

**CRENÇAS SOBRE O ENSINO DE VOCABULÁRIO EM LÍNGUA
ESTRANGEIRA (INGLÊS) PARA ALUNOS INICIANTE**

LILIAN ROSE VECHETINI

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
2005

**CRENÇAS SOBRE O ENSINO DE VOCABULÁRIO EM LÍNGUA
ESTRANGEIRA (INGLÊS) PARA ALUNOS INICIANTES**

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

Orientadora: Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Sacramucci

LILIAN ROSE VECHETINI

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
2005

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

V494c	<p data-bbox="331 1348 624 1384">Vechetini, Lilian Rose.</p> <p data-bbox="331 1391 1238 1496">Crenças sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira (inglês) para alunos iniciantes / Lílian Rose Vechetini. - Campinas, SP: [s.n.], 2005.</p> <p data-bbox="368 1534 1002 1570">Orientador: Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi.</p> <p data-bbox="331 1570 1238 1641">Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p data-bbox="331 1677 1238 1783">1. Crenças. 2. Ensino. 3. Vocabulário. 4. Língua estrangeira. I. Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	--

Dissertação defendida e aprovada, em 25/01/2005, pela banca examinadora constituída pelos professores:

Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci - Orientadora

Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos

Dra. Linda Genti El Dash (suplente)

“Impossível é apenas uma grande palavra usada por gente fraca que prefere viver no mundo como está em vez de usar o poder que tem para mudá-lo. Impossível não é um fato. É uma opinião. Impossível não é uma declaração. É um desafio. Impossível é hipotético. Impossível é temporário. Impossível é nada”.

MUHAMMAD ALI

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci, pela valiosa disponibilidade, pelo estímulo, pela paciência e pela eficiente orientação em todas as etapas desta pesquisa;

À Dra. Linda Gentry El Dash e ao professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, pelas valiosas sugestões no exame de qualificação,

À Dra. Elza Taeko Doi, uma das pessoas com quem tive meu primeiro contato nessa longa caminhada que é pesquisar,

À Dra. Joanne, por dominar de forma admirável esse assunto que despertou tanto interesse em mim e por levantar questões tão valiosas ao dirigir meus estudos;

Ao professor Dr. John R. Schmitz, pela infinita sabedoria e o incansável exercício de se dar;

À Dra. Ângela Kleiman, pelo curso de Metodologia da Investigação em Linguística Aplicada;

Aos funcionários da biblioteca e aos funcionários da secretaria de pós-graduação do IEL, em especial a Rose e ao Emerson, pela paciência e pela eficiência no desempenho de suas atividades que se fizeram necessárias à realização desta pesquisa;

Aos dois professores-participantes deste trabalho, pela preciosa contribuição com a investigação, ao ceder seu espaço de trabalho, e com o meu crescimento intelectual;

Aos alunos que participaram da pesquisa, pela compreensão e colaboração;

Aos meus colegas Patrícia e Moacir, que me incentivaram a produzir o projeto de ingresso ao Curso de Mestrado,

Aos meus colegas de classe, com que me relacionei ao longo dos anos de convivência acadêmica, pela troca de experiência,

Aos amigos de fora, pela amizade sincera e torcida à distância;

Aos meus familiares, pelo paciente e esperançoso apoio de que as horas investidas neste esforço terão valor;

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho;

A Deus, pois sem Ti, Senhor, nada seria possível.

Lilian

RESUMO

Este estudo visa investigar as crenças de dois professores de inglês como LE de uma escola de idiomas com relação ao ensino de vocabulário para alunos que estão no início de seu processo de aprendizagem da língua-alvo. O objetivo é investigar as crenças desses profissionais através do seu dizer e do seu fazer. A pesquisa é de natureza qualitativa, em que foram usados os seguintes procedimentos de coleta de dados: questionário, entrevistas, observação das aulas seguidas de gravações em áudio e vídeo e anotações de campo. Os resultados revelam que os dois professores-participantes acreditam que seus alunos iniciantes apresentam dificuldades para desempenharem tanto atividades produtivas como receptivas devido ao seu baixo conhecimento lexical da língua-alvo. No entanto, a sua prática de instrução de palavras tende a ser aleatória; eles parecem acreditar que o ensino de vocabulário deve ocorrer em resposta à uma pergunta específica de um aluno. Os resultados também mostram que, embora as crenças inferidas através do seu dizer nos revelam que eles acreditam na importância de se usar técnicas explícitas de ensino do vocabulário, visando promover uma aprendizagem intencional, as crenças inferidas a partir da sua prática de instrução de palavras nos mostram que ela raramente é sistemática. Apesar de dizerem acreditar na importância do uso de estratégias de ensino/aprendizagem de vocabulário visando auxiliar o processo de aquisição de palavras de seus alunos iniciantes, a observação de suas aulas nos revela que elas são muito pouco utilizadas. O que se pode perceber através da análise dos dados é que a prática desses professores é bastante influenciada pelo material didático utilizado por eles.

Palavras-chave: crenças, ensino, vocabulário, língua estrangeira, estágios iniciais de aprendizagem, abordagem implícita/explicita.

ABSTRACT

This study aims at investigating the beliefs of two teachers of English as a foreign language from a language school concerning the teaching of vocabulary to adults in the first stages of the learning process of the target language. The aim is to investigate the beliefs of these professionals through their what they say and what they do. This is a qualitative research in which the following procedures for data collection were used: questionnaire, interviews, class observations followed by audio-visual recording and field notes. Classes were observed during one semester of formal instruction. The results show that the teachers believe beginners face difficulties to perform either productive or receptive tasks due to their low lexical knowledge. However, they seem to believe that vocabulary instruction must occur in response to a specific question from a student. The results also show that, although the beliefs inferred through what they say reveal that they believe in the importance of using explicit techniques for the instruction of words, the beliefs inferred through their practice reveal that it is rarely systematic. In spite of believing in the importance of using vocabulary teaching and learning strategies, with the objective of supporting the lexical acquisition process of their students, the observation of their classes shows that they are not very used. What we can realize through the analysis of the data is that the practice of the participant teachers is very influenced by the book they use.

Key words: beliefs, teaching, vocabulary, foreign language, first stages of language learning, implicit/explicit approach.

CÓDIGO DAS TRANSCRIÇÕES

Maíusculas	entoação enfática
[]	comentários do pesquisador
(...)	fala interrompida em determinado ponto
((incomp))	fala incompreensível
/	pausa breve
//	pausa longa
/ /	transcrição fonológica
AA	alunos
PA	professor A
PB	professor B
T, M, E	aluno identificado

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

1 – Introdução.....	18
1.1 – O problema de pesquisa e a justificativa na escolha do tópico.....	24
1.2 – O objetivo e as questões de pesquisa.....	31
1.3 – Metodologia.....	32
1.3.1 – Os instrumentos.....	35
1.3.1.1 – O questionário	35
1.3.1.2 – As entrevistas	37
1.3.1.3 – A observação das aulas e as anotações de campo.....	37
1.3.2 – O cenário de pesquisa.....	38
1.3.3 – Os professores-participantes.....	39
1.3.4 – O perfil dos alunos.....	40
1.3.5 – Os materiais didáticos utilizados pelos professores.....	41
1.4 – A estrutura da dissertação.....	43

CAPÍTULO II – CRENÇAS E O ENSINO DE VOCABULÁRIO

2 – Introdução	44
2.1 – O conceito de crença no contexto educacional.....	45
2.2 – O vocabulário no ensino de línguas: uma perspectiva histórica.....	49
2.2.1 – O contínuo implícito/explicito.....	62
2.2.2 – O ensino implícito de vocabulário.....	65
2.2.3 – O ensino explícito de vocabulário	70

2.2.3.1 – Estratégias de ensino/aprendizagem de vocabulário.....	75
2.3 – O ensino de vocabulário nos materiais didáticos.....	79
CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	
3 – Introdução	84
3.1 – A análise dos materiais didáticos.....	85
3.2 – Análise e discussão das crenças dos professores-participantes.....	92
3.2.1 – O levantamento das crenças: o questionário e as entrevistas.....	92
3.2.2 – A manifestação das crenças: observação das aulas e notas de campo.....	121
3.3 – Conclusões.....	139
3.4 – Considerações finais	147
Referências Bibliográficas.....	150
Apêndices.....	158

CAPÍTULO I

A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

1 – Introdução

Ao longo da história do ensino de línguas, as prioridades teóricas e práticas mudaram, refletidas, por exemplo, na importância dada à gramática e à fonologia dentro dos inúmeros métodos e abordagens¹ de ensino/aprendizagem que existiram. As ideologias dominantes ou os modismos que apareciam constantemente nesse cenário eram refletidos no desenvolvimento de novas técnicas de ensino e colocavam o vocabulário dentro e fora da moda.

O objetivo principal do Método Gramática-Tradução – que teve início no fim do século XVIII, predominou por todo o século XIX e, apesar de ter sido desafiado por muitas frentes, foi derrubado somente no início do século XX – era preparar os alunos para a tarefa regular de ler e escrever longas passagens de textos da literatura clássica (Zimmerman, 1997). As aulas consistiam de explicações detalhadas das regras gramaticais da língua-alvo (dadas na língua materna dos alunos) e do uso de listas bilíngües do vocabulário arcaico que aparecia nos textos clássicos lidos em sala, e que eram trabalhadas quando as palavras ilustravam regras gramaticais.

A instrução através de listas de palavras, apesar de ser considerado como uma atividade descontextualizada, ajudava a promover a aprendizagem intencional e, de certa forma, organizada do vocabulário.

¹ A discussão em torno dos termos “método” e “abordagem” será apresentada na seção 2.2 do Capítulo II.

Um das mais fortes objeções a esse método foram o Movimento Reforma e o surgimento do Método Direto. Os metodologistas da época criticavam a negligência em relação à linguagem oral e realista, além do ensino de palavras isoladas e o uso da língua materna dos alunos, tanto para a instrução em sala de aula como para a aprendizagem de vocabulário. Tudo isso teve implicações para o papel do léxico no ensino de línguas.

As listas foram aposentadas em prol de um ensino situacional; os significados das palavras não eram mais vistos como sendo estáticos e passaram a depender da situação em que apareciam (Paiva, 2004 a). As palavras passaram a ser ensinadas de forma mais contextualizada, inseridas em frases, e os significados eram explicados através de estabelecimento de associações diretas entre o conceito e a palavra na língua-alvo, sem a interferência da língua materna dos alunos. Enfatizava-se a instrução de vocabulário através do uso de ilustrações, demonstrações, gravuras, desenhos e objetos (*realia*).

Mais tarde, passou-se criticar a negligência com a leitura e a forma trivial como o léxico vinha sendo tratado; defendia-se uma base mais científica e racional para a seleção das palavras, a partir da sua utilidade e ocorrência no uso geral da língua. Os esforços de West (1930 apud Zimmerman, 1997) e de inúmeros outros pesquisadores levaram ao desenvolvimento do Movimento de Controle do Vocabulário, a mais significativa tentativa de solucionar a problemática lexical dos alunos iniciantes que precisavam ler textos na língua-alvo.

Acreditava-se que a eliminação do fardo de ter que conhecer muitas palavras difíceis poderia auxiliar a tarefa da leitura. Passou-se a defender o uso de textos simplificados que continham uma quantidade limitada de vocabulário novo, cuja elaboração era baseada em listas de palavras de alta-freqüência.

O ensino de vocabulário, embora complementar ao ensino da leitura, era uma atividade importante que buscava promover a aprendizagem proposital das palavras da língua-alvo; a constante utilização de textos que continham um vocabulário simples e familiar para os alunos promovia a sua reciclagem e, dessa forma, poderia auxiliar a sua aquisição, o que, por sua vez, facilitaria a tarefa da leitura.

Contudo, em meados da década de 1940, manifesta-se um grande interesse pela volta dos métodos que enfatizavam a primazia da linguagem oral, diminuindo a importância, mesmo que periférica, dada ao vocabulário nos métodos de ensino de leitura. O léxico volta a ser visto como um sub-produto dos outros aspectos da linguagem, subordinado ao ensino gradativo e sistemático da gramática.

Acreditava-se que a língua-alvo seria adquirida através da memorização das suas estruturas gramaticais, o que, por sua vez, seria conseguido através de exercícios de repetição em voz alta (*drills*), que não promoviam a sua análise, mas sim a prática da pronúncia das sentenças. A instrução do vocabulário deveria ser retardada até que uma parte substancial do sistema gramatical fosse aprendido. Os metodologistas da época não demonstravam nenhuma preocupação com a seleção do conteúdo lexical dos cursos de línguas e a única forma de instrução direta de vocabulário só ocorria quando uma palavra ilustrava uma regra gramatical.

Carter & McCarthy (1988), que estudam o papel do vocabulário dentro das tendências históricas no ensino de línguas, concluem que, em suma, pode ser dito que o período de 1945 - 1970 foi um “limbo” para o vocabulário como um aspecto de direito próprio no ensino/aprendizagem de línguas e que os argumentos em favor do ensino de “doses” pesadas de sintaxe foram, durante muito tempo, incontestáveis. Segundo os autores, foi somente a partir do

final do século XX que começou-se a ouvir rumores de descontentamento de ambos os lados do Atlântico contra a visão prevalecente de ensino de vocabulário.

Entre os primeiros está o de Wilkins, um lingüista aplicado inglês que, em 1972, denuncia a negligência com o vocabulário nos anos áudio-linguais, recusando a idéia de que ele seja menos importante que a gramática; segundo ele (Wilkins, 1972), enquanto, de fato, é verdade que aprender somente palavras e pouca ou nenhuma estrutura é inútil para o aluno, inútil também seria aprender todas as estruturas e nenhum vocabulário. O lingüista defende que, enquanto sem a gramática muito pouco pode ser comunicado, sem o vocabulário nada pode ser comunicado.

Telegramas consistem de nada mais do que uma seqüência de itens lexicais com nenhuma informação gramatical, a não ser a ordem das palavras, e, mesmo assim, nós não temos nenhuma dificuldade em entendê-los, assim como não temos dificuldade alguma em entender as manchetes de jornais, que são completamente não-gramaticais. A comunicação em uma LE não é diferente; contanto que se conheça o vocabulário apropriado, alguma forma de troca de informação se torna possível; sem ele, isso é impossível. (Wilkins, 1972:111)

Wilkins (1972) explica que aprender vocabulário é aprender como relacionar as palavras com a realidade externa e como elas se relacionam umas com as outras. Segundo ele, o estudo dessas relações, ou a semântica, pode nos tornar capazes de trazer à tona os plenos significados das palavras e nos ajudar a entender a complexidade do processo de aquisição dos significados. O lingüista acredita também que a semântica pode nos ajudar a entender o processo de tradução e nos auxiliar a organizar o léxico, o que se mostra extremamente necessário, uma vez que as palavras não são aprendidas de forma isolada.

Entretanto, embora considerasse o vocabulário como um aspecto importante para a comunicação, Wilkins não parecia muito interessado em colocá-lo em um lugar de proeminência

no ensino de línguas. O lingüísta critica a visão estruturalista dizendo que ela é boa desde que não haja nenhuma necessidade urgente e importante para se aprender a língua-alvo rapidamente e com retornos palpáveis (Carter & McCarthy, 1988); porém, ele sugere que adiar a expansão do vocabulário em cursos de línguas com objetivos à longo prazo não traria nenhum prejuízo e que, na maioria das situações, o padrão usual de “estrutura primeiro, vocabulário depois” é o melhor conselho (Wilkins, 1972:133), ou seja, o ensino de palavras deveria ser enfatizado somente após os alunos terem adquirido as estruturas básicas da língua-alvo. Apesar de considerar o papel do vocabulário como sendo de importância primária, ele via o papel do seu ensino como sendo de importância secundária.

Ainda assim, o trabalho de Wilkins pode ser considerado bastante significativo por combinar o debate em torno do lugar reservado ao vocabulário com a crença de que os estudos sobre o léxico podem avançar através da incorporação dos *insights* proporcionados pela semântica, que se tornou um solo fértil para os profissionais da área nos anos 1980 e 1990.

A partir desse e de outros trabalhos, o vocabulário assume uma perspectiva diferente daquela conhecida no passado, deixando de ser um aspecto negligenciado no processo de ensino/aprendizagem de línguas e passando a ser talvez a área mais próspera em termos de desenvolvimento de pesquisas, produções acadêmicas e outras publicações. Vários estudos foram e têm sido realizados tanto no exterior como no Brasil. Dentre eles podemos citar Carter & McCarthy (1988), Nation (1990 e 2001), Schmitt (1997 e 2000), Sökmen (1997), Coady & Huckin (1997) e Carter (1998) no cenário internacional e Scaramucci (1995), Gatollin (1998), Zilles (2001) e Rodrigues (2002) no âmbito nacional.

Apesar de algumas diferenças em termos do conteúdo dessas obras, umas dando mais ênfase ao papel da instrução tais como, Allen (1983), Carter & McCarthy (1988), Nation & Newton (1977), Gattolin (1998), Schmitt (2000) e Rodrigues (2002), enquanto outras focalizam a aprendizagem, por exemplo, Scherfer (1993), Scaramucci (1995), Coady (1997), Coady & Huckin (1997), Schmitt (1997), Nation (2001), a maioria das questões abordadas na vasta literatura referente à área são basicamente as mesmas. Dentre essas questões, podemos citar as seguintes: quais são os aspectos envolvidos em conhecer uma palavra; o que são palavras de alta/baixa-frequência no uso geral da língua-alvo; o que é vocabulário passivo/ativo; qual o vocabulário necessário para a produção; quantas palavras são necessárias para a compreensão; o que são estratégias de ensino/aprendizagem de palavras e quais são elas; quais os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos e como eles podem influenciar a aquisição de vocabulário; o que é uma abordagem implícita de ensino de palavras; o que é aprendizagem incidental de vocabulário; o que é um tratamento direto e intencional ao vocabulário; o que é uma abordagem explícita de ensino de palavras, dentre inúmeras outras.

Contudo, apesar dos esforços investidos pelos pesquisadores nas últimas quase três décadas, na tentativa de oferecer subsídios teóricos, enriquecendo a literatura referente à área, e práticos, buscando levar ao conhecimento da pedagogia existente as mais recentes técnicas para a instrução de vocabulário, concordo com Carter (1987 apud Maiguascha, 1993) quando afirma que ainda não atingimos o mesmo nível de satisfação na área de ensino de vocabulário como atingimos na área de ensino de gramática e da fonologia. Comparado com o trabalho já realizado em torno das estruturas e dos sons de uma língua, muito menos é conhecido sobre as questões referentes ao seu léxico.

