2
Média (Mean)	3.55	4.00
Desvio padrão (SD)	1.87	2.14
Erro Padrão da Média (SEM)	0.33	0.37
Número de observações (N)	33	33

Como a tabela acima mostra, os conhecimento demonstrado pelos dois grupos não foi significativamente diferente ($t = 1.1257$, $df = 32$, $p = 0.2687$).

APÊNDICE 5 – COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – C NAS FASES 1 E 2

Grupo de Controle (G – C)	Fase 1	Fase 2
Média (Mean)	2.42	2.58
Desvio padrão (SD)	2.32	1.64
Erro Padrão da Média (SEM)	0.38	0.27
Número de observações (N)	38	38

Como a tabela acima mostra, os conhecimento demonstrado pelos dois grupos não foi significativamente diferente ($t = 0.5172$, $df = 37$, $p = 0.6081$).

APÊNDICE 6 - COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – I NAS FASES 1 E 3

Grupo de Controle (G – C)	Fase 1	Fase 2
Média (Mean)	2.42	2.58
Desvio padrão (SD)	2.32	1.64
Erro Padrão da Média (SEM)	0.38	0.27
Número de observações (N)	38	38

Como a tabela acima mostra, os conhecimento demonstrado pelos dois grupos foi significativamente diferente ($t = 0.5172$, $df = 37$, $p = 0.6081$).

APÊNDICE 7 – COMPARAÇÃO DOS DADOS DE G – C NAS FASES 1 E 3

Grupo de Controle (G – C)	Fase 1	Fase 3
Média (Mean)	4.05	4.18
Desvio padrão (SD)	1.83	1.71
Erro Padrão da Média (SEM)	0.30	0.28
Número de observações (N)	38	38

Como a tabela acima mostra, os conhecimento demonstrado pelos dois grupos não foi significativamente diferente ($t = 0.4257$, $df = 37$, $p = 0.6728$).

ANEXO 1 – LISTA INICIAL DE SUBSTANTIVOS PARA PESQUISA EMPÍRICA

Word	frequency
time	1833
year	1639
people	1256
way	1108
man	1003
day	940
thing	776
child	710
Mr	673
government	670
work	653
life	645
woman	631
system	619
case	613
part	612
group	607
number	606
world	600
house	598
area	585
company	579
problem	565
service	549
place	534
hand	532
party	529
school	529
country	486
point	484
week	476
member	471
end	458
state	440
word	438
family	428
fact	426
head	402
month	398
side	398
business	394
night	393
eye	392
home	390
question	390
information	387
power	385
change	384
per_cent	384
interest	376
development	375
money	375

book	374
water	372
other	367
form	365
room	364
level	360
car	353
council	348
policy	348
market	346
court	344
effect	336
result	334
idea	328
use	328
study	327
name	326
job	326
body	325
report	325
line	323
law	318
face	315
friend	315
authority	313
road	313
minister	305
rate	303
hour	302
door	302
office	300
right	299
war	297
mother	295
person	290
reason	289
view	289
term	288
period	283
centre	282
society	282
figure	282
police	278
city	275

Fonte: http://ucrel.lancs.ac.uk/bncfreq/lists/5_1_all_rank_noun.txt; acesso em 02.jan.19.

ANEXO 2 – LISTA INICIAL DE VERBOS PARA PESQUISA EMPÍRICA

Word	Freq.
be	42277
have	13655
do	5594
will	3357
say	3344
would	2904
can	2672
get	2210
make	2165
go	2078
see	1920
know	1882
take	1797
could	1683
think	1520
come	1512
give	1284
look	1151
may	1135
should	1112
use	1071
find	990
want	945
tell	775
must	723
put	700
mean	677
become	675
leave	647
work	646
need	627
feel	624
seem	624
might	614
ask	610
show	598
try	552
call	535
provide	505
keep	505
hold	481
turn	465
follow	460
begin	440
bring	439
like	424
going	417

Fonte: http://ucrel.lancs.ac.uk/bncfreq/lists/5_2_all_rank_verb.txt; acesso em 02.jan.19.

ANEXO 3 – LISTA INICIAL DE ADJETIVOS PARA PESQUISA EMPÍRICA

Adjective	Frequency
other	1336
good	1276
new	1154
old	648
great	635
high	574
small	518
different	484
large	471
local	445
social	422
important	392
long	392
young	379
national	376
british	357
right	354
early	353
possible	342
big	338
little	306
political	306
able	304
late	302
general	301
full	289
far	288
low	286
public	285
available	272
bad	264
main	245
sure	241
clear	239
major	238
economic	236
only	231
likely	228
real	227
black	226
particular	223
international	221
special	220
difficult	220
certain	220
open	219
whole	216

Fonte: http://ucrel.lancs.ac.uk/bncfreq/lists/5_3_all_rank_adjective.txt; acesso em 02.jan.19.