Todo professor de línguas de hoje pode contar com uma descrição sistemática da gramática e dos sons da língua que ensina. As subdivisões estruturais e hierárquicas que foram estabelecidas no sistema gramatical e fonológico constituem uma base sólida de referência para atividades pedagógicas tais como, o desenvolvimento de currículos, a escrita de livros-texto e dicionários, assim como a instrução em sala de aula (Maiguashca, 1993). Contudo, quando se trata do vocabulário, professores de línguas não têm à sua disposição uma ferramenta operacional que proporcione um alto grau de sistematicidade e compreensão. Tudo isso, muito provavelmente, pode refletir numa pedagogia deficiente.

Dessa forma, acredito que é preciso refletir sobre a necessidade de investigar não só quais são, mas também porque professores escolhem práticas de ensino particulares. É imprescindível buscarmos compreender o que pensam e fazem os professores com relação ao ensino de vocabulário, ou seja, conhecer quais são suas crenças em torno dessa questão, como elas foram construídas e desenvolvidas e como elas influenciam a sua prática. Através da explicitação dessas crenças, poderemos oferecer um panorama do quadro atual da instrução do léxico, resumindo suas tendências mais significativas e conhecendo seus pontos fortes e fracos e, se necessário, identificando possíveis direções para o futuro.

1.1 – O problema de pesquisa e a justificativa da escolha do tópico

Ao falar sobre o ensino de vocabulário nas aulas de inglês como língua estrangeira com foco na produção oral, Rodrigues (2002) explica que a razão básica para o constante aparecimento de novos métodos e abordagens foi a busca por maneiras de ensino que

favorecessem a aprendizagem da língua-alvo a ponto de fazer com que o aluno conseguisse se comunicar de modo eficiente; alguns deles se tornaram bastante populares e predominaram por um período mais longo, enquanto outros tiveram uma vida mais curta. Entretanto, constata o autor, há uma certa incoerência entre o surgimento de um grande número de métodos e o relativo “desprezo” com o ensino do vocabulário, uma vez que, as palavras são a base de uma língua e, portanto, a base da comunicação (Bowen & Marks, 1994 apud Rodrigues, 2002).

Vejo, portanto, um paradoxo entre a efervescência do surgimento de novos métodos e a pouca importância dada ao vocabulário, em termos metodológicos, até a década de setenta.
(Rodrigues, 2001:13)

Laufer (1986 apud Manguascha, 1993) argumenta que a negligência ou a discriminação com o vocabulário dificilmente pode ser justificada. Segundo a autora, não é somente senso comum que sem o vocabulário adequado, não há competência ou desempenho apropriados; as pesquisas recentes apontam para o fato de que a problemática lexical pode ser muito mais importante do que os problemas relacionados à fonologia ou à sintaxe. Mais ainda, aprendizes geralmente afirmam que o vocabulário é sua maior dificuldade no estudo da língua-alvo; além disso, qualquer professor experiente sabe que mesmo após seus alunos terem dominado a gramática da língua-alvo, eles ainda se deparam com massivas quantidades de palavras novas.

Widdowson (1978), um dos pioneiros do movimento comunicativo, reconhece o componente lexical como a origem mais provável de mal entendidos durante a comunicação. Segundo o lingüista, falantes nativos conseguem melhor entender sentenças não-gramaticais com um vocabulário preciso do que sentenças gramaticais com um vocabulário impreciso. Meara (1980 apud Gang & Golden, 1994) defende que o baixo conhecimento lexical é identificado pela

maioria dos alunos como sua grande fonte de problemas no estudo de uma LE e que o uso impreciso de palavras é a causa mais significativa de mal entendidos.

Carter & McCarthy (1988) defendem que o vocabulário deve estar no centro do ensino/aprendizagem de línguas, uma vez que é assim que a maioria dos alunos vêm a língua e suas dificuldades de aprendizagem. Nation (1990), um dos mais renomados pesquisadores na área, afirma que ambos professores e aprendizes vêm o vocabulário como sendo um elemento muito importante, se não o mais, no estudo de uma LE. Segundo o autor, a maioria das dificuldades relacionadas a ambos os usos da língua – receptivo e produtivo – resultam de um vocabulário inadequado.

Vermeer (1992 apud Laufer, 1997) defende que o conhecimento gramatical não faz ninguém proficiente em uma língua; segundo ele, conhecer o seu vocabulário é a chave para entender e ser entendido e, por isso, a principal parte no estudo de uma nova língua deveria consistir em aprender palavras. Laufer (1997:140) conclui que o vocabulário não é mais vítima de discriminação na pesquisa referente ao ensino/aprendizagem de línguas; após décadas de negligência, hoje ele é reconhecido como um aspecto central em qualquer estudo da linguagem.

A autora (1986 apud Scaramucci, 1995) acredita que a negligência ao vocabulário deve-se ao fato de o ensino/aprendizagem de línguas ter sido influenciado pelas teorias lingüísticas que preferiram estudar a gramática e a fonologia por serem sistemas fechados e, portanto, se prestam muito mais à abstração e generalização do que o vocabulário, que é um conjunto aberto. Como uma boa teoria é aquela que dá conta do maior número de eventos da maneira mais simples possível, a teoria da gramática é mais poderosa do que a teoria do léxico.

Carter (1987) acredita que deve ter havido uma suposição de que a descrição estrutural e a generalização são possíveis com a sintaxe, onde as relações são finitas, enquanto, com o léxico, onde as relações são teoricamente infinitas, isso é menos provável. Segundo Carter & McCarthy (1988), o relativo atraso com que as pesquisas referentes ao vocabulário começaram a ser realizadas, se comparadas, por exemplo, aos estudos desenvolvidos em torno da gramática, pode ser devido à irritante irregularidade do sistema lexical, em contraste com o ordenado sistema gramatical.

Maiguascha (1993) argumenta que a principal diferença entre o nosso conhecimento (e o ensino) do vocabulário e o nosso conhecimento (e o ensino) da gramática da língua que ensinamos, que, geralmente, consideramos o mais avançado, é que o primeiro se totaliza em um sistema de regras e se constitui, dessa forma, num todo coerente e estruturado. Segundo ela, o mesmo não pode ser dito em relação ao vocabulário. As descobertas (teóricas e aplicadas) obtidas pelos pesquisadores tendem a ser fragmentadas e não relacionadas umas às outras. Como resultado, temos lances parciais de vários aspectos relacionados ao léxico, mas ainda nos falta o quadro total.

Com relação ao vasto e inexplorado território do vocabulário, até então temos sido capazes de delinear algumas partes, mas não temos ainda o mapa inteiro. Ainda precisamos de uma visão aérea que nos permita ver o todo. (Maiguascha, 1993:94)

Maiguascha (1993) acredita que a problemática em torno da compreensão do sistema lexical da língua que ensinamos pode resultar em uma prática de instrução de vocabulário extremamente pobre, refletida, por exemplo, na total falta de planejamento do conteúdo lexical dos cursos de línguas, na maneira desorganizada com que os alunos são expostos às palavras, nas

maneiras impróprias de fornecer o significado das palavras e na constante associação do ensino de palavras com a prática da leitura.

Se, por um lado, os resultados insuficientes e decepcionantes, tanto para os alunos como para os professores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de línguas, podem ser explicados pela natureza deficiente do ensino de vocabulário, por outro lado, há fatores mais abrangentes que também podem repercutir negativamente no aspecto pedagógico e que não podem deixar de ser discutidos aqui.

O fato de o inglês ser uma língua estrangeira (doravante LE) no Brasil, e não uma segunda língua (doravante L2), ou seja, não falada fora do contexto normal de instrução, implica em uma série de fatores que não contribuem com o processo de ensino/aprendizagem de palavras. O tempo de exposição à língua-alvo no segundo contexto é incomparavelmente maior do que no primeiro; as oportunidades de contato do aprendiz com a língua são encontradas não somente dentro, mas também fora de sala de aula, tanto de forma receptiva, através dos meios de comunicação (livros, revistas, internet, filmes, leituras acadêmicas, televisão), como na produção, através da interação propositada com outros falantes da língua (nativos ou não). Embora essas condições ajudem a promover uma aprendizagem incidental do vocabulário da L2, da mesma forma natural como acontece com a língua materna (doravante L1), elas são encontradas de forma bastante reduzida nas situações em que a língua-alvo só é usada em contexto formal de instrução, ou seja, quando ela é uma LE, como no caso do presente estudo.

Não estamos querendo dizer aqui que a única ou a melhor forma de se adquirir o vocabulário da língua-alvo é através da situação de imersão. Há muitos fatores que devem ser levados em conta ao levantarmos essa questão. Krashen (1983), em sua *Abordagem Natural*,

explica que aprendizes de LE muitas vezes não recebem insumo apropriado ao seu estágio de aprendizagem, ao contrário dos falantes nativos, porque geralmente iniciam seu estudo com uma idade bem mais avançada do que aquela em que começaram a aprender sua L1. Isso é fator negativo, porque, por estarem nos primeiros estágios de aprendizagem da língua, o repertório lexical desses alunos é bastante limitado e, segundo Krashen (op. cit.), é preciso haver um conhecimento mínimo do idioma para que o aluno consiga se beneficiar da situação de imersão, caso contrário ele correrá o risco de perceber a fala dos nativos como um ruído.

Nation (1990) também conclui que os alunos que estão nos primeiros estágios de aprendizagem da língua-alvo são os que parecem tirar menos proveito da situação de imersão devido à sua falta de conhecimento lexical da língua-alvo. O autor (2001) explica que por volta da idade de cinco anos, falantes nativos já desenvolveram um vocabulário de mais ou menos 5.000 famílias de palavras; esse aprendizado ocorre através do insumo a que são expostos, que é adequado ao seu nível de proficiência, e através das oportunidades de produzir a língua.

Os autores parecem sugerir que o mais adequado seria iniciar o estudo de uma LE no país de origem do aprendiz. Dessa forma, podemos concluir que alguma forma de instrução seja necessária para alcançar um limiar de conhecimento lexical que possibilite a compreensão e a e o uso produtivo de uma língua. No entanto, refletindo sobre toda a problemática em torno da compreensão dos conceitos que operacionalizam a sua sistemática – resultante do tumultuado percurso histórico do léxico no cenário de ensino de línguas, que acarretou no desenvolvimento de certas tradições de ensinar que podem estar norteando as práticas pedagógicas de hoje – acredito que seja extremamente necessário buscar entender melhor o presente contexto de ensino

de vocabulário em inglês como LE no quadro atual. Mais especificamente, é preciso conhecer quais são as crenças que estão orientando o discurso e a prática dos professores de línguas.

Dewey (1933 apud Barcelos, 2004) explica que as crenças cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agir, bem como assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro. Pajares (1992) explica que as crenças sobre ensino que o professor mantém são os melhores indicadores das decisões que ele faz ao longo de sua carreira, pois influenciam suas percepções e julgamentos, que, por sua vez, afetam seu comportamento na sala de aula. Dessa forma, explica o autor, esses estudos deveriam ser o foco da pesquisa educacional, uma vez que podem informar os cursos de formação profissional de forma singular, e, conseqüentemente, melhorar a prática educacional.

Vários estudos sobre as crenças de ensino têm sido realizados no exterior (ver Horwitz (1985), Pajares (1992), Kern (1995), entre outros) e no Brasil (ver, por exemplo, Damião (1994), Dettoni (1995), Barcelos (1995, 2001, 2004), Consolo (1997), Saquetti (1997), Félix (1998 e 1999), Conceição (2004), entre outros). As maiorias desses estudos investigam as crenças dos professores, e também dos alunos, com relação ao ensino/aprendizagem de línguas de forma geral. Somente o estudo de Conceição (2004) trata especificamente das crenças em torno do vocabulário. A autora investiga as crenças dos alunos de uma universidade com relação ao uso do dicionário e à aprendizagem de vocabulário e a maneira como suas experiências e crenças influenciam suas ações na aprendizagem de vocabulário.

Esses estudos são bastante profícuos. No entanto, ao fazermos uma revisão da literatura referente à área, podemos notar não há pesquisas que investigam as crenças dos professores com relação ao ensino de vocabulário para alunos iniciantes.

Constatada a escassez de estudos na área e dada a necessidade de buscarmos conhecer as crenças dos professores para melhor compreender o que se passa no atual cenário de ensino de línguas, acredito que podemos considerar relevante o desenvolvimento do presente estudo. A investigação do que pensam os professores de línguas a respeito do ensino do léxico é algo necessário para que possamos entender porque os professores adotam formas particulares de tratar o vocabulário em sala de aula.

A partir do levantamento das crenças dos professores, conseguiremos trazer à superfície os sucessos da atual forma de instrução de palavras e propôr alternativas para diminuir suas fraquezas, auxiliando a pedagogia existente e oferecendo subsídios teóricos e práticos em torno desse assunto, o qual ainda não temos total conhecimento.

1.2 – O objetivo e as questões de pesquisa

Frente à importância que o papel do vocabulário e à discriminação que os estudos relacionados ao léxico sofreram por tanto tempo na história do ensino de línguas, resultando em uma compreensão parcial e superficial do sistema lexical da língua que ensinamos, que, por sua vez, pode se refletir em uma pedagogia deficiente, concluímos que é necessário investigar quais são as crenças dos professores em torno da prática de instrução de palavras.

Dada a falta de estudos sobre o assunto, a presente pesquisa tem por objetivo investigar as crenças desses profissionais sobre o ensino de vocabulário para aprendizes iniciantes. Para alcançarmos esse objetivo, propomos as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Quais as crenças sobre o ensino de vocabulário para alunos iniciantes que podemos inferir através do dizer de dois professores de inglês como LE que se declaram comunicativos?**
- 2) Quais são as crenças que podemos inferir através da sua prática de ensino?**

1.3 – Metodologia

As perguntas de pesquisa de um estudo partem da necessidade de se investigar um assunto de importância para a área sobre o qual não se tem conhecimento ou, segundo Booth (2000), sobre o qual se tem um conhecimento incompleto ou uma compreensão falha e, obviamente, refletem o objetivo que se deseja alcançar. São essas perguntas que determinam quais os procedimentos de coleta de dados que deverão ser utilizados.

Partindo da lacuna encontrada na literatura e dada a necessidade e a relevância de estudos na área, o presente estudo se propõe a investigar as crenças de dois professores de inglês como LE sobre ensino de vocabulário para alunos iniciantes. Ao fazermos uma incursão pela literatura referente às crenças de ensino/aprendizagem em LE, constatamos que os problemas de pesquisa, assim como os procedimentos de coleta de dados utilizados nos estudos eram variados, dependentes da complexidade do assunto investigado.

Damião (1994) explica que o campo de pesquisa que investiga os processos de pensamento dos professores de LE, tais como suas crenças e teorias implícitas, só começou a ser

explorado no Brasil na década de 1980 e ainda apresenta grandes desafios metodológicos para o pesquisador. Em seu estudo – que busca comparar as crenças que subjazem a atuação de professores de escolas de idiomas brasileiras de grande porte (com várias filiais) com aquelas de profissionais que lecionam em escolas de pequeno porte – a autora explica que uma das maneiras de se ter acesso ao pensamento do professor é através do seu discurso. O objetivo de sua pesquisa é explicitar como cada um dos participantes (cinco de cada tipo de instituição) conceitua seu trabalho. Para isso, a autora faz uso de entrevistas semi-estruturadas visando investigar as semelhanças e diferenças entre as crenças dos seus informantes.

Kern (1995), em seu trabalho, investiga as crenças dos alunos de duas diferentes instituições e, posteriormente, as compara com as crenças de seus professores. Para levantar essas crenças, ele utiliza o questionário BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*) – desenvolvido por Horwitz (1985) – que é composto por afirmações envolvendo diversos aspectos do processo de ensino/aprendizagem de línguas. Através desse questionário, os participantes, circulando os números de 1 (concordo totalmente) à 5 (discordo totalmente), manifestam sua opinião sobre o assunto abordado.

O autor (op. cit.) explica que, como seu estudo envolvia a comparação das crenças dos participantes, era necessário que o mesmo instrumento de coleta de dados fosse utilizado com todos eles. Devido ao grande número de participantes (um total de 576 alunos e 12 professores), foi necessário utilizar um instrumento que contivesse uma lista comum de afirmações para que se pudesse obter resultados sistemáticos, pois respostas abertas seriam muito trabalhosas de serem analisadas e mais difíceis de serem comparadas. Ainda por causa da enorme quantidade de

pessoas envolvidas no seu estudo (588 no total), a possibilidade de entrevistar uma por uma foi descartada (op. cit.).

Barcelos (1995), entretanto, defende que as crenças desvendadas através de tais métodos diretos são passíveis de um grande número de influências que podem comprometer os resultados do estudo, como por exemplo, o fato de o entrevistado não conseguir expressar precisa ou satisfatoriamente o que pensa; por diversas razões, ele pode dizer coisas que ouviu alguém dizer e que sabe que são “aceitáveis” atualmente, ou ainda ele pode não dizer coisas que sabe que não são “aconselháveis” de se fazer hoje, embora continue fazendo (op. cit.). A autora sugere que a observação das aulas dos professores pode nos proporcionar, como uma alternativa indireta, situações em que suas crenças podem ser inferidas através de seus comportamentos.

Embora também tenha utilizado o BALLI em seu estudo sobre crenças de professores sobre o melhor aprender uma LE na escola, Felix (1998) parece concordar que o uso isolado e exclusivo de questionários e entrevistas para a coleta de dados pode proporcionar resultados limitados e, na tentativa de buscar técnicas complementares, a autora propõe que a aplicação desses instrumentos pode ser considerada muito válida quando utilizada em conjunto com outros tipos de instrumentos tais como, a observação direta das aulas e anotações de campo.

A partir dessas observações, o presente estudo, que é de cunho etnográfico, se propõe a fazer uso de procedimentos como gravações em áudio e vídeo, anotações de campo, questionário e entrevistas para responder as suas perguntas de pesquisa, ou seja, para levantar quais são as crenças dos professores sobre o ensino de vocabulário através do que eles dizem e do que eles fazem. A utilização de fontes variadas de dados ajuda a proporcionar uma ampla interpretação dos resultados obtidos, uma vez que não temos que confiar em somente um tipo de informação.

1.3.1 – Os instrumentos

O objetivo da nossa primeira pergunta de pesquisa é fazer um levantamento das crenças dos professores-participantes sobre o ensino de vocabulário para iniciantes. Para isso, eles responderam a um questionário – apresentado detalhadamente na seção 1.3.1.1. – contendo 21 perguntas que abordam vários aspectos referentes ao ensino do léxico em LE (Apêndice 1). Além desse procedimento, foram gravadas entrevistas com os professores-participantes para que se pudesse dirimir pontos dúbios encontrados nas respostas dadas ao questionário.

A segunda pergunta busca levantar as crenças dos professores-participantes inferidas através da análise de sua prática. Dessa forma, as aulas dos professores foram gravadas em áudio e vídeo para que pudessem ser analisadas posteriormente, quantas vezes fossem necessárias, permitindo que pontos relevantes para o estudo fossem resgatados. Além disso, as aulas foram observadas pela pesquisadora, tornando possível fazer anotações de campo. Esse procedimento serviu para que detalhes importantes, possivelmente não captados pela filmadora e/ou pelo gravador, pudessem ser registrados, auxiliando a interpretação dos dados.

1.3.1.1 – O questionário

Embora o BALLI seja uma ferramenta valiosa e frequentemente utilizada por pesquisadores e estudiosos da área de ensino de línguas que investigam crenças, as afirmações contidas nele referem-se a aspectos mais abrangentes do processo de ensino/aprendizagem de línguas, e não especificamente ao ensino de vocabulário.

Por não existir um instrumento de investigação que trate exclusivamente das crenças sobre o ensino de vocabulário de inglês como em LE, a pesquisadora desenvolveu um questionário com o propósito de buscar respostas para primeira pergunta desse estudo. A maioria das perguntas deste questionário são abertas, visando obter respostas menos controladas, já que o nosso objetivo não é comparar, mas sim explicitar as crenças dos dois professores-participantes.

Essas perguntas buscam levantar as crenças dos dois professores sobre os seguintes assuntos:

- o vocabulário dentro da abordagem comunicativa
- as dificuldades encontradas pelos alunos iniciantes neste contexto de ensino
- as abordagens de ensino de vocabulário: implícita/incidental e explícita/intencional
- os tipos de vocabulário: produtivo e receptivo
- os tipos de palavras: alta-frequência e baixa-frequência
- as estratégias de ensino/aprendizagem de vocabulário
- o material didático e a reciclagem de vocabulário

As duas últimas perguntas do questionário visam proporcionar aos professores um espaço para explicitar suas dúvidas, sugestões e comentários com relação ao ensino de vocabulário.

O questionário foi entregue no final do segundo semestre de 2002, após o término das aulas. Esse procedimento foi tomado para que as respostas dos professores às perguntas encontradas no questionário não pudessem influenciar as ações dos professores em suas práticas.

1.3.1.2 – As entrevistas

As entrevistas utilizadas como procedimento de coleta de dados do presente estudo foram duas, sendo uma com cada professor. Estas entrevistas foram realizadas individualmente com cada um dos professores na tentativa de evitar que as respostas de um participante pudessem influenciar as do outro. Elas foram gravadas em áudio, com duração média de 1 hora cada.

As entrevistas eram abertas, sendo que as perguntas feitas para os professores-participantes buscavam oferecer a oportunidade para que eles pudessem esclarecer alguns pontos dúbios encontrados nas suas respostas ao questionário e para explicarem e/ou complementando suas afirmações.

1.3.1.3 – A observação das aulas e as anotações de campo

Durante o segundo semestre de 2002, foram observadas 6 aulas de cada professor. Todas as 12 aulas foram gravadas em áudio e vídeo para que pudessem ser assistidas quantas vezes fossem necessárias durante a fase da análise dos dados.

As anotações de campo foram feitas para que aspectos relevantes das aulas não captados pela filmadora e/ou pelo gravador pudessem ser registrados, auxiliando a análise dos dados obtidos através da gravação das aulas.

Esses dados foram triangulados com aqueles obtidos através das respostas dos professores ao questionário e às entrevistas, permitindo a comparação das crenças verbalizadas

(de forma escrita e oral) por eles com aquelas manifestadas em sua prática, ou seja, as crenças inferidas a partir do seu dizer e do ser fazer.

1.3.2 – O cenário da pesquisa

Este trabalho abrange essencialmente o ensino de vocabulário de inglês como LE em situações formais de ensino/aprendizagem e, nesse sentido, as características do cenário da sala de aula constituem-se fundamentais para o entendimento do processo, uma vez que podem contribuir para construir a rotina interacional que está sendo estudada.

As gravações foram feitas em ambiente de sala de aula em uma escola de idiomas situada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. O curso é semestral, período em que os alunos assistem a duas aulas semanais com duração de 75 minutos cada. A disposição das cadeiras é em forma de U, o que favorece a interação ente os alunos (que podem ver um ao outro) e o professor (que pode circular pela classe com facilidade). As salas possuem um rádio gravador, uma televisão, um quadro negro e uma mesa para o professor.

A instituição (convenientemente) escolhida para a realização desta pesquisa foi a escola de idiomas em que a pesquisadora trabalhava, uma vez que a direção da escola concordou com que a investigação fosse realizada em suas dependências, envolvendo dois de seus professores, que se mostraram interessados e dispostos a colaborar com o estudo.

1.3.3 – Os professores-participantes

Dois professores de inglês como LE que trabalhavam na mesma instituição de ensino que a pesquisadora, doravante professor A e professor B, participaram desta pesquisa. Ambos foram extremamente pacientes e colaboraram de forma indescritível, estando sempre dispostos a responder às perguntas e a ceder seu espaço de trabalho com a maior boa vontade.

O objetivo de selecionar dois participantes parte dos resultados das pesquisas que apontam que as crenças dos professores encontram-se profundamente internalizadas e variam de indivíduo para indivíduo (Woods, 1993 apud Damião, 1994). Elas são, de certo modo, influenciadas pela instituição na qual lecionam, além de outros fatores externos como o material didático e a experiência dos colegas de profissão (ver Barcelos, 1995 e Damião, 1994). Mesmo com um grupo de professores aparentemente homogêneo (envolvidos em um mesmo projeto educacional), há uma grande variação no conteúdo e na orientação de suas teorias implícitas e de suas crenças; eles constroem suas próprias teorias e desenvolvem seu próprio sistema de crenças (Clark & Peterson, 1986 apud Damião, 1994).

Mesmo trabalhando em um mesmo lugar, professores distintos podem vir a apresentar diferentes crenças com relação ao mesmo aspecto do ensino/aprendizagem de LE, pois essas crenças também podem ser influenciadas pela sua experiência prévia como aluno e pela sua experiência posterior, já como professor. Dessa forma, consideramos importante investigarmos as crenças de dois professores de uma mesma escola para que possamos levar em conta como e quanto esses fatores externos e internos podem influenciar o dizer e o fazer desses profissionais com relação ao ensino de vocabulário para alunos iniciantes.

O professor A, de 33 anos de idade, é formado em Psicologia, tem grande vivência no exterior e possui vários certificados de proficiência na língua inglesa. Sua experiência profissional de 15 anos como professor provém do ensino de inglês em escolas de idiomas. Ele também já trabalhou como orientador profissional em um cursinho preparatório para vestibular. Este é o seu primeiro ano na escola onde as aulas foram observadas.

O professor B de 36 anos é formado em Administração de Empresas. Trabalhou em um banco antes de lecionar inglês e em um restaurante nos Estados Unidos, onde morou por um ano. Já cursou várias disciplinas no programa de pós-graduação de Linguística Aplicada da Unicamp como aluno especial. Esse também é o seu primeiro ano na escola onde as aulas foram observadas. No entanto, ele já havia trabalhado em uma escola da mesma franquia (em outra cidade) por dez anos. Dessa forma, ele tem longa experiência com a metodologia e o material didático usados pela escola.

1.3.4 – O perfil dos alunos

A classe do professor A é formada por 7 alunos (4 mulheres e 3 homens) do nível BÁSICO IV e é constituída por profissionais formados e estudantes universitários, cuja idade varia entre 17 e 31. Os alunos assistem às aulas no período da noite.

A classe do professor B é composta por 9 alunos (5 mulheres e 4 homens) do nível BÁSICO III, cuja faixa etária varia de 15 a 28. Esses alunos são em sua grande maioria estudantes universitários e assistem às aulas no período da manhã.

O critério de escolha dos grupos foi pragmático, ou seja, foram escolhidas classes em dias que a pesquisadora tinha disponíveis para observação. A classificação dos alunos foi feita pela escola, através de testes de colocação que avaliam o seu nível de proficiência.

1.3.5 – O material didático utilizado pelos professores

O processo de ensino/aprendizagem de LE é bastante complexo, pois envolve inúmeras variáveis, algumas intrínsecas aos elementos humanos envolvidos nesse processo, outras externas e dependentes basicamente do ambiente físico onde esse processo se desenvolve, tais como o material didático, a carga horária do curso e as posições de colegas. A proposta central do presente estudo é investigar uma dessas variáveis intrínsecas aos professores-participantes, qual seja, as suas crenças sobre o ensino de vocabulário para alunos iniciantes inferidas a partir do seu dizer e do seu fazer.

Segundo Clark & Peterson (1986 apud Damião, 1994), as atitudes dos professores são influenciadas pelo seu modo de pensar ou suas crenças, assim como seu modo de pensar é influenciado pelas suas atitudes. Além disso, as atitudes e as crenças dos professores são fortemente influenciadas pelo espaço físico em que atuam e por outras influências externas. Os autores defendem que o processo de ensin/aprendizagem será totalmente entendido somente quando estes dois domínios forem estudados em conjunto. Dessa forma, para que consigamos inferir as crenças dos professores-participantes, é importante conhecer e isolar as crenças dos elaboradores do material didático adotado pela instituição onde esses profissionais trabalham e

utilizado por eles, elemento que, conforme afirma muitos autores, pode influenciar em grande escala as crenças dos professores e o processo de ensino/aprendizagem de línguas de modo geral.

Bohn (1988) defende que tanto o professor como os alunos e as atividades desenvolvidas na sala de aula são profundamente dependentes dos materiais utilizados para implementar o processo educativo de ensino/aprendizagem. O autor (op. cit.) acredita que o material didático (doravante MD) é visto como uma fonte inspiradora de atos da linguagem, frutos de interação entre o professor e seus alunos e entre os alunos. Ele serve de apoio para executar certas atividades que irão gerar novas interações e novas tarefas de aprendizagem.

Consolo (1990) afirma que o MD é, na maioria das vezes, a principal fonte de conteúdo em termos de amostras da língua-alvo, principalmente nas aulas de LE, pois fornece insumo favorável à sua aprendizagem em contexto de ensino formal. Isso, segundo o autor, faz com que haja uma certa dependência metodológica por parte dos professores de LE na sua utilização.

Dessa forma, a análise do MD utilizado pelos professores-participantes desta pesquisa se mostra extremamente relevante, pois, através desta, poderemos inferir e discutir as crenças sobre ensino de vocabulário para iniciantes implícitas na sua elaboração, o que, por sua vez, nos permitirá distinguí-las das crenças reveladas no dizer e no fazer dos professores – objeto de estudo da presente investigação – proporcionando uma análise mais precisa.

No Capítulo II, apresentamos uma discussão em torno do ensino de vocabulário em materiais didáticos ao longo dos tempos, o que nos orientará na fase da análise do MD utilizado pelos professores-participantes deste estudo que será apresentada no Capítulo III (seção 3.1).

1.3 – A estrutura da dissertação

Esta dissertação está organizada em três capítulos. O Capítulo I explicitou e contextualizou o problema de pesquisa, apresentou a justificativa da escolha do tópico, o objetivo e as perguntas de pesquisa, a metodologia e a estrutura da dissertação.

O Capítulo II se inicia com uma discussão em torno do conceito *crença*, segundo a definição de diferentes pesquisadores na área. Em seguida, é apresentada a trajetória do ensino de vocabulário ao longo da história do ensino de línguas e uma discussão em torno das duas grandes abordagens de ensino/aprendizagem de vocabulário, quais sejam, a implícita e a explícita, assim como as estratégias de ensino/aprendizagem. Na última seção, apresentaremos o tratamento dado ao vocabulário nos materiais didáticos dentro dos mais populares métodos e abordagens de ensino. O objetivo desse Capítulo é oferecer um referencial teórico que nos auxiliará durante a fase da análise e discussão dos dados.

O Capítulo III apresenta a análise dos dados e discussão dos resultados. A primeira parte desse Capítulo traz a análise do material didático utilizado pelos dois professores-participantes. A segunda parte revela os dados obtidos a partir das suas respostas ao questionário e às entrevistas, da observação das suas aulas e das anotações de campo. Transcrições das interações professor-alunos ilustrarão algumas das maneiras como o vocabulário é tratado em sala de aula. Ainda dentro desse Capítulo, são apresentadas as considerações finais onde apresentamos as contribuições desta pesquisa, discutimos seus pontos fortes e limitações e apontamos áreas relevantes para a sua continuação.

O Apêndice inclui o questionário aplicado aos professores.

CAPÍTULO II

CRENÇAS E O ENSINO DE VOCABULÁRIO

2 - Introdução

No Capítulo I, delimitamos o problema de pesquisa, apresentando sua justificativa dentro do contexto que o motivou, explicitamos o objetivo da investigação e as perguntas de pesquisa, discutimos os métodos de coleta de dados utilizados para que conseguíssemos respondê-las e organizamos a estrutura da dissertação.

O foco deste Capítulo, estruturado em duas seções principais, é apresentar o referencial teórico que nos auxiliará a responder às duas perguntas de pesquisa da presente investigação. A primeira seção (2.1) visa fazer uma resenha sobre ao conceito de *crença* dentro do contexto de ensino/aprendizagem de línguas. A segunda seção (2.2) tem por objetivo apresentar o percurso histórico do ensino de vocabulário em inglês como LE, o que nos ajudará a entender as mudanças ocorridas ao longo dos tempos e, dessa forma, nos auxiliará na fase da análise dos dados e discussão dos resultados. A sub-seção 2.2.1 visa analisar as abordagens de ensino de vocabulário dentro do contínuo implícito/explicito.

2.1 – O conceito de “crença” no contexto de ensino/aprendizagem de línguas

Pajares (1992) defende que tornar as crenças o foco da pesquisa educacional requer conceitos e definições claras, examinação cuidadosa de suposições chaves, compreensão consistente, aderência a significados precisos, avaliação apropriada e investigação de construtos de crenças específicas. No entanto, ele ressalva, isso não é tão fácil de ser obtido, uma vez que o termo *crença* é utilizado em diversas áreas.

O autor explica que, por existirem diferentes entendimentos de crenças, pesquisadores podem encontrar uma certa dificuldade em investigar as crenças dos professores devido a problemas conceituais e de definições, que se mostram geralmente pobres. Dessa forma, ele sugere que, antes de começarem a investigar questões relacionadas ao assunto, pesquisadores precisam primeiro decidir o que definem como crença.

Em seu estudo, Pajares (1992) compila várias definições de crenças encontradas na literatura. O quadro abaixo apresenta as definições dadas por diversos autores no estudo de Pajares (1992):

Rokeach (1968)	proposições simples, conscientes ou inconscientes, inferidas a partir do que a pessoa diz fazer ou faz de fato
Abelson (1979)	manipulação do conhecimento para um propósito específico ou circunstância necessária
Nisbett & Ross (1982)	proposições explícitas de características de objetos e classes de objetos
Brown & Cooney (1982)	disposições para ações e determinantes principais de comportamento
Sigel (1985)	construções mentais da experiência geralmente condensadas e integradas a conceitos que se considera como verdadeiros e que guia os comportamentos
Harvey (1986)	representações da realidade que um indivíduo carrega consigo e que têm validade, verdade ou credibilidade suficiente para guiar o pensamento e o comportamento

Pajares (op. cit.) acredita que as crenças dos professores são baseadas em avaliação e julgamento. Segundo ele, professores tendem a ensinar da forma como foram ensinados; sua experiência educacional anterior pode refletir na forma como eles concebem o ensino, selecionam, avaliam e julgam conceitos que serão incorporados em sua maneira de ensinar. O autor defende que os estudos sobre crenças são de extrema importância para o entendimento de como os professores ensinam e porque ensinam de tal forma, uma vez que podem informar os cursos de formação de professores de forma singular e, conseqüentemente, melhorar a prática educacional.

Horwitz (1995) acredita que as experiências pessoais do professor (enquanto aluno) geram idéias pré-concebidas sobre a prática do ensino de línguas, ou seja, formam o sistema de crenças do professor. A autora (op. cit) defende que tornar explícito o sistema de crenças de professores é o primeiro passo para o seu desenvolvimento profissional.

Kern (1995) ainda conclui que as crenças dos professores são um dos muitos fatores que afetam as crenças dos alunos sobre a aprendizagem de línguas e sugere que mais pesquisas são necessárias para explorar com grande precisão as relações complexas entre os sistemas de crenças dos professores e os sistemas de crenças dos alunos.

Há também muitos estudos sobre crenças no âmbito nacional. Dentre eles podemos citar os de Damião (1994), Amadeu-Sabino (1994), Dettoni (1995), Barcelos (1995, 2001 e 2004), Santos (1996), Consolo (1997), Saquetti (1997), Reynaldi (1998), Garcia (1999), Félix (1998 e 1999) e Conceição (2004). Embora alguns desses trabalhos não utilizem a palavra crença, eles tratam das concepções dos professores e aprendizes sobre os aspectos envolvidos no processo de

ensino/aprendizagem de línguas e trazem repercussões sobre como falamos de crenças e como as investigamos (Barcelos, 2004).

Barcelos (op. cit.) explica que na Lingüística Aplicada não existe uma definição única para o conceito de crença e que, por isso, o que o torna difícil de ser investigado. A autora ainda ressalva que vários termos são utilizados por diversos autores (Wenden (1986), Holec (1987), Gardener (1988), Riley (1989), dentre outros) para se referirem às crenças tais como, cultura de aprender, representações, filosofia de aprendizagem de línguas, conhecimento metacognitivo e teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem. No entanto, Barcelos (op. cit.) conclui que todos esses termos e as definições dadas a eles enfatizam que as crenças se referem à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas. Para a autora (2000 apud Barcelos, 2004), as crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos.

Damião (1994) explica que os professores podem desenvolver teorias implícitas e crenças como resultado de seu pensamento durante a interação da sala de aula e de seu planejamento antes e depois da aula. O autor parece afirmar que a formação do sistema de crenças dos professores é um processo dinâmico, que está em constante desenvolvimento. Ele ainda sugere que as crenças dos professores são individuais, afirmando que cada professor cria seu mundo sobre o ensino de línguas que, de alguma forma, é único, mas que também se sobrepõe e está ligado aos mundos dos colegas, à estrutura da instituição à qual ele está vinculado, ao material didático utilizado e ao currículo.

Para Dettoni (1995), as crenças são esquemas de conhecimento social e culturalmente adquiridos que definem e moldam as ações pedagógicas e os padrões interacionais adotados pelos professores. Félix (1998) define crença como opinião adotada com fé e convicção baseada

em pressupostos e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam tarefas de aprendizagem (do aluno, no caso do professor). Segundo a autora, os componentes afetivos e emocionais podem influenciar as maneiras pelas quais os eventos e elementos são fixados na memória do professor e como lês são reconstruídos no momento em que o professor esta ensinando.

Em seu estudo, Conceição (2004) investiga as crenças de alunos universitários sobre a aprendizagem de vocabulário e o uso dicionário. A autora conclui que há uma relação direta entre experiências e ações: as experiências anteriores dos alunos com relação à aprendizagem de vocabulário contribuem para a formação de suas crenças sobre esse assunto e que essas crenças, por sua vez, influenciam as suas ações, ou seja, a forma como eles aprendem vocabulário. Essa constatação é bastante parecida com as definições de Clark & Peterson (1986 apud Damião, 1994), conforme vimos no Capítulo II (seção 1.3.5), e de Damião (1994), conforme vimos acima.

Percebe-se que as definições de crenças são muitas e que há vários termos que são utilizados por inúmeros autores para se referirem a elas. No entanto, concordo com Woods (1993 apud Damião, 1994) quando afirma que os diferentes termos utilizados não se referem a conceitos distintos, mas sim a pontos dentro de um único espectro de significado.

Após termos discutido o conceito de crença no ensino/aprendizagem de línguas, apresentamos na seção seguinte (2.2) a perspectiva histórica do vocabulário dentro deste mesmo cenário visando possibilitar uma melhor compreensão sobre o tratamento dado ao léxico dentro dos mais importantes métodos e abordagens de ensino de inglês como LE. Isso nos ajudará a compreender as origens das crenças que subjazem à prática de ensino de vocabulário no quadro atual.

2.2– O vocabulário no ensino de línguas: uma perspectiva histórica

O **Método Gramática-Tradução** foi introduzido no cenário de ensino de línguas modernas no final do século XVIII, em escolas públicas na antiga Prússia. Nessa época, o ensino da língua-alvo centrava-se nas habilidades de leitura e escrita de textos clássicos. Os alunos estudavam amostras da linguagem literária que usavam estruturas arcaicas e vocabulário obsoleto (Zimmerman, 1997). Explicações gramaticais das estruturas da língua-alvo eram dadas na língua materna dos alunos e o vocabulário era trabalhado somente quando as palavras ilustravam regras gramaticais, através de listas bilíngües de palavras.

Era assumido que as palavras continham significados estáticos – como se fossem verdades únicas e universais – que eram fornecidos antes de se iniciar a leitura, impedindo qualquer tipo de negociação de sentidos durante a interpretação de um texto. Na verdade, o objetivo central dos cursos da época consistia em desenvolver o conhecimento lingüístico dos alunos e não a capacidade de uso proposital da língua, uma vez que era assumido que eles nunca iriam de fato usar a língua-alvo, mas poderiam se beneficiar de um exercício mental. Problemas de definição dependiam em grande parte da etimologia. Acreditava-se que a conexão entre “étimo” e “derivativo” deveria ser preservada para evitar degeneração da língua, pois o Latim e o Grego eram referência de significados (Zimmerman, 1997).

As listas de palavras descontextualizadas sempre foram alvo de críticas dos especialistas em ensino de línguas (Paiva, 2004 a). Além disso, a negligência com a linguagem oral e falta de preocupação com o ensino da LE visando o seu efetivo uso na vida real fez com que se sentisse a necessidade de mudança na forma como uma língua era ensinada.

O **Movimento de Reforma** iniciou-se no final do século XIX a partir de trabalhos como o do lingüista inglês Henry Sweet e surgiu com uma reação ao método anterior. Sweet (1899 apud Zimmerman, 1997) afirma que, embora o Método Gramática-Tradução já tivesse sido desafiado em muitas frentes, elas não obtiveram sucesso porque eram unilaterais e baseadas em conhecimentos insuficientes da ciência da linguagem. Os reformistas enfatizavam a importância da linguagem oral e da prática da pronúncia. Sob esse novo olhar, houve uma mudança de prioridades, sendo que se antes o foco estava centrado na linguagem escrita e na precisão gramatical (*accuracy*), com o movimento, o foco passava a ser a fluência (*fluency*), ou seja, a habilidade de pronunciar com precisão um texto e manter as associações entre o fluxo das palavras e seus referentes no mundo lá fora (Zimmerman, 1997).

O distanciamento do passado mais significativo que os reformistas tiveram na área de ensino de vocabulário, na visão de Zimmerman (op. cit.), é que ele passou a ser selecionado a partir de sua utilidade e simplicidade, uma vez que as palavras deveriam ser associadas à realidade e não à outras palavras ou padrões sintáticos. Uma outra contribuição dessa época é que as palavras deixaram de se ensinadas de forma isolada e passaram a ser ensinadas de forma mais contextualizada, inseridas em frases (Paiva, 2004 a). Sweet (op. cit.) acreditava que, embora a língua seja feita de palavras, nós não falamos palavras, mas sim sentenças. Segundo ele, de um ponto de vista puramente fonético, as palavras não existem; de um ponto de vista prático e científico, a sentença é a unidade da linguagem e não a palavra. Dessa forma, as listas de palavras foram aposentadas em prol de um ensino situacional, ou seja, o significado de uma palavra dependia da situação, do contexto em que ela era apresentada.

No início do século XX, passou-se a considerar que as novas palavras deveriam ser ensinadas através de estabelecimento de associações diretas na língua-alvo, entre o seu significado e o seu significante. Partia-se da observação de que as crianças aprendem suas L1 fazendo associações diretas entre os objetos e as palavras, sendo, portanto, essa, considerada a forma mais natural de se aprender uma LE. Essa era a proposta do **Método Direto**.

Esse método se desenvolveu em um cenário cujo pano de fundo caracterizava-se pelo crescente interesse na interação, que, na visão de seus proponentes, consistia na troca de perguntas e respostas entre o professor e os alunos, sendo o papel do professor elaborar perguntas e o dos alunos responder.

As aulas eram dadas na língua-alvo, atentando-se para o uso de palavras simples para tornar a instrução possível. Foi a partir desse método, passou-se a intensificar o uso de ilustrações, demonstrações, figuras, desenhos, gravuras e objetos (*realia*). Significados mais abstratos eram explicados através da associação de idéias (Zimmerman, 1997).

Apesar de o Método Direto prescrever que todo professor deveria criar maneiras para que a língua fosse usada como na vida real, os enunciados dos exercícios, freqüentemente, não guardavam qualquer relação com a linguagem coloquial e serviam apenas para introduzir vocabulário novo e estruturas sintáticas. Assim, a pergunta: “*Is this an apple?*” — ao lado de uma ilustração de um olho — e a resposta: “*This is an eye*” — tinham como objetivo a aprendizagem dos demonstrativos, do verbo *to be* e das palavras *apple* e *eye* e, dificilmente, ocorreriam em uma interação espontânea (Paiva, 2004 a).

Mais tarde, na Grã-Bretanha, West (1930 apud Zimmerman, 1997) começou a criticar os metodologistas do Método Direto por enfatizarem a importância das habilidades orais, sem

fornecerem linhas gerais de orientação para a seleção do conteúdo. Ele argumentava que, mesmo depois de três anos de estudo, aprendizes de LE não tinham desenvolvido nem mesmo um vocabulário básico de 1.000 palavras. Segundo West (op. cit.), isso acontecia primeiramente porque o tempo dos alunos era gasto com atividades que não lhes ajudavam a falar a língua, segundo porque se ensinava palavras que não eram úteis para os alunos e terceiro porque os alunos não estavam realmente aprendendo as palavras que eram ensinadas, ou seja, porque eles não dominavam o vocabulário apresentado em sala.

Outras críticas contra o Método Direto baseavam-se na super simplificação das semelhanças entre L1 e LE, na falta de consideração com relação às necessidades dos alunos e na forma como a atividade da leitura era desenvolvida, ou seja, através de exercícios em voz alta, praticando a fluência e a pronúncia das palavras.

A década de 1930 viu o surgimento do **Método de Leitura**, assim chamado nos Estados Unidos, surgiu a partir da necessidade de alunos universitários lerem textos acadêmicos em uma LE (Zimmerman, 1997). Enfatizava-se o uso de estratégias de inferência do significado das palavras, dentro do contexto em que estavam inseridas. Contudo, conforme os resultados das pesquisas apontavam, é necessário que o aluno/leitor tenha um conhecimento mínimo do vocabulário do texto para que ele consiga fazer uso das pistas oferecidas pelo contexto e se beneficiar das estratégias de inferência (ver Scaramucci (1995), Coady & Huckin (1997), Schmitt (1997), Nation (1990), entre outros). Dessa forma, era necessário encontrar uma forma de ensino/aprendizagem que amenizasse a problemática da falta de vocabulário visando facilitar a tarefa da leitura.

Essa era a proposta do **Movimento de Controle do Vocabulário**, que surgiu como uma tentativa de facilitar a compreensão através do controle e da limitação do número de palavras encontradas nos textos escritos. A aceção por trás dessa prática era a de que a eliminação, o quanto possível, do fardo de ter que reconhecer muitas palavras diferentes poderia auxiliar a sua aquisição, o que, por sua vez, auxiliaria o entendimento da leitura. (Coady, 1997). Como um esforço para elaborar materiais compreensíveis, centenas de versões simplificadas foram produzidas; a seleção do vocabulário era baseada em listas de palavras de grande ocorrência no uso geral da língua, tal como sugerido por West (1930 apud Zimmerman, 1997).

Mesmo com essa preocupação, houve vários problemas inerentes a esse movimento, conforme aponta Coady (op. cit.). Um deles é que, selecionar ou eliminar as palavras difíceis contidas em um texto não prepara os alunos para os textos reais que eles irão ler na vida real; textos autênticos não são elaborados para propósitos pedagógicos e o vocabulário contido neles não é adequado a um determinado nível de proficiência lingüística. Além disso, a prática do controle do vocabulário pode facilitar a tarefa da inferência, mas ela não necessariamente melhora as habilidades relacionadas ao vocabulário. Estudos mostram que somente o uso de estratégias globais não necessariamente leva à aquisição. Em suma, a prática do controle do vocabulário só mascara a problemática do conhecimento lexical, mas não a soluciona.

Ainda em plena fase de desenvolvimento do Método de Leitura, manifestou-se um grande interesse pela volta aos métodos que enfatizavam as habilidades orais (Zimmerman, 1997). O **Método Áudio-Lingual**, desenvolvido por lingüistas estruturalistas americanos durante a Segunda Guerra Mundial, contou com o apoio governamental para o ensino de línguas. Com a

guerra, surgiu a necessidade de as pessoas aprenderem línguas estrangeiras rapidamente, devido a objetivos militares (Larsen-Freeman, 1986).

Os princípios fundamentais desse método eram baseados na Psicologia Comportamental. Com a gramática no centro do processo de ensino/aprendizado de línguas, acreditava-se que a maioria dos problemas enfrentados por aprendizes de línguas eram decorrentes dos diferentes sistemas lingüísticos (L1# LE). O aprendizado de uma LE era visto como um processo de formação de hábitos; dessa forma, erros eram evitados a todo e qualquer custo, pois assumia-se que iriam promover o aprendizado “errado” ou a formação de “maus” hábitos. Acreditava-se que, ao tentar elaborar suas próprias frases, o aluno certamente cometeria erros na sua estruturação e provavelmente teria problemas com a pronúncia correta dessas frases. Os alunos deveriam aprender a usar a língua-alvo automaticamente, sem parar para analisá-la (Larsen-Freeman, 1986). Dessa forma, pontos gramaticais eram ensinados através de exemplos de frases simples para facilitar a sua memorização, o que era conseguido através de exercícios de repetição, denominados *drills*.

Larsen-Freeman (1986) explica que o professor era visto como um maestro de orquestras, dirigindo e controlando o comportamento lingüístico de seus alunos, sendo também responsável pelo fornecimento de bons modelos para imitação. Os alunos eram vistos como imitadores dos modelos do professor ou das fitas utilizadas em sala de aula; eles seguiam as direções do professor e respondiam da forma mais precisa e rápida possível.

Sendo este o principal objetivo desse método, ou seja, a aquisição de padrões estruturais, o vocabulário era selecionado de acordo com sua simplicidade e familiaridade (Zimmerman, 1997).

Acreditava-se que somente um pequeno número de palavras deveriam ser ensinadas, suficientes para tornar os *drills* possíveis, perdendo seu valor comunicativo.

O declínio do Audiolingualismo se deu, por um lado, em virtude das duras críticas a seus postulados teóricos quanto à visão comportamentalista de linguagem como um processo de formação de hábitos e, por outro, em virtude do fato de que já se havia constatado que apenas o domínio das formas da LE não preparava os alunos para usá-la para propósitos comunicativos.

O ensino indutivo (em tese) que servia para o Método Direto passou a servir para o Áudio-Lingual. Tudo isso se resume numa lista de formas gramaticais que vão se exercitando ativamente em pequenas porções situacionalizadoras para eventualmente um dia possibilitar alguma forma de uso autônomo pelo aluno. No real processo, continua o autor, abriu-se um abismo entre a expectativa inicial (teórica oficial) e uma almejada capacidade de uso propositado. (Almeida Filho, 1998:47)

Em 1972, Wilkins, um lingüista aplicado inglês, sistematiza uma nomenclatura de funções comunicativas, tópicos, cenários, papéis sociais e psicológicos, além de noções de gramática nocional tradicional (Almeida Filho, 1998). Essa nomenclatura servia para planejar conteúdos de programas chamados **Nocionais-Funcionais** (*Notional-Functional Syllabus* – doravante NFS).

O NFS é organizado em torno das “funções” da linguagem, quais sejam, reportar, recusar, aceitar, pedir permissão, pedir desculpas, entre outras; as “noções gerais” são conceitos mais abstratos (espaço, tempo) e as “noções específicas” correspondem ao que chamamos de contextos ou situações (Van Ek & Alexander, 1975 apud Brown, 1994). A concepção de ensino/aprendizagem de LE passa a ser baseada nos propósitos pragmáticos em que colocamos a linguagem, partindo do argumento de que quando nós nos comunicamos, usamos a língua para cumprir uma certa função dentro de um contexto social (Larsen-Freeman, 1986).

Wilkins (1972) denuncia a negligência com o ensino de vocabulário nos anos áudio-linguais e recusa a idéia de que ele seja menos importante do que a gramática; a visão estruturalista é boa se não houver nenhum tipo de pressão para aprender a língua-alvo rapidamente e com retornos paupáveis (Carter & McCarthy, 1986). Wilkins (op. cit.) defende que itens lexicais carregam mais informações do que elementos gramaticais e que, enquanto sem o conhecimento da gramática de uma língua pouco pode ser transmitido, sem o vocabulário nada pode ser transmitido. Para ele, aprender vocabulário é aprender como relacionar as palavras com a realidade externa e como elas se relacionam umas com as outras.

Entretanto, conforme apontam Carter & McCarthy (op. cit.), Wilkins prefere jogar de forma segura, concluindo que atrasar a expansão do vocabulário nos cursos de línguas com objetivos a serem alcançados a longo-prazo não causa nenhum prejuízo e que, na maioria das situações, o padrão “estrutura primeiro, vocabulário depois” é o conselho mais sábio.

Embora o NFS considerasse a importância do vocabulário na comunicação, o seu ensino ainda era visto como uma atividade subordinada ao ensino das estruturas gramaticais da LE; as palavras que os alunos aprendem derivam da função que a linguagem cumpre em determinado contexto situacional e dos papéis dos interlocutores (Larsen-Freeman, 1986).

No final da década de 1970, Widdowson (1978), um outro lingüista aplicado inglês, sistematiza as bases teóricas do movimento comunicativo de ensino de línguas e, assim como Wilkins, reconhece o componente lexical como a origem mais provável de mal entendidos durante a comunicação, afirmando que os resultados das pesquisas revelam que falantes nativos conseguem melhor entender sentenças não-gramaticais com um vocabulário preciso do que sentenças gramaticais com um vocabulário impreciso. No entanto, o lingüista (1979) sugere que

o vocabulário não deve ser visto como um sub-produto de outros aspectos da linguagem e critica o NFS por considerar o ensino de vocabulário como o ensino de itens para acúmulo e estocagem.

Widdowson (1979) explica que a competência comunicativa não é uma compilação de itens na memória, mas sim um conjunto de estratégias ou procedimentos utilizados para percebermos o valor dos elementos lingüísticos em seus contextos de uso, ou seja, a capacidade de produzir sentido através do emprego efetivo do conhecimento das regras de uso da língua. Hymes (1979), um dos precursores do movimento comunicativo, define competência comunicativa como conhecimento internalizado da apropriação situacional da língua, ou seja, saber usar e compreender a língua de maneira adequada em suas várias manifestações sociais. Para o autor, esse conhecimento da língua não está implícito nos enunciados produzidos pelo falante que também não consegue explicá-lo de forma consciente.

Como resultado, é trazida à tona uma profunda confusão em torno dos termos *usage e use*, sendo que o primeiro se refere ao conhecimento que se tem sobre a língua, o que não necessariamente resulta na competência em usá-la, enquanto o segundo se refere à capacidade de uso efetivo da língua para fins comunicativos. Segundo Larsen-Freeman (1986), ao considerarmos que a comunicação é um processo, concluímos que é insuficiente para os alunos simplesmente ter o conhecimento das formas da língua-alvo, do seu vocabulário e das funções da linguagem; eles devem conseguir aplicar esse conhecimento ao negociarem sentido, ou seja, ao tentarem entender e se fazer entendidos, pois é através da interação entre o falante e o ouvinte, ou entre o escritor e o leitor, que o sentido se torna claro.

Larsen-Freeman (1986) explica que na comunicação o falante tem a opção de escolher o que ele irá dizer e como irá dizer isso; se a atividade é controlada de maneira que os alunos

possam dizer algo somente de uma forma, não há troca de informações e, portanto, essa atividade não é comunicativa. A comunicação verdadeira é propositada; dessa forma, o falante pode avaliar se seu propósito foi atingido ou não, baseado na informação que ele recebe do seu ouvinte. No NFS, as atividades de sala de aula se resumiam no ensino e na prática das funções comunicativas da linguagem visando automatizar as respostas corretas a determinados estímulos. Ao final do curso, os alunos não eram capazes de expressar seus próprios significados.

Enquanto o conceito de LE de Wilkins e Widdowson parece ser o mesmo, ou seja, a língua-alvo é vista como um meio de comunicação, e não mais somente como um objeto de estudo, suas concepções de ensino/aprendizagem da língua-alvo parecem diferir. Em 1979, Widdowson faz uma crítica severa a Wilkins, dizendo que aquele autor tinha o ideal comunicativo, mas tentava implementá-lo com fragmentos semânticos ao invés de fragmentos sintático-morfológicos dos movimentos gramaticalistas anteriores (Almeida Filho, 1998); apesar de ser baseado em um critério temático e situacional, e de seu conteúdo ser determinado pela semântica e não pela sintaxe, o NFS não promovia o uso comunicativo da LE de forma genuína.

Foram esses princípios que deram origem à filosofia de ensino/aprendizagem da **Abordagem Comunicativa** (doravante AC) no início da década de 1980, cujo lema passou a ser “linguagem autêntica”. A característica principal da AC é o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na LE. Há um apelo para a volta da criatividade e uma aversão à visão comportamentalista da linguagem como um conjunto de hábitos; a aprendizagem passa a ser vista não mais como uma repetição de estruturas e vocabulário para automatizar as respostas corretas a determinados estímulos, mas como um processo cognitivo de formulação e testagem de hipóteses sobre a língua e seus usos (Bressan, 2002).

O termo “abordagem” é utilizado em oposição ao termo método”² por sugerir algo mais abrangente, por englobar um conjunto de pressupostos teóricos sobre linguagem, ensino/aprendizagem e sobre os papéis do aluno e do professor, enquanto método é geralmente entendido como maneiras de ensinar sem aludir ao aprender (Almeida Filho, 1998).

Nota-se um intenso e crescente interesse pelo desenvolvimento de currículos centrados no aluno. Almeida Filho (1998) explica que ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso, segundo o autor, implica menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida, do que faz diferença para o seu futuro como pessoa.

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes ou tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. (Almeida Filho, 1998:36)

Para Brown (1994), ser comunicativamente competente implica no domínio de um conjunto de estratégias para que se consiga negociar significados como um participante interativo no discurso, tanto falado como escrito. Esse conjunto de estratégias engloba o conhecimento e a capacidade de uso do vocabulário da LE, uma vez que, como vimos, é reconhecido que problemas relacionados ao léxico frequentemente interferem na comunicação,

² Brown (1994:51) define *abordagem* como um conjunto de suposições e crenças teóricas sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem de línguas e da aplicabilidade de ambas em contextos pedagógicos. Para o autor, *método* consiste em um conjunto generalizado de especificações de sala de aula para atingir objetivos determinados, englobando, principalmente, os papéis e os comportamentos do professor e do aluno. Almeida Filho (1997:16) explica que por *abordagem* entende-se teorias sobre a natureza da língua e sobre como são aprendidas; teorias sobre como se ensina uma nova língua também fazem parte desse composto conceitual. Segundo o autor, chamamos convencionalmente de *métodos* as distintas e reconhecidas práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, a saber, os planejamentos das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação e rendimento dos alunos.

ou seja, que pode haver uma “quebra” na comunicação quando as pessoas não usam as palavras certas (Allen, 1983). Como resultado, o vocabulário passa a ser visto como resultado das necessidades dos alunos.

Scaramucci (1995) explica que a AC favorece um ensino centrado no aprendiz e considera o ensino/aprendizagem de vocabulário como recurso estratégico para os seus objetivos comunicativo. As palavras não são ensinadas através de listas de palavras pré-estabelecidas pelo professor. A real utilização da LE cria a necessidade de os alunos conhecerem seu léxico. Dessa forma, a instrução de palavras deve ir ao encontro dos propósitos dos alunos ao tentarem expressar seus significados através da LE e construir um sentido para aquilo que ouvem ou lêem.

Na mesma década, Krashen e Terrel (1983) lançam o livro “**A Abordagem Natural**”³ (doravante AN), que se assemelha ao Método Direto no que concerne o uso da língua-alvo em sala de aula. Os proponentes da AN defendem a aquisição natural da língua-alvo, da forma como se adquire a L1, e fazem uma distinção entre os termos “aquisição” e “aprendizagem”. Para os autores, aquisição consiste no processo espontâneo e inconsciente de internalização de regras do uso natural da língua, enquanto aprendizagem consiste no conhecimento consciente da língua através do seu estudo formal⁴. Eles acreditam que aquilo que é aprendido através da instrução explícita e direta não é necessariamente internalizado, enquanto o que é adquirido é retido na memória.

O papel do ensino de vocabulário, dessa forma, continuou a ser periférico. Era assumido que o repertório lexical dos alunos seria desenvolvido automática e inconscientemente; as

³ Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1983) *The Natural Approach. Language acquisition in the classroom*. Hayward, California: Alemany Press.

⁴ Neste estudo, o termo aprendizagem não está sendo empregado em oposição ao termo aquisição, conforme a distinção estabelecida por Krashen & Terrel (1981), mas sim como sinônimos.

palavras e seus significados não precisariam ser ensinados explicitamente, uma vez que os alunos iriam “captar” o vocabulário indiretamente, enquanto estavam engajados em atividades comunicativas ou em atividades que envolviam a compreensão de textos (Maiguascha, 1993:84).

Em 1993, Lewis propõe uma **Abordagem Lexical** (*The Lexical Approach*) para o ensino de línguas que enfatiza a importância de um ensino explícito das palavras. O autor (op. cit.) argumenta que o ensino de vocabulário raramente é sistemático e que frequentemente é assumido que, implícita ou explicitamente, os aprendizes irão captar o vocabulário necessário através da leitura, enquanto se concentram na tarefa séria e difícil de compreender o sistema gramatical; o ensino formal de vocabulário tende a ser ou aleatório, em resposta a uma pergunta específica de um aluno com relação a uma palavra específica, ou baseado em uma apresentação formal de palavras associadas com um tópico ou campo particular. Segundo ele, uma abordagem lexical requer um sistema mais organizado de introduzir e explorar o vocabulário na sala de aula.

Mais tarde, em 1997, Lewis publica o livro “Implementando a Abordagem Lexical” (*Implementing the Lexical Approach*), onde afirma que a língua é constituída por um “léxico gramaticalizado”, ao invés de uma “gramática lexicalizada”. Nesse livro, o autor apresenta uma variedade muito grande de exercícios que têm por objetivo a observação (*noticing*) – palavra-chave de sua abordagem – através de textos escritos e orais, sempre de uma maneira explícita e contextualizada. Lewis (op. cit.) mostra-se contra o ensino de palavras isoladas, argumentando que a língua é constituída por blocos de palavras, chamados de *chunks*, que, segundo ele, podem ser divididos em quatro diferentes tipos: palavras, colocações (palavras que ocorrem junto a outras), expressões fixas (cumprimentos, frases polidas, e outras expressões formulaicas) e expressões semifixas que permitem uma variação mínima (Could you pass me the please?).

Lewis (1997) diz que, apesar de concordar com Krashen no que concerne a importância da compreensão de mensagens no aprendizado de uma LE, sua Abordagem Lexical difere da Abordagem Natural num aspecto muito importante: Krashen acredita que o aprendizado consciente não tem influência na aquisição. O autor (op. cit.) afirma que se Krashen estiver certo, então toda instrução formal não faz sentido, e até mesmo impede a comunicação. Segundo ele, o ensino ajuda sim, precisamente quando ele encoraja a transição de *input* para *intake*⁵.

Como podemos observar, os métodos e abordagens que surgiram no cenário de ensino/aprendizagem de línguas trataram o vocabulário ora de forma implícita, ora de forma explícita. O objetivo da próxima seção é apresentar uma discussão em torno dessas duas grandes abordagens de ensino de vocabulário, baseada nas obras dos mais renomados estudiosos da área.

2.2.1 – O contínuo implícito/ explícito

O percurso histórico do vocabulário no ensino de línguas, apresentado em 2.2, nos mostra que o tratamento dado a ele balançou como um pêndulo entre as abordagens mais explícitas e formas mais implícitas de se ensinar palavras na LE (Sökmen, 1997).

Ao estudarmos a literatura referente à área, podemos notar uma falta de acordo conceitual e de definição em torno dessas duas grandes abordagens de ensino/aprendizagem de vocabulário. Quando se fala em um tratamento direto ao vocabulário, fica subentendida uma forma descontextualizada de ensino/aprendizagem de palavras; ensino/aprendizagem de vocabulário

⁵ Consolo (1990) explica que *input* é o insumo oferecido ou disponível para o aprendiz, enquanto *intake* se refere à porção desse insumo que é efetivamente utilizada por ele e que pode se integrar, total ou parcialmente, em seu repertório.

através do contexto é geralmente visto como algo contrário a um tratamento direto às palavras. Podemos perceber esta confusão na citação abaixo feita por Nation (1990), através da qual fica claro que o autor concebe um tratamento direto às palavras como sinônimo de atividades descontextualizadas:

Oportunidades para o aprendizado indireto de vocabulário deveriam ocupar muito mais tempo em um curso de línguas do que atividades diretas de ensino de vocabulário. Esta é, de fato, só uma outra maneira de dizer que mais tempo deveria ser gasto com o contato com a língua em uso do que com atividades descontextualizadas. (Nation,1990:03)

Contudo, Scaramucci (1995), ao defender uma abordagem baseada em técnicas de ensino direto para estágios iniciais e uma abordagem indireta, ou seja, conduzida através da leitura e do contexto, para estágios mais avançados, explica que isso não significa que o ensino direto seja baseado em palavras isoladas ou listas. Segundo ela, a presença do contexto é fundamental nos dois tipos de abordagem.

Zilles (2001) também concorda que é importante salientar que o ensino explícito de vocabulário não precisa necessariamente ser descontextualizado. Assim como o ensino indireto é inserido no contexto de leitura ou compreensão oral, o ensino explícito pode contextualizar-se através de uma situação, de prática escrita/oral ou de atividades de personalização, dentre outras.

No cenário internacional, podemos perceber uma falta de acordo terminológico entre os pesquisadores da área ao discutirem as duas abordagens de ensino/aprendizagem de vocabulário; enquanto alguns falam em ensino direto/indireto, outros preferem falar em ensino explícito/implícito, ou ainda intencional/incidental. Schmitt (2000) explica que um tratamento explícito ao léxico é aquele que direciona a atenção dos alunos para as palavras a serem aprendidas; já um tratamento incidental, termo utilizado pelo autor para se referir à uma

abordagem implícita, é aquele que ocorre quando se está usando a língua para propósitos comunicativos. Hulstijn (2001 apud Nation, 2001) define aprendizagem intencional como aquela em que os alunos sabem que serão testados em alguns itens particulares e aprendizagem incidental aquela em que os alunos não estão cientes de um teste posterior.

Em 2001, Nation redefine seu conceito sobre os dois tipos de abordagem e alega que parte da confusão que está por trás da distinção “ensino/aprendizagem através do contexto vs. ensino/aprendizagem através de listas de palavras” sugere que a diferença reside na existência ou na ausência de um contexto. No entanto, segundo ele, a distinção mais correta seria aquela baseada no propósito do ensino/aprendizagem, ou seja, se é focado na mensagem (incidental) ou se é focado na língua (intencional).

Apesar de utilizarem diferentes termos para se referir às duas abordagens de ensino de vocabulário, esses autores parecem concordar que ambas são importantes e deveriam fazer parte de qualquer programa de instrução formal. Scaramucci (1995) defende que as duas abordagens não são excludentes, mas se complementam, uma vez que sua eficiência só pode ser julgada a partir do propósito a que se destina.

Para Schmitt (2000), não existe a melhor ou a pior forma de se ensinar vocabulário; a melhor prática em cada situação irá depender do tipo de aluno, do tipo de palavra, do currículo escolar, entre outros fatores. O autor (op. cit.), explica que em qualquer programa de ensino/aprendizagem de vocabulário bem estruturado é necessário haver uma mistura apropriada de instrução explícita e atividades que promovam a aprendizagem incidental; segundo ele, os dois tipos de abordagens são necessários para a aprendizagem de palavras, cada uma com seus pontos fortes e fracos.

Nation (2001), acredita que as duas formas de ensino de vocabulário deveriam ser atividades complementares e não opostas, cada uma melhorando o aprendizado proporcionado pela outra. Ele defende que um programa de ensino de línguas bem organizado deve ter um equilíbrio entre as oportunidades de aprendizagem através de atividades que têm o foco na mensagem e de atividades que direcionam para o estudo direto de itens lexicais. Cabe ao professor analisar as necessidades dos seus alunos ao selecionar que tipo de palavra enfatizar.

Nas próximas duas seções (2.2.2 e 2.2.3) apresentaremos uma discussão em torno das duas grandes abordagens de ensino/aprendizagem de vocabulário de forma separada. O objetivo dessas seções, entretanto, não é o de defender um ou outro programa de ensino de vocabulário; ao invés disso, a intenção é a de levantar seus pontos fracos e suas limitações, assim como seus potenciais usos ao planejarmos o ensino de vocabulário em sala de aula em um curso de línguas, visando oferecer uma base teórica que nos orientará na fase de análise e discussão dos dados.

2.2.2 – O ensino implícito de vocabulário

As abordagens de ensino implícito de vocabulário encontram apoio em teorias como a “Hipótese do Insumo” (*Input Hypothesis*) de Krashen que defende que é possível aprender um certo número de palavras, mesmo que a atenção do aprendiz não esteja diretamente voltada para o vocabulário, ou seja, é sugerido que somente o contexto é necessário e suficiente para a aquisição de palavras (Zilles, 2001).

Contudo, uma das condições impostas por Krashen para que a aprendizagem seja possível é a de que as novas palavras contidas em um texto (oral ou escrito) devem estar somente

um pouco além do atual nível de compreensão dos alunos; além disso, as palavras contidas na mensagem devem poder ser compreendidas a partir do contexto em que se encontram, ou seja, o contexto deve fornecer uma grande variedade de pistas, oferecendo ao aprendiz uma ampla oportunidade de acesso aos significados das palavras. Esse tipo de contexto é chamado por Van Parreren & Schouten-van Parrenen (1981 apud Scaramucci, 1995) de contexto rico ou “grávido”.

Ao contrário de Kashen, muitos teóricos argumentam que a atenção proposital às palavras é crucial a sua aprendizagem. Haarstrup (1989 apud Scaramucci, 1995) salienta que enquanto o processamento para a compreensão é sempre facilitado por um contexto rico, parece provável que o processamento para a aprendizagem é, por sua vez, enfraquecido.

Segundo Kelly (1990), a inferência contextual pode até ser considerada uma forma confiável de acesso ao significado das palavras, mas vista como uma ferramenta de aprendizagem ela é inútil. A autora (op. cit.) acredita que deve haver um foco na forma da palavra, em conjunto com um foco no seu significado, para que ela seja retida na memória.

Lewis (1993) enfatiza que a observação (*noticing*) é a idéia chave que permeia todos os exercícios e atividades da sua Abordagem Lexical. Segundo o autor, o sentido e o uso do contexto são essenciais, mas atividades que ajudem o aprendiz a observar a língua-alvo com maior acurácia asseguram uma formulação de hipóteses mais claras acerca da língua e, dessa forma, auxiliam a aquisição.

Scaramucci (1995) afirma que, embora o uso de contextos ricos possa ser importante sob o ponto de vista da motivação, da exemplificação da tarefa de inferência e de um tratamento rico ao vocabulário – uma vez que oferece ampla oportunidade de acesso ao leitor – ele não necessariamente leva à aquisição de vocabulário. A autora (op. cit.) também defende a distinção

entre a construção de significado através de pistas contextuais e o real aprendido e a retenção desses significados.

Lawson e Hogben (1996) também enfatizam que ao considerarmos o uso do contexto no processo de ensino/aprendizagem de vocabulário é necessário distinguir entre o uso do contexto para a geração de significado da nova palavra e o uso do contexto para a aquisição do seu significado. Aprendizes de LE frequentemente se deparam com palavras novas e precisam aprender e reter os significados de algumas delas para uso posterior; nessa situação – em que o propósito não é somente a compreensão – os alunos tendem a adotar certos procedimentos para facilitar a retenção das palavras (op. cit.). Segundo os autores, quanto mais o material a ser aprendido é elaborado durante a aquisição, mais rapidamente ele será lembrado posteriormente; no caso do vocabulário, a elaboração aumenta as chances de a palavra e seu significado estarem disponíveis para seu posterior uso.

Sökmen (1997) explica que tem se tornado cada vez mais evidente que o que leva o aluno a inferir o significado de uma palavra desconhecida não é necessariamente o que o leva a estocá-la em sua memória, talvez porque a sua mais imediata necessidade, a compreensão, já foi suprida. Schmitt (2000) conclui que uma abordagem incidental pode proporcionar duplo benefício ao tempo investido, uma vez que envolve o uso da língua para propósitos comunicativos e favorece a aprendizagem contextualizada de palavras; porém, por exigir uma grande quantidade de contato com a língua-alvo através da linguagem escrita e/ou da linguagem falada, é mais lenta e gradual, faltando a atenção dada às palavras no outro tipo, a explícita, o que promove maiores chances para sua aquisição.

Hasher & Zacks (1979 apud Lawson & Hogben, 1996) ainda explicam que nos estágios iniciais de aprendizagem de uma língua, quando as atividades feitas pelos alunos são ainda novas e desconhecidas, o processo de elaboração do significado é mais deliberado do que automático, o que provavelmente faz com que as palavras aprendidas durante esse período sejam retidas na memória. Dessa forma, uma abordagem apoiada no uso constante de contexto ricos em sala de aula pode desestimular o aluno a desenvolver esse processo de elaboração que é tão importante para a aquisição, uma vez que, muito provavelmente, as palavras desconhecidas por ele não serão notadas e, por conseqüência, não serão adquiridas.

Scaramucci (1995) acredita que a utilização de uma abordagem indireta em estágios iniciais, ou de um ensino não-intervencionista de vocabulário, combinado com a situação em que a quantidade de insumo recebido é geralmente bastante limitada, tem sido responsável por grande parte da frustração e incapacidade desses alunos (...). Sökmen (1997) também defende que os estudantes de LE, especialmente aqueles com baixo nível de proficiência na língua-alvo, sentem-se geralmente frustrados com uma abordagem indireta de ensino/aprendizagem de vocabulário. A autora explica que a aquisição de palavras através do contexto é um processo muito lento e que, considerando a limitada quantidade de tempo que um aprendiz de LE têm para aprender um certo número de palavras (em média 2 horas por semana), essa não é, com certeza, essa não parece ser a abordagem mais eficiente.

Schmitt (2000) explica que, ao contrário de uma abordagem explícita de ensino/aprendizagem de vocabulário, a chave para uma aprendizagem incidental é certificar-se de que os aprendizes tenham o máximo de exposição à língua-alvo. Para ele, a forma mais eficaz de se fazer isso é, sem dúvidas, transportar o aluno para o país ou uma situação onde a língua-

alvo é falada correntemente. Contudo, reconhece o autor (op. cit.), essa situação não é amplamente disponibilizada para estudantes do mundo todo. Apesar de a maioria dos cursos de línguas tentarem promover as mesmas condições de ensino/aprendizagem, elas são ainda uma mínima fração do que falantes nativos têm acesso (Nation, 2001). Dessa forma, conclui Schmitt (op. cit.), para alunos iniciantes é provavelmente necessário ensinar uma certa quantidade de palavras da LE de forma explícita, até que eles tenham um vocabulário suficiente para ajudá-los a aprender as palavras desconhecidas que eles encontrarem.

Ao menos que uma porcentagem alta do vocabulário contido em uma mensagem seja conhecido, torna-se muito difícil inferir o significado de qualquer palavra nova. A conclusão é que alguma forma de instrução explícita seja necessária para alcançar um limiar de conhecimento lexical que possibilite a aprendizagem incidental. (Schmitt, 1997:120)

Concordo com Sökmen (op. cit.) quando afirma que não se está advogando o abandono da inferência contextual; ela pode ser especialmente útil para aprendizes com um nível de proficiência mais avançado ou para o aprendizado de palavras mais complexas. Na verdade há argumentos convincentes em favor da primazia do contexto em determinar o significado de um ítem lexical, pois, mesmo que algum tipo de aprendizagem descontextualizada – temporariamente isolando a palavra do contexto em que apareceu, para que os aprendizes possam focá-las não somente como parte da mensagem, mas como um item lexical por si só (Nation, 2001) – seja eficaz para a sua retenção, o objetivo fundamental do processo de ensino/aprendizagem de LE – o uso da língua-alvo – acarreta na recontextualização da palavra pelo usuário. Entretanto, um grande número de pesquisas apontam para a ineficiência de se utilizar apenas uma instrução implícita de vocabulário e sugerem a necessidade de complementá-la com uma abordagem ascendente (*bottom-up*) ou a nível da palavra.

Após analisar as vantagens e limitações de uma abordagem indireta ao vocabulário, é interessante conhecer o outro lado da moeda: um tratamento direto. Este é o assunto que desenvolveremos na próxima seção (2.2.3).

2.2.3 – O ensino explícito de vocabulário

O campo da Psicologia – que, na verdade, tem ligações muito próximas com a área de processamento e aprendizagem de línguas – nos mostra um importante conceito relacionado ao ensino explícito de palavras, baseado na “Hipótese dos Níveis de Profundidade do Processamento” (*Depth (Levels) of Processing Hypothesis*): quanto mais se manipula, se pensa sobre e se usa informação mental, mais provavelmente essa informação será retida. Schmitt (2000) explica que, no caso do vocabulário, quanto mais nos envolvemos com uma palavra (processamento mais profundo), maiores as chances de que ela será lembrada para uso posterior.

Sökmen (1997) afirma que a pesquisa atual sugere ser muito válido incluir técnicas mais explícitas de ensino de vocabulário nas atividades de inferência utilizadas em sala de aula; tempo substancial deve ser gasto ao ensinar uma palavra para que se possa ter um efeito imediato e eficaz no seu aprendizado. Contudo, continua a autora, a questão permanece em como implementar esse tipo de instrução.

Kang e Golden (1994), citando os estudos apresentados por McKeown (1983, 1985), utilizam o termo “instrução rica” para se referir ao tipo de ensino de vocabulário que requer a participação dos alunos em atividades que promovam um processamento profundo, através da

manipulação das palavras de várias formas. Em sua obra mais recente, Nation (2001) explica que instrução rica envolve dar atenção elaborada à uma palavra, indo além da demanda imediata de um contexto particular de ocorrência. O autor ainda afirma que essa pode ser uma atividade liderada pelo professor ou comandada pelos alunos, quando eles relatam as palavras que encontraram e exploraram através de exercícios individuais ou de trabalhos em grupos, cujo objetivo principal é o de estabelecer uma palavra como um item de vocabulário acessível.

Instrução rica envolve gastar tempo em uma palavra, explorar de forma explícita os vários aspectos do que está envolvido em conhecer uma palavra e envolver os alunos, estimulando-os a processar a palavra ativamente e profundamente. (Nation, 2001:95)

A idéia de instrução rica parece estar baseada no “conceito rico” de vocabulário de Richards (1976 apud Scaramucci, 1995 e Sökmen, 1997), que explica que a tarefa envolvida em conhecer uma palavra envolve vários aspectos tais como: saber relacioná-la a um objeto ou a um conceito; ter consciência de suas conotações e denotações; conhecer suas derivações e flexões; conhecer suas propriedades gramaticais (se é um substantivo, um verbo, etc); conhecer a palavra de forma que possa ser reconhecida/lembrada quando desejada; saber usá-la, pronunciá-la e soletrá-la corretamente; conhecer suas possíveis colocações (ou relações sintagmáticas) e associações com outras palavras; saber usá-la no nível certo de formalidade; saber a frequência com que ela ocorre no uso geral da língua.

Muitos estudiosos (ver Richards (1972), Nation (2001), Schmitt (2000), por exemplo) argumentam que esse tipo de instrução ocupa muito tempo da aula, pois que há muito o que saber sobre uma só palavra, e, para estudantes não tão comprometidos com sua aprendizagem, seria muito trabalhoso aprender palavras desta forma. Além disso, em qualquer L1, a

aprendizagem incidental é a forma dominante de adquirir vocabulário no início da aprendizagem, uma vez que as palavras aprendidas pelas crianças não são propriamente “ensinadas” por seus pais, que buscam somente simplificar seu discurso visando torná-lo mais compreensível. Elas podem se beneficiar de uma quantidade massiva de insumo, o que permite que, ao ingressarem na escola (por volta da idade de 5 anos), elas já tenham um vocabulário de torno de 5 mil famílias de palavras (Schmitt, 2000). Contudo, não podemos nos esquecer de que, via de regra, aprendizes de LE iniciam seus estudos com uma idade muito mais avançada do que aquela em que começaram a aprender sua L1. Isso implica no relativo “atraso” com que começam a ter contato com o vocabulário da língua-alvo.

Segundo Sökmen (1997), as atividades de ensino/aprendizagem de vocabulário que requerem um processamento mais profundo e uma instrução rica podem consumir bastante tempo de sala de aula, mas a aquisição das palavras é facilitada pelo esforço cognitivo exigido no processo de aprendizagem explícita. A autora (op. cit.) ainda defende que uma instrução explícita de vocabulário pode despertar um interesse em geral no aluno por aprender palavras novas, o que, por sua vez, pode explicar os resultados dos estudos que mostram que alunos recebendo esse tipo de instrução tiveram sua capacidade de compreensão aumentada.

Nation (1995 apud Schmitt, 2000) acredita que deveríamos considerar o ensino de vocabulário em termos de custo/benefício para que o esforço empregado para se aprender palavras compense o tempo despendido para ensiná-las. Esse fato remete ao critério de seleção dos professores ao escolherem quais palavras investir tempo com instrução em sala de aula.

Há boas razões para assumirmos que, assim como no aprendizado geral, a frequência da ocorrência têm um papel muito importante no aprendizado de vocabulário em LE (Scherfer,

1993). Muitos estudos mostram que os benefícios que se obtêm por se saber o vocabulário de alta-frequência de uma língua compensam o tempo e esforço exigidos em um programa de instrução explícita. Palavras de alta-frequência são cruciais para o uso da língua e consistem de um número relativamente pequeno (Kang & Golden, 1994 e Nation, 2001). Dessa forma, torna-se prático e viável ensiná-las explícita e intencionalmente.

Schmitt (2000) acredita que certas palavras importantes, tais como as de alta-frequência no uso geral de uma língua, são um excelente alvo para a atenção explícita e deliberada, que, embora consuma bastante tempo de aula, proporciona maiores chances para a sua aquisição. Nation (2001) também defende uma instrução rica das palavras de alta-frequência em uso geral na língua-alvo porque essas cobrem uma grande proporção do fluxo de palavras, tanto na linguagem oral como na linguagem escrita.

Como podemos observar, há inúmeras vantagens e desvantagens em se utilizar somente uma abordagem de ensino de palavras. Segundo Nation (2001), as duas formas de ensino de vocabulário deveriam ser complementares – e não opostas ou excludentes – cada uma melhorando o aprendizado proporcionado pela outra. Schmitt (2000) defende que aprendizes de línguas deveriam ser expostos a ambos os tipos de abordagem. Para ele, as palavras mais frequentes da LE e essenciais para o uso geral da língua deveriam ser ensinadas explícita e intencionalmente, já que constituem um número muito menor do que as palavras de baixa-frequência, que deveriam ser deixadas à aprendizagem incidental. Essa, acredito, seria a forma mais eficaz de se incluir o componente lexical nas aulas de línguas.

Outros estudiosos defendem ainda que os alunos têm redes semânticas muito pessoais através das quais eles processam o que eles acreditam ser útil. Rivers (1983 apud Kang &

Golden, 1994) diz que a seleção das palavras para retenção é definitivamente um ato individual do aprendiz e que, por isso, os alunos devem saber como aprender vocabulário. Segundo os autores (op. cit.), os alunos deveriam ser encorajados a encontrar os caminhos que eles acham mais úteis para expandir e manter seu conhecimento sobre o léxico e sobre o potencial semântico da nova língua.

Outros argumentam que mesmo que um certo número de palavras sejam trabalhadas em sala, aprendizes de LE, mesmo tendo poucas oportunidades de exposição e contato com a língua-alvo, também aprendem palavras fora de sala de aula e que, dessa forma, é preciso ensiná-los a aprender como aprender. Graves (1987 apud Lawson & Hogben, 1996) sugere que os alunos aprendem palavras novas também de forma independente e que, dessa forma, é relevante encorajá-los a adotar “planos pessoais” para expandir seu vocabulário com o tempo. Kang & Golden (1994) concordam com a importância de enfatizar a aprendizagem de palavras como uma habilidade lingüística de responsabilidade do aprendiz, uma vez que o desenvolvimento do seu vocabulário irá ocorrer também fora de sala de aula. Contudo, ressaltam os autores, ao invés de assumirmos que nossos alunos irão desenvolver essa habilidade por conta própria, deveríamos tornar seu treinamento parte da instrução de vocabulário em sala de aula.

Sökmen (1997) também reconhece que, uma vez que não é possível para os alunos aprenderem todo o vocabulário que eles precisam em sala de aula, é essencial ajudá-los a aprender como continuar a adquirir vocabulário por conta própria. Entretanto, conclui, não importa se as palavras são as de alta-freqüência ou aquelas selecionadas pelos alunos; o importante é trabalhar de forma consciente para o desenvolvimento de um amplo conhecimento automático de vocabulário; isso pode significar reservar 10 minutos no final de um período de

instrução, uma seção de aula por semana devotada ao vocabulário, a elaboração de um caderno de palavras novas ou mesmo a tarefa de casa (op. cit.).

A literatura referente à área de ensino/aprendizado de vocabulário têm proposto várias maneiras através das quais podemos ajudar nossos alunos a desenvolver não só o conhecimento das palavras da língua-alvo – assim como a profundidade e a extensão desse conhecimento – mas também a habilidade de eficientemente aprendê-las de maneira autônoma. Uma delas é através do uso de estratégias, conforme veremos na próxima seção.

2.2.3.1 – Estratégias de ensino/aprendizagem de vocabulário

Uma forma de facilitar a aquisição de vocabulário que tem atraído a atenção de pesquisadores e professores é através do ensino de estratégias. O interesse em estratégias provém de um movimento paralelo que foge da pedagogia predominantemente centrada no professor para aquela que acredita que as ações dos aprendizes podem afetar sua aquisição da língua-alvo (Schmitt, 2000). Com o favorecimento de um ensino centrado no aprendiz, passa-se a considerar o ensino/aprendizagem de vocabulário como resultado das suas necessidades e, conseqüentemente, como parte de sua responsabilidade nesse processo.

Contudo, conforme apontam Paribakht & Wesche (1997), se o desenvolvimento sistemático do vocabulário em LE é desejado, ele não pode ser deixado nas mãos dos alunos, pois para eles não é tão simples “captar” uma carga substancial ou específica de vocabulário sem um certo direcionamento. Visando progredir de forma rápida e eficiente, os alunos têm que

desenvolver um certo controle sobre seu próprio aprendizado de vocabulário. Essa responsabilidade referida ao aluno engloba o uso de estratégias.

Nation (2001) afirma que não é fácil chegar a uma definição da palavra *estratégia*, mas que, para merecer a atenção de um professor, uma estratégia deveria aumentar a eficiência do aprendizado de vocabulário e também do seu uso, requerer conhecimento e benefício tirados da prática, ser complexa (há vários passos para se aprender) e envolver escolha. Para este estudo, entendemos estratégias como as ferramentas ou os procedimentos que os professores utilizam e as técnicas que os alunos fazem uso para facilitar o ensino/aprendizagem de uma LE, mais especificamente, do seu léxico, ou ainda, segundo Almeida Filho (comunicação pessoal), “crenças ou conhecimento autorizado” aos quais professores e alunos recorrem para aprender uma LE.

Inúmeros autores, tais como Oxford, R (1990), Dias (1994), Kang & Golden (1994), Lawson & Hogben (1996), Sökmen (1997), Schmitt (1997 e 2000), Nation (2001), Rodrigues (2002) e Paiva (2004 b) apresentam taxonomias de estratégias de ensino/aprendizagem de vocabulário em LE. Algumas das estratégias compiladas nas obras acima são:

- fornecer a definição da palavra através do uso de objetos, figuras ou por mímica
- fornecer a definição da palavra através de sinônimos ou antônimos
- ensinar e incentivar os alunos a usarem dicionários (bilíngues e/ou monolíngues)
- pedir para que os alunos anotem o significado das palavras perguntadas por eles
- escrever a palavra perguntada na lousa para que os alunos possam aprender sua ortografia
- pedir para que os alunos repitam a palavra perguntada para aprender sua pronúncia
- fornecer um exemplo contendo a nova palavra, diferente daquele em que foi apresentada

- alertar os alunos para a função que a palavra exerce no contexto imediato e para as outras funções que ela pode ter
- alertar os alunos para a semelhança da nova palavra com alguma outra que já conheçam na língua-alvo (famílias de palavras)
- incentivar os alunos a usarem as palavras que já conhecem
- reciclar as palavras já aprendidas (através de jogos, músicas, filmes, etc...)
- integrar as novas palavras às palavras antigas
- alertar os alunos para a presença de sufixos/prefixos
- alertar os alunos para a existência de cognatos e falsos cognatos
- alertar os alunos para as possíveis colocações que podem ocorrer com a palavra

A maioria dos autores citados acima afirmam que os alunos devem não somente conhecer as estratégias apresentadas, mas também devem ter a habilidade de utilizá-las. Sökmen (1997) acredita que uma abordagem de ensino/aprendizagem de LE que inclui o uso de estratégias é muito atraente para os alunos porque quebra a rotina de sala de aula e constrói uma variedade de associações entre as palavras. Esse tipo de abordagem também proporciona uma grande chance de harmonização entre os vários estilos de aprendizagem, verbais e não verbais, que os nossos alunos possam ter.

Schmitt (2000) também concorda que a administração ativa do uso de estratégias é muito importante e que elas não deveriam ser usadas individualmente, mas sim de forma concomitante. O autor frisa que, ao considerarmos quais estratégias recomendar para nossos alunos, precisamos levar em conta um certo número de variáveis, incluindo o contexto de ensino/aprendizagem da LE, a atividade que está sendo desenvolvida, o nível de proficiência dos alunos na língua-alvo, sua motivação e seus propósitos em aprender a língua.

Em seu estudo, Rodrigues (2002), que tem como informantes alunos brasileiros de 6 escolas nos contextos de ensino médio, universitário e escola de idiomas, chegou à conclusão que há uma certa incoerência entre o que os alunos acreditam ser necessário fazer para serem melhores falantes de inglês e o que realmente fazem para atingir tal objetivo. O autor revela que, embora acreditem que o vocabulário seja um dos fatores que lhes traz mais problemas durante suas interações, os informantes do estudo desconhecem as estratégias de aprendizagem de vocabulário. Os resultados de Rodrigues (op. cit.) reforçam a proposta de que é necessário incentivar os aprendizes a desenvolverem estratégias de aprendizagem de vocabulário. O tempo em sala de aula é sempre limitado e insuficiente para a aprendizagem das palavras que os alunos precisam. Para a expansão e profundidade do vocabulário, são necessárias, além das atividades em sala de aula, dedicação individual e utilização de estratégias eficientes. Cabe a nós, professores, informar aos alunos sobre as inúmeras estratégias existentes, sem, no entanto, impor-lhes as nossas prediletas, pois as pessoas são diferentes e, conseqüentemente, os estilos de aprendizagem são diferentes também (Paiva, 2004 b).

Acredito que seja muito válido considerar a inclusão desse componente em nossa abordagem de ensino, pois as vantagens proporcionadas por ele são concretas. As estratégias permitem aos aprendizes ter controle de seu aprendizado, sem ficar totalmente dependente do professor. Além disso, a maioria das estratégias podem ser aplicadas à um vasta gama de palavras e são úteis para todos os níveis de proficiência e estilos de aprendizagem. Sabemos que aprendizes têm preferências individuais por formas de aprender vocabulário e que a forma que nossos alunos irão escolher depende somente deles, mas pelos menos eles podem ter opções.

2.3 – O ensino de vocabulário em materiais didáticos

O MD sempre foi alvo de estudo dentro da Lingüística Aplicada, principalmente na área de ensino/aprendizagem de LE, uma vez que ele é uma das principais fontes de conteúdo em termos de amostra da língua-alvo (Consolo, 1990). Devido ao papel que ele desempenha na sala de aula, e também fora dela, a constante reciclagem de seus conteúdos e de suas abordagens de ensino foi refletida por toda a história do ensino de línguas.

Até a década de 1950, período em que predominaram os programas de ensino estruturalistas, a discussão era em torno da metodologia de ensino das estruturas da LE. O número de palavras por unidade era limitado, pois acreditava-se que a aquisição de vocabulário deveria ser retardada até que uma parte substancial do sistema gramatical fosse aprendido. Era assumido que, de alguma forma, os alunos iriam aprender as palavras da língua-alvo enquanto se concentravam na tarefa séria e difícil de compreender o seu sistema gramatical.

A partir da década de 1970, as pesquisas passaram a valorizar o papel do aluno e começaram a investigar os aspectos aquisicionais da língua. Nessa época, houve uma reação contra os programas de instrução que eram organizados em unidades de estruturas gramaticais que eram considerados inadequados, uma vez que argumentava-se que somente o conhecimento das estruturas da LE não promovia a capacidade de usá-la. Como resultado, muitos pesquisadores passaram a denunciar a negligência com o vocabulário, argumentando que sem o conhecimento do vocabulário da LE é impossível haver alguma forma de comunicação.

Essa mudança de prioridades foi expressada em um grande número de tipos de currículos, tais como o NFS. Os materiais dessa categoria refletem uma crescente súplica pela atenção à dimensão sociolingüística da linguagem, envolvendo, em particular, a relação entre a língua e as

situações em que ela é usada (Clarke, 1989). Wilkins (1972), um dos proponentes do NFS, mostra-se contra o ensino de vocabulário através de listas de palavras e explica que aprender vocabulário é aprender como relacionar as palavras com a realidade externa, ou seja, com a função que a língua exerce em um determinado contexto.

O NFS foi o precursor do que agora chamamos de Ensino Comunicativo de Línguas, que emergiu como uma resposta rápida às taxonomias nocional/funcional baseado no argumento de que esse tipo de programa de ensino tinha um propósito comunicativo, porém, não promovia uma comunicação propositada, ou seja, a prática da comunicação funcional proposta pelo NFS distanciava-se do seu uso autêntico na vida real. Os alunos não eram capazes de elaborar suas próprias frases ao tentar transmitir seus próprios significados.

Com o advento da Abordagem Comunicativa (doravante AC), nos anos 1980, o interesse principal passou a ser a organização curricular e o conteúdo dos cursos de línguas, que era determinado pela semântica e não pela sintaxe. Houve uma mudança do foco da forma para o foco no sentido. Essa mudança despertou um renovado interesse pela produção e seleção de materiais didáticos.

A introdução da metodologia comunicativa tem sido descrita como revolucionária devido ao seu distanciamento do foco na forma da língua para o foco no seu potencial significado. Ao aceitar essa mudança (...), uma concomitante revolução nos materiais só poderia ser esperada. (Clarke, 1989:73)

Muitos autores defendiam que itens lexicais transmitem mais significado do que itens gramaticais e, portanto, deveriam ser centrais para o processo de ensino/aprendizagem da LE. Carter & McCarthy (1986) explicam que esse foi o início da visão de aprendizagem de

vocabulário como uma habilidade lingüística. Tudo isso refletiu na maneira como o vocabulário deveria ser tratado em sala de aula: implícita ou explicitamente

A primeira geração de materiais comunicativos defendia uma aprendizagem incidental de vocabulário, através de atividades que enfatizavam a compreensão de mensagens e indiretamente favoreciam a aprendizagem das palavras nelas implícitas, como resultado da inferência de seu significado dentro do contexto em que estavam inseridas.

Não há dúvidas de que somos dotados de habilidades de inferência, e que essas habilidades exercem grande influência na compreensão de mensagens. No entanto, estudos mais recentes revelam que somente o uso de estratégias globais não promove a aquisição, pois quanto menor a atenção dada à uma palavra, menor a possibilidade de que ela fique retida na memória.

A Abordagem Comunicativa oferecia pouca orientação sobre como lidar com o vocabulário. Assim como nas abordagens anteriores, era assumido que o vocabulário da LE iria ser aprendido da mesma forma como era aprendido na LI. Mais tarde, percebeu-se que a mera exposição à LE não garante a aquisição de um vocabulário adequado. (Schmitt, 2000:14)

Dessa forma, percebeu-se que era importante encontrar um equilíbrio entre o desenvolvimento de estratégias de inferência de significados e de estratégias de aquisição de palavras. Após o significado de uma palavra ter sido inferido pelos alunos, é preciso utilizar procedimentos que promovam a aquisição dessa palavra, ou seja, é necessário fazer esforços diretos através da atenção explícita às palavras. Zilles (2001) afirma que, como fruto de uma linha mais explícita de ensino de vocabulário, foram publicados, na segunda metade da década de 1980, livros que tratavam o vocabulário especificamente dessa maneira.

Os materiais didáticos mais recentes trazem atividades que promovem uma aprendizagem intencional de vocabulário, tais como aquelas que favorecem a construção de um vocabulário

visual, as que trabalham com associações através de mapas semânticos (*mind maps*), as que ensinam técnicas mnemônicas, as que integram novos itens aos antigos, além daquelas que promovem a reciclagem do vocabulário, utilizadas como uma forma de auxiliar e acelerar o processo de aquisição das palavras da LE.

A perspectiva histórica do ensino de vocabulário nos MDs apresentada neste Capítulo servirá de embasamento teórico para a fase da análise dos materiais utilizados pelos professores-participantes dessa pesquisa, que será feita na primeira seção do Capítulo III. Este procedimento nos permitirá conhecer as crenças defendidas pelos elaboradores desses materiais e, dessa forma, distingüí-las daquelas dos professores, foco central deste estudo.

Na segunda seção do Capítulo III, apresentaremos a análise e discussão dos dados obtidos a partir das respostas dos professores ao questionário e à entrevistas e na seção seguinte, apresentaremos a análise e discussão dos dados obtidos a partir da observação das suas aulas e das anotações de campo.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3 – Introdução

No capítulo anterior, apresentamos a fundamentação teórica deste estudo. Discutimos o conceito de *crença* no contexto educacional, traçamos o percurso histórico do vocabulário no ensino de línguas, discutimos as duas abordagens de ensino/aprendizagem do léxico, quais sejam, a implícita e a explícita, incluindo as estratégias de ensino/aprendizagem de palavras, e apresentamos a visão de ensino/aprendizagem de vocabulário implícitas nos materiais didáticos utilizados nos mais populares métodos e abordagens de ensino de línguas.

Trataremos, neste Capítulo, da análise dos dados obtidos através da presente investigação, conforme as etapas descritas na metodologia definida para atingirmos o objetivo proposto, qual seja, conhecer as crenças dos professores de inglês como LE sobre o ensino de vocabulário para alunos iniciantes. A análise inicia-se pelo material didático utilizado pelos dois professores-participantes dessa pesquisa (seção 3.1), procedimento que consideramos como preliminar à análise das crenças dos professores (seção 3.2). Ao explicitarmos as crenças que os elaboradores do MD em questão têm e manifestam em suas obras, poderemos fazer uma análise mais precisa das crenças inferidas a partir do dizer e do fazer dos professores com relação à instrução de palavras em sala de aula.

A seção 3.2 é dividida em outras duas sub-seções. Na sub-seção 3.2.1 apresentamos a análise e discussão dos dados obtidos através das respostas dos dois professores-participantes ao questionário, juntamente com a análise das entrevistas. Através dessa análise, buscaremos respostas para a primeira pergunta de pesquisa. O intuito é trazer à tona as crenças que orientam o discurso desses profissionais. Na seção 3.2.2, é feita a análise e discussão dos dados obtidos através das aulas gravadas em áudio e vídeo e das notas de campo, tomadas pela pesquisadora durante a observação das aulas. O objetivo é conhecermos as crenças que orientam os professores em suas práticas. Através da explicitação dessas crenças, esperamos apresentar respostas à segunda pergunta de pesquisa. Na seção 3.3, apresentamos as conclusões, as contribuições e as limitações desse estudo, assim como algumas implicações para futuras pesquisas.

3.1– A análise dos materiais didáticos

Em qualquer situação de ensino/aprendizagem de línguas, o sucesso depende de darmos a devida consideração tanto aos elementos humanos, tais como o professor e os alunos, como os não humanos, tais como o material didático e a carga horária do curso. O objetivo dessa seção é analisar um desses elementos: o material didático (MD).

A escola de idiomas onde os dados foram coletados possui o seu próprio centro de Língua Aplicada, localizado em São Paulo, que elabora e produz os materiais utilizados nos

níveis básico e intermediário⁶. Esses materiais priorizam o vocabulário, a ortografia e a pronúncia do inglês americano. Cada nível compreende quatro semestres: BÁSICO I, II, III, IV e INTERMEDIÁRIO I, II, III, IV. A cada semestre de instrução formal é utilizado um livro diferente.

Os MDs utilizados pelos professores-participantes durante a coleta de dados são classificados como BÁSICO III (professor B) e BÁSICO IV (professor A), e sua primeira publicação foi em 1990. Como a instituição onde os dados serão coletados é uma escola de idiomas franqueada, esse material é utilizado somente pela mesma e suas franquias.

O conjunto utilizado pelo aluno é composto pelo livro-texto (*coursebook*), o livro de exercícios (*workbook*) e um CD com os exercícios contidos no livro-texto. O conjunto do professor consiste dos mesmos itens mais o manual do professor (*teacher's guide*), que apresenta os objetivos gerais do MD, assim como a estrutura das unidades e suas seções, com os objetivos específicos de cada uma delas, e oferece orientação quanto à sua utilização em sala de aula e aos procedimentos metodológicos. Além disso, ele traz sugestões para a avaliação dos alunos e fornece o conteúdo programático para cada uma das lições do livro-texto.

O conteúdo de cada semestre é organizado em 8 unidades que quase sempre mantêm o mesmo formato em termos de apresentação. A escolha e seleção das amostras da língua-alvo contidas no livro baseia-se nas funções da linguagem, ou seja, na sua utilização para atingirmos objetivos comunicativos em determinadas situações. As atividades encontradas no MD revelam uma forte influência dos currículos Nacionais-Funcionais no ensino/aprendizagem de línguas

⁶ Os livros utilizados nos níveis avançados são importados, publicados por uma grande editora inglesa e, portanto, enfatizam o inglês britânico. A seqüência é a mesma apresentada nos outros níveis: AVANÇADO I, II, III, IV; porém, é utilizado um livro a cada dois semestres.

(NFS), conforme vimos no Capítulo II, baseadas em um ciclo constantemente repetido de apresentação, observação e prática dos expoentes, acreditando-se que essa ordem promoverá a sua aprendizagem.

A apresentação desses expoentes é feita através de pequenas quantidades de amostras da língua-alvo. De acordo com a proposta do NFS, os expoentes devem ser apresentados de forma contextualizada, através de temas e idéias que sejam familiares para os alunos. No entanto, o conteúdo parece não ser o aspecto mais importante desse método, podendo ser prejudicado para que haja necessariamente a apresentação de determinados expoentes. Essas atividades são seguidas de propostas para trabalhos em pares, através da técnica de dramatização, no sentido de dar aos alunos a oportunidade de praticar a linguagem apresentada.

Os textos encontrados nas atividades de compreensão oral (*listening*) são reproduções de diálogos entre nativos da LE, simulando situações de uso real da língua. O conteúdo desses diálogos foi elaborado com a finalidade exclusiva de apresentação de uma função da linguagem, como a de oferecer ajuda ou pedir conselhos, o que lhes confere um caráter bastante artificial, se comparados à conversas autênticas, que pode ser verificado tanto no nível lingüístico como discursivo, através do uso excessivo de paráfrases – recurso utilizado com o objetivo de proporcionar a compreensão de palavras novas – e da ausência de hesitações (*false starts*).

Os temas e tópicos trazidos nas atividades de compreensão oral do MD em questão revelam-se variados, provavelmente abrangentes da realidade dos aprendizes e, de forma geral, pertinentes a um curso de línguas enquanto assuntos cotidianos e conhecidos. No entanto, os diálogos contidos nessas atividades não têm traços de linguagem autêntica tais como pausas,

refraseamento e demais características da imprevisibilidade do discurso oral, se comparados a interações verbais reais.

Logo em seguida, é trazido um exercício que promove a análise da linguagem utilizada nos diálogos, visando colocar em evidência a função que deverá ser aprendida na unidade. O professor é orientado a conscientizar os alunos sobre como a língua-alvo é usada para cumprir certas funções comunicativas. Em seguida, os alunos devem ser levados a fazer uso da LE, o que deve ser conseguido através da prática das funções.

As atividades de comunicação oral encontradas no MD em questão requerem do aluno a produção de conteúdos semelhantes às amostras da língua produzidas pelos personagens do livro em contextos análogos, através de procedimentos de repetição de modelos, guiados pelo professor. O livro-texto propõe o contexto, ou seja, uma situação similar a do diálogo ouvido; o professor deve procurar estabelecer oportunidades para a interação e, em pares ou grupos, os alunos simulam uma conversa na LE. Cabe também ao professor o papel de estimular o uso e a aprendizagem da função apresentada no exercício anterior; previamente à atividade, o professor deve fornecer aos alunos um modelo da interação esperada, sempre enfatizando o uso da função, não exigindo, portanto, muita reflexão por parte do aluno.

Nesse cenário funcionalista, a língua-alvo é vista como um meio de possibilitar a interação entre os alunos, o que é obtido através da utilização da técnica de dramatização pelos alunos dos diálogos contidos no MD. A prática de variações da linguagem é realizada somente no nível frasal e em termos de substituições simplesmente mecânicas no nível lexical.

Os textos encontrados nas atividades de compreensão escrita (*reading*) podem ser classificados como pseudo-autênticos, de acordo com Clarke (1989:80), uma vez que são

elaborados para objetivos pedagógicos na tentativa de controlar o vocabulário de acordo com o nível de proficiência do aluno/leitor. Além da questão da autenticidade, outro fator a ser observado diz respeito à frequência dos textos escritos do livro. Poucas oportunidades de leitura podem ser encontradas no livro-texto, assim como no livro de atividades. Este fator restringe a quantidade de insumo que poderia ser trazido através da leitura e limita as oportunidades de contato com a língua que poderia promover a reciclagem de palavras apresentadas anteriormente, o que, conseqüentemente, poderia favorecer sua aquisição.

As atividades de produção escrita (*writing*) são raras no livro-texto. No livro de atividades, podemos encontrar algumas delas, que geralmente são delegadas a tarefa de casa. Essas atividades envolvem uma produção pequena na língua-alvo, partindo da função a que ela se destina – a escrita de uma carta ou de um e-mail, por exemplo. A situação proposta geralmente envolve o uso da função trabalhada em sala.

Apesar de a organização dos exercícios ser linear e previsível, a seqüência das funções não segue, em primeira instância, critérios de dificuldade estrutural. A apresentação das funções pode ser classificada como cíclica, já que estas reaparecem nas unidades seguintes. Esse procedimento garante a reciclagem das funções, o que pode favorecer a sua aquisição. Além disso, há vários exercícios dentro da mesma unidade que promovem a prática da mesma função, o que pode ajudar a promover a sua internalização. No entanto, a mesma observação não pode ser feita com relação ao vocabulário.

Ao contrário do que acontece com as funções, não há uma preocupação com a reciclagem das palavras presentes nas unidades anteriores. Na verdade, o vocabulário não parece ser um aspecto de grande importância no processo de ensino/aprendizagem da língua-alvo, tendo um

papel periférico, subordinado ao ensino das funções; a concepção funcional de linguagem domina todos os tipos de apresentações e práticas lingüísticas do MD. A abordagem nele implícita propõe um tratamento indireto às palavras, não havendo nenhum tipo de exercício que promova a atenção explícita ao vocabulário ou a sistematização do seu ensino. O foco das atividades do livro, tanto as de compreensão como as que envolvem produção, reside em operacionalizar as funções da linguagem; é esperado que as palavras sejam aprendidas incidentalmente, como resultado dessa prática.

No MD em análise, não são encontradas atividades que enfatizam o uso de estratégias de ensino/aprendizagem de vocabulário. O manual do professor também não oferece orientação quanto a esse tipo de procedimento, nem mesmo quanto a conscientização sobre a importância desse componente, visando promover autonomia e a independência dos alunos no processo de aquisição de palavras.

Muitos autores (ver Bohn (1988), Consolo (1990) e Santos (1993), por exemplo) afirmam que o MD geralmente é visto pelos professores como a principal fonte de orientação metodológica. Segundo Almeida Filho (1998), é comum entre professores a referência ao método querendo dizer o livro didático adotado para uma dada situação; essa é uma alusão à força direcionadora que representa muitas vezes o MD no exercício da profissão de ensinar línguas

Cunningsworth (1984 apud Bohn, 1988) explica que a dependência dos materiais por parte dos professores é até certo ponto esperada porque, além de serem geralmente elaborados e escritos por pessoas altamente qualificadas, são testados e apresentados em condições gráficas que normalmente só grandes editoras podem fornecer.

No entanto, acredito que o MD não deve se a fonte determinadora de quais e como as atividades devem ser feitas. Ele pode ajudar a estabelecer objetivos, aumentar a quantidade de linguagem disponível na sala de aula e contribuir para a determinação do conteúdo de um curso, mas ele não deve ser o único determinante dos objetivos e nem devem ser a única fonte de conteúdo e de disponibilidade lingüística na sala de aula (Allwright, 1991 apud Bohn, 1988:293).

Acredito também que devemos respeitar seus diferentes estilos de aprendizagem, não nos tornando dependentes de um MD para as atividades rotineiras de sala de aula, uma vez que, segundo Almeida Filho (op. cit. pg 13), pode ocorrer que uma cultura de aprender a que se prende um aluno para abordar uma LE não seja compatível ou convergente com uma abordagem específica de ensinar de um professor, de uma escola ou de um livro-didático. O autor conclui que o desencontro seria assim fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua-alvo.

O professor que conhece a classe que tem e os objetivos comunicativos de seus alunos, assim como suas dificuldades, suas necessidades e seus diferentes estilos de aprendizagem, e que consegue otimizar o tempo de sala de aula e fazer uso adequado dos recursos disponíveis para ampliar as possibilidades de bons resultados, é um professor consciente e preocupado com a qualidade de seu ensino e da aprendizagem de seus alunos. É desse tipo de profissional que o mercado de trabalho está precisando.

Conhecidas as crenças distintivas do MD utilizado pelos professores-participantes sobre o ensino/aprendizagem de vocabulário, acredito que será possível analisar de forma mais precisa e consciente as crenças dos professores-participantes em torno do mesmo assunto, inferidas a partir do seu dizer e do seu fazer. Esse é o objetivo das próximas seções.

3.2– Análise e discussão das crenças dos professores

Na seção anterior, apresentamos a análise do material didático utilizado pelos dos professores-participantes desta pesquisa para que pudéssemos conhecer as crenças nele implícitas e diferenciá-las das crenças dos professores.

O objetivo dessa seção é fazer a análise e discussão das crenças dos dois professores sobre o ensino de vocabulário em inglês como LE para alunos iniciantes, inferidas a partir do seu dizer e do seu fazer.

Para podermos responder as duas perguntas de pesquisa do presente estudo, primeiro apresentaremos a análise e a discussão dos dados obtidos através do levantamento dessas crenças, explicitadas através das respostas dos professores ao questionário e às entrevistas. Logo em seguida, apresentaremos a análise e a discussão dos dados obtidos através da observação das aulas dos professores, o que nos permite inferir as crenças manifestadas em sua prática.

3.2.1 – O levantamento das crenças: o questionário e as entrevistas

Para melhor estruturar esta seção, as respostas dos professores às perguntas do questionário foram agrupadas por tópicos (a, b, c, d, e, f abaixo). Esses dados foram triangulados com os depoimentos dos professores obtidos através das entrevistas. Esses depoimentos correspondem aos excertos apresentados na análise.

a) as crenças sobre a aula comunicativa

O professor A afirma acreditar que suas aulas são comunicativas, embora, segundo ele, nem sempre tudo aconteça como planejado. Ele explica que procura promover oportunidades para que os alunos possam interagir na LE, mas que isso só não garante o sucesso das atividades.

PA: Eu acho que às vezes você toma (...) você parte de algumas suposições que nem sempre estão certas, e aí acho que a coisa não acontece. Você (...) sei lá, você planeja que eles (...) você planeja desenhar uma tarefa que eles usem (...) que eles sintam vontade de fazer isso, que eles estejam motivados a fazer isso // você tenta ajustar a tarefa ao universo de interesse dos alunos, ao universo cultural, ao que eles estão vivendo no momento, mas às vezes você parte de algumas suposições que na hora que você põe em prática você percebe que dá errado // Outras vezes, a gente parte do princípio que eles sabem um monte de coisas que eles não sabem // o professor não pode take it for granted que o aluno vai perguntar o significado de uma palavra que ele não conhece durante um exercício de comunicação em pares ou em grupos porque (...) por exemplo, se é uma atividade que tem tempo, muitas vezes eles não perguntam porque eles acabam (...) por exemplo, o tempo que ele perdeu pra pensar, ir atrás do professor que está lá do outro lado da sala é um tempo que ele não recupera mais // eu teria prevenido (...) poderia ter sido fornecido no início da atividade // Eu teria perdido tempo da MINHA aula fornecendo, mas eu não teria perdido tempo de comunicação do aluno.

O professor parece acreditar que a falta de interesse dos alunos em discutir o assunto proposto, pode fazer com que a atividade, ou até mesmo a aula toda seja um fracasso. A falta de conhecimento lingüístico também é um dos fatores que o professor acredita que pode fazer com que as atividades de comunicação não tenham sucesso.

Percebemos que o professor parece acreditar que no pré-ensino de vocabulário; ele sugere que o professor deve dispor de um tempo em sala de aula, previamente às atividades de interação, para checar se os alunos conhecem as palavras do exercício. Esse procedimento, segundo ele, ajudaria a otimizar o tempo de produção dos alunos, que não teriam que ficar interrompendo sua comunicação para perguntar pelas palavras que não conhecem.

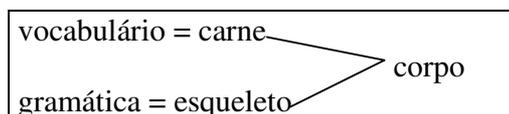
Esse, na verdade, é uma outra crença do professor. Ele acredita que, além das oportunidades de comunicação, em uma aula comunicativa deve haver o fornecimento de ferramentas – que ele coloca como “*language*”. Em entrevista, ele explica:

PA: Eu parto do princípio de que o aluno tem vontade de se comunicar, que ele tem a outra pessoa para interagir e que ele tem uma tarefa para atingir / ele só não sabe COMO vai fazer isso // o papel do professor é fornecer as ferramentas necessárias para que a comunicação aconteça.

O professor parece acreditar que a aula fornece meios para que os alunos possam interagir na LE e que eles vêm para a aula motivados para isso; o problema, segundo o professor, é que eles não conseguem se comunicar devido à sua falta de conhecimento da LE. Para ele, é papel do professor suprir as deficiências lingüísticas de seus alunos.

PA: Muitas vezes a gente percebe que o aluno está lá, com vontade de falar, ele tem algo a falar, mas ele não tem COMO falar, porque ele não tem a palavra e se você não der a palavra pra ele, ele não vai conseguir falar // Outro dia eu estava dando uma aula que (...) how do they feel? (...) era uma atividade de listening e tinha lá um casal num restaurante e (...) how do they feel? They feel (...) apareceu nervous, shy, apareceu tudo, só que não era isso que eles queriam falar, e eu sabia que o que eles queriam falar era EMBARRASSED / só que não veio a palavra e eles continuaram com aquela cara de (...) puxa, não falei o que eu quis! Daí eu dei o embarrassed / Quando eu dei o embarrassed (...) aquela satisfação (...)

O professor desenha o seguinte esquema – que diz ter lido em um livro sobre o ensino de línguas – para explicar o papel do vocabulário e da gramática em suas aulas:



Harmer (1991 apud Paiva, 2004 a) se posiciona de forma bastante parecida em relação ao ensino de vocabulário, ele afirma que se as estruturas gramaticais constituem o esqueleto de uma

língua, então é o vocabulário que fornece os órgãos vitais e a carne. O professor parece sugerir que a sintaxe dá forma e sustentação à língua, enquanto o conteúdo e o sentido são fornecidos pelo léxico. Ele parece acreditar que tanto o ensino das estruturas da LE como o ensino do seu léxico são aspectos igualmente importantes em suas aulas.

PA: Eu gosto de vocabulário, então, eu tento me policiar para não encher os alunos com mais vocabulário do que eles precisam e só dar aquilo que eles pedem, mas // se tivesse que colocar em quantitativo, eu diria 50% para vocabulário e 50% para gramática.

Apesar de ter afirmado anteriormente que acredita que o pré-ensino de vocabulário pode ajudar os alunos a desempenharem melhor as atividades de produção, o professor parece acreditar que é preciso ter cautela com relação à quantidade de palavras apresentadas para os alunos. Ele sugere que são os alunos que devem determinar quais e quantas palavras querem ou precisam aprender.

O professor B, por sua vez, acredita que suas aulas se caracterizam pela existência de um contexto. Em entrevista, ele explica:

PB: Pelo que eu (...) pra mim, contextualizar é colocar o aluno dentro do tópico da unidade // Além de você engage the students, você abre mentalmente o campo semântico dele para receber o tópico da unidade // Contextualização está antes de qualquer pre-activity, porque eu posso simplesmente chegar e falar: FAÇA! / Entendeu? // É um passo antes que você está abrindo o leque do aluno, né? Você está ampliando, trabalhando com schemata, background experience, isso aí // trabalhando com isso.

Como podemos observar, o professor acredita que a contextualização do assunto que será abordado em sala ajuda ativar o conhecimento prévio e a representação mental (*schemata*) que os alunos têm sobre esse assunto; isso, segundo ele, ajuda a fazer com que os alunos fiquem mais envolvidos com o assunto e a prever o tipo de vocabulário que será utilizado.

Outras características apontadas pelo professor B são a existência de informações significativas, o favorecimento do trabalho em pares ou em grupos com os alunos, sempre de forma relevante, as oportunidades de troca de informações e a prática suficiente para a internalização dos itens lingüístico-pragmáticos. Em entrevista ele explica:

PB: Lingüístico-pragmático vai muito além da estrutura e da palavra física // Quando a gente fala em lingüístico-pragmático é o SENTIDO da palavra / é o valor semântico da palavra.

O professor parece acreditar que ao contextualizar o tópico da unidade, ele pode ajudar a ativar o conhecimento que seus alunos têm sobre o assunto, gerando, dessa forma, informações mais significativas para eles. Isso ajuda a envolver os alunos na atividade e a favorecer a interação entre os alunos, que é feita de forma mais relevante. Essa interação ajuda a favorecer a aquisição do vocabulário, uma vez que os alunos estarão praticando o uso da língua.

O professor afirma ter certa preocupação com o tempo utilizado para a sua produção oral (*teacher talking time*). Ele parece acreditar que o professor deve dominar menos as atividades de sala de aula e passar a palavra aos alunos; um pequeno número de alunos interagindo pode ajudar a maximizar o tempo que cada um tem para aprender a negociar significados.

O professor afirma que o espaço reservado em suas aulas para o ensino de vocabulário é maior do que o espaço reservado para o ensino da gramática, porque, segundo ele, o vocabulário está inserido dentro da competência comunicativa.

PB: Eu acredito que o vocabulário está em uma proporção de três pra um / por exemplo, na hora em que o aluno está falando, ele está precisando da palavra, do vocabulário, e não da estrutura verbal // Porém, o vocabulário não é exatamente uma característica de uma aula comunicativa; o professor precisa estar muito ciente disso / É uma característica da minha aula, mas eu não generalizaria. Depende do que você chama de comunicativo: tem o comunicativo extremo, que é a aula de conversação pura, sem papel, sem nada e aquelas que você tem a herança do áudio-lingualismo / essas coisas, por exemplo, as fitas, os diálogos e nocional-funcional // tudo isso.

O conceito de competência comunicativa do professor é bastante parecido com o de Widdowson (1978/1979), conforme vimos no Capítulo II, que reconhece a falta de conhecimento lexical como a origem mais provável de mal entendidos durante a comunicação. Para o autor, é possível ser comunicativamente competente sem necessariamente saber explicar as regras gramaticais que subjazem as frases que foram ditas ou dominar a nomenclatura dos termos usados na formação de uma enunciação; conhecendo-se o vocabulário apropriado, a comunicação se torna possível, uma vez que, conforme apontam os resultados das pesquisas, falantes nativos conseguem melhor entender sentenças não-gramaticais com um vocabulário preciso do que sentenças gramaticais com um vocabulário impreciso. De forma bastante similar, o professor parece acreditar que para que o aluno seja comunicativamente competente na LE, ele precisa ter um conhecimento do seu léxico, pois, segundo ele, quando nos comunicamos, prestamos mais atenção nas palavras do que nas estruturas gramaticais.

Através do depoimento acima, podemos perceber ainda que, apesar de reconhecer o ensino de vocabulário como uma característica das suas aulas, o professor acredita que essa não é uma atividade enfatizada por todos aqueles que se dizem comunicativos, uma vez que eles podem sofrer influência dos métodos orais anteriores que tinham um ideal comunicativo, mas que priorizavam o ensino das estruturas gramaticais da LE, como o Método Áudio-Lingual, no qual os aprendizes eram vistos como imitadores dos modelos fornecidos pelo professor ou pelas fitas que ele providenciava com diálogos entre falantes nativos da LE (Larsen-Freeman, 1986), ou o ensino das funções da linguagem, que eram os elementos organizadores do NFS.

b) crenças sobre o ensino de vocabulário

Ambos os professores-participantes acreditam que uma das formas de ensinar vocabulário em sala de aula é através de mapas semânticos (*mind maps*). O professor A acredita que essa técnica pode ajudar os alunos a fazerem associações com as palavras, o que, para ele, é uma forma de auxiliar a sua aquisição. O professor B acredita que essa técnica ajuda a promover a colaboração entre os alunos, que são incentivados a acrescentar outras palavras em torno da palavra central.

Como podemos perceber, os professores parecem acreditar em uma forma de instrução explícita do vocabulário, através de técnicas visuais, que favorece a associação entre as palavras e a participação dos alunos.

O professor A também afirma acreditar o uso de uma técnica chamada *dictogloss* como uma forma de favorecer a aprendizagem do vocabulário.

PA: Gosto muito do que um colega meu me ensinou: pedir aos alunos que façam seu próprio dicionário, de acordo com suas necessidades. E também acho o dictogloss uma boa técnica

Essa técnica consiste no ditado rápido de um texto curto (feito pelo professor), enquanto os alunos só ouvem, sem poder tomar nota. Após o término da leitura, os alunos, em pequenos grupos, tentam juntar as partes que têm para reproduzir o texto. Isso é obtido de forma colaborativa através da formação das sentenças, das conexões entre as sentenças, das decisões gramaticais e da escolha das palavras. No final, depois que os grupos tiverem apresentado suas

versões finais do texto, a classe toda se recompõe e as versões dos grupos são analisadas e juntadas.⁷

O professor A afirma acreditar no ensino de vocabulário através de *chunks*. Em entrevista, ele explica:

PA: Não adianta nada se ele aprender EMBARRASSED, se ele não aprender embarrassed BY // Ele vai usar errado: ele falar embarrassed OF, embarrassed ABOUT, ele não vai falar embarrassed BY // então porque quando você ensinar EMBARRASSED, você já não ensinar embarrassed BY? / Por exemplo, uma coisa que o aluno sempre fala e que me deixa louca é depends OF // então, porque? Ele sabe depends / porque que ele não sabe dependes ON? Porque sempre quando alguém ensinou, ensinou DEPENDS, mas não ensinou (...) se essa mesma pessoa lá no comecinho tivesse ensinado depends ON, ele tinha aprendido certo, ou se, tivesse (...) nem tivesse explicitado: isso é ON, mas por exemplo, na hora que você botou na lousa, um aluno falou: ah! professora, como se fala DEPENDE? Ao invés de você ter colocado na lousa depends, tivesse colocado depends on.

Como podemos perceber, o professor parece acreditar na instrução explícita de vocabulário, visando promover uma aprendizagem intencional. Essa crença também pode ser inferida através do depoimento abaixo:

PA: O vocabulário não deve ser trabalhado de forma acidental porque muitas vezes os alunos vêem uma palavra um milhão de vezes e não se tocam do que é a palavra, pra que que serve, como pode usá-la e às vezes (...) eu estava dando uma aula em que os alunos tinham que descrever uma figura de pessoas em um parque e eles começaram a escrever a figura só usando cores / cores, verbos e prepositions; eles não usaram as ações. Porque eles não usaram se elas estavam escritas lá, né? Daí, então / Eles entenderam o que as pessoas estavam falando? Entenderam, mas eles conseguem reproduzir? Daí enquanto (...) daí a gente fez uma coisa muito interessante (...) daí eu cheguei com palavras, daí a gente fez uma lista das roupas, uma lista das ações e uma lista dos lugares e pedi que eles fizessem aqueles matches, né? então, ((incomp)) sunbathing on the deckchair / Isso é trabalhar com vocabulário? É. Está no contexto? Tá. Mas eu acho que você está chamando a atenção deles para as palavras em si, e não só para o que está acontecendo // diversos usos; daí, por exemplo, um grupo do [nome do bairro]; então eu não conheço o [nome do bairro], então, aqui no [nome do bairro] tem deckchair? Não! Onde tem deckchair? No clube. Aqui no [nome do bairro] você sunbathe? Não! Onde você sunbathe? Na praia, no clube.

⁷ Wajnryb, R (1989) ELT FORUM, vol. 17/nº 4.

Segundo o professor, é importante focar deliberadamente a atenção dos alunos para as palavras, pois, muitas vezes, elas podem passar despercebidas nas atividades de comunicação. Além disso, ele sugere que é necessário expandir a explicação do significado das palavras, ensinando os alunos sobre os outros contextos que elas podem aparecer. Ele parece acreditar que o foco nas palavras é tão importante quanto o foco no sentido, na mensagem.

O professor B parece acreditar que o ensino explícito de vocabulário não é bem visto na Abordagem Comunicativa. Podemos inferir essa crença através dos depoimentos abaixo:

PB: O vocabulário (...) com o aparecimento do communicative approach, ele é (...) ele foi meio menosprezado, eu acho. // Então, a gente ensina os expoentes, como oferecer ajuda por exemplo, how can I help you? e as funções // então, se o professor ficar centrado nos expoentes, ele não vai se dar conta de que ele tem que ensinar o vocabulário de forma EXPLÍCITA // Fica uma coisa meio agrupada, porque você já tem as frases prontas, os expoentes, por exemplo: could you do me a favor? Sure, what? (...) são coisas fechadas, prontas, chunks monolíticos até porque o aluno não pode criar em cima disso / é dado!

PB: A palavra, na verdade, é elicitado, e não ensino explícito. Você vai elicitando, porque? Porque no exercício (...) porque é assim / se você explicitar, você cai no pecado do teacher-centered, o que seria uma heresia hoje em dia, né? Então, você tem que elicitado. É o aluno que tem que estar pensando, é o aluno que tem que estar fazendo a sugestão, que aliás é só isso que a gente faz, né? A gente não faz nada! Se o aluno não souber a palavra, ah! aí você tem ajudar; você tem que dar a partir da necessidade (...) você cria a necessidade na verdade, né? Por isso que agora a gente trabalha muito com esse Task Based Approach, que é uma confusão muito grande também. Esse Content Based Approach, Task Based Approach, todo mundo fala que é Communicative Approach, entendeu?

Segundo o professor B, nas abordagens de ensino atuais as palavras só são ensinadas conforme os alunos perguntam, ou seja, visando suprir suas necessidades mais imediatas. O foco primário consiste no ensino dos expoentes, que são blocos fechados de palavras, e que não favorece o ensino de vocabulário. Dessa forma, ele acredita que é papel do professor criar oportunidades de comunicação que promovam a necessidade de o aluno perguntar pelas palavras

desconhecidas. É papel do professor também fornecer o vocabulário que os alunos querem ou precisam para interagir.

Como podemos perceber, o professor parece acreditar que o ensino de vocabulário nos métodos comunicativos deve partir das necessidades dos alunos, ou seja, que o ensino deve estar centrado no aluno. Nesses métodos, ele explica, a apresentação ou a introdução de vocabulário em sala de forma direta, é vista como sinônimo de um ensino centrado no professor.

Em entrevista, ele explica como acredita que o ensino de vocabulário deve ser feito:

PB: Quando a gente ENSINA vocabulário? // Dentro do método comunicativo o vocabulário é ensinado (...) será que posso falar isso? (...) é ensinado à medida que o aluno precisa / how can I say bla bla bla? / ele está na conversação (...) aí ele (...) você vai pondo na lousa / então não é aquele ensino: olha, hoje a gente vai aprender 20 palavras sobre o tópico x, entende? // Então, esse aí seria o ensino de vocabulário que eu imagino, e LISTA, é aquilo que a gente recebe, por exemplo, nos cursinhos [preparatórios para vestibular] uma lista de verbos irregulares, por exemplo / Eu acho que ensino de vocabulário é algo mais tópico (...) hoje vamos falar sobre tal assunto, então o vocabulário é tal.

PB: Por exemplo, amanhã a gente vai falar sobre uma rebelião que aconteceu num presídio, então eu estou (...) é ensino de vocabulário mesmo; é uma pre-listening activity mesmo. Então, eu pus vários vocabulários, várias palavras (...) é isso que você entende como vocabulário? (...) várias palavras misturadas e eu pus em três categorias: fire, building e police. Daí eles têm que agrupar, entendeu? Então daí, eles vão estar internalizando. Daí depois, a gente tem um exercício para eles usarem o vocabulário. Esse agrupar é categorizar / campo semântico. Isso facilita a associação.

Podemos entender que, para ele, o ensino de vocabulário deve ser mais direto, mas não descontextualizado; as palavras devem fazer parte do mesmo assunto, do mesmo campo semântico, pois isso facilita a associação entre e ajuda a promover a sua internalização. O professor B afirma acreditar que as listas de palavras são inúteis; ele sugere que elas promovem uma forma de instrução descontextualizada, já que as palavras não estão necessariamente pertencem ao mesmo tema.

O professor sugere maneiras para ensinar vocabulário para alunos iniciantes:

PB: Como é que você pode dar (...) como é que você pode trabalhar o vocabulário com aluno iniciante? É simples, por exemplo, você pode trabalhar com (...) depende do objetivo da sua aula, (...) você pode trabalhar, por exemplo, com sinônimos; você pode trabalhar com antônimos, sabe? Tudo isso tem que ter um propósito. O ensino de vocabulário por si só, ele não é significativo; ele tem que estar dentro de um contexto. Para níveis iniciantes você pode começar, por exemplo, com cognatos // Cognatos até certo ponto, né? porque, assim / uma casa pra você é uma casa diferente pra mim; imagina, por exemplo, nos Estados Unidos! Quer dizer, o campo semântico nunca vai encontrar, nunca vai coincidir 100%, entendeu?

Ele acredita