ANEXO 4 – TESTE APLICADO POR SCHMITT E ZIMMERMAN (2002)

(Após breve explicação do teste e um exemplo dado, seguiram-se 16 atividades com quatro sentenças cada em que os informantes deveriam mostrar seus conhecimentos sobre os termos pesquisados e suas derivações em classes gramaticais)

Instrument

Section 1

Directions: For each of the words that is listed below, select the ONE blank that best describes how well you know the word. IF YOU SELECT BLANK D, PLEASE WRITE A SENTENCE WHICH USES THE WORD AND SHOWS ITS MEANING.

Make sure you show the meaning of the word in the sentence. If the meaning is unclear or incorrect, you will be marked down. In addition, there are a number of imitation words included with the real words. Carefully consider how well you know each word before marking the survey, so that you don't say that you know a word which does not exist.

A	B	C	D
I don't know the word.	I have seen the word before but am not sure of the meaning.	I understand the word when I see or hear it in a sentence, but I don't know how to use it in my own speaking or writing.	I know the word and can use it in my own speaking and writing. [If you select this blank, please write a SENTENCE which uses the word and shows its meaning.]

Section 2

Directions: Most words can be changed to different parts of speech. For example, the word STIMULATE is a verb but can be changed to a noun form (STIMULATION) or an adjective form (STIMULATING). In the case of STIMULATE, there is no adverb form, but many other words do have an adverb form.

In this section, look at each word and write the correct form in each sentence. If there is more than one possibility (e.g., more than one adjective form) you only need to write one. If there is no form, put an "X" in the blank on the left. Sometimes the form will not need changing, as it is already correct (such as STIMULATE in the example below).

EXAMPLE:

stimulate
stimulation Noun A massage is good _____.
stimulate Verb Messages can _____ tired muscles.
Stimulating Adjective A massage has a _____ effect.
 _____X_____ Adverb: He massaged _____.

1. assume

Noun He made an _____ that she likes meat.
 Verb He can _____ that she likes meat.
 Adjective He had an _____ idea that she likes meat.
 Adverb He decided _____ that she likes meat.

2. authority

Noun The judge had the _____ to let us view the tax records.
 Verb He decided to _____ the viewing of the tax records.

Adjective The _____ viewing of the tax records was unpopular.
 Adverb All judges speak _____.

3. traditional

Noun The celebration of Thanksgiving is an American _____.
 Verb Americans _____ Thanksgiving.
 Adjective Thanksgiving is a _____ American holiday.
 Adverb Thanksgiving is _____ celebrated in American families.

4. select

Noun There was a large _____ of cars to buy.
 Verb We decided to _____ one car.
 Adjective The best cars were bought by _____ car customers who chose carefully.
 Adverb We looked at the cars _____.

5. access

Noun The university student was given _____ to the library.
 Verb The student wanted to _____ the library.
 Adjective The helpful librarians make it an _____ library.
 Adverb The library was _____ located.

6. ethnic

Noun The people in his neighborhood shared the same _____.
 Verb The neighborhood _____.
 Adjective The people lived in _____ neighborhoods.
 Adverb The neighborhoods were divided _____.

7. philosophy

Noun She explained her _____ of life to me.
 Verb She was known to _____ about her life.
 Adjective She was known as a _____ person.
 Adverb She discussed her life _____.

8. inevitably

Noun A disagreement between the two politicians was an _____.
 Verb A disagreement _____.
 Adjective The _____ disagreement between the politicians was loud.
 Adverb A disagreement _____ occurred.

9. liberal

Noun The _____ of the law was opposed by some politicians.
 Verb They did not want to _____ the law.
 Adjective His _____ opinions were not accepted by the politicians.
 Adverb He voted _____.

10. release

Noun The _____ of the prisoner was delayed.
 Verb The police had to _____ the prisoner yesterday.
 Adjective The _____ prisoner left town.
 Adverb The prisoner left town _____.

11. survive

Noun A young child fought for _____ after the accident.
 Verb The child _____ the accident.
 Adjective The child was the only _____ member of the family after the accident.

Adverb The child lived _____.

12. ideology

Noun The first politician had a different _____ from the second politician.

Verb The two politicians _____ differently.

Adjective The two _____ politicians differed.

Adverb The two politicians differed _____.

13. precise

Noun A doctor must work with _____.

Verb A doctor _____.

Adjective Medical care requires _____ work.

Adverb Doctors must work _____.

14. minimum

Noun Advanced warning of the storm resulted in a _____ of damage.

Verb The advanced warning of the storm helped to _____ its damage.

Adjective The storm caused _____ damage.

Adverb The area was damaged _____.

15. coherent

Noun The judge was impressed by the _____ of the lawyer's argument.

Verb The lawyer makes sure her points _____ with one another.

Adjective The lawyer made _____ arguments.

Adverb The lawyer argued _____.

16. persist

Noun The judge changed his mind because of the lawyer's _____.

Verb The lawyer would _____ until the judge changed his mind.

Adjective The _____ lawyer persuaded the judge to change his mind.

Adverb The lawyer argued _____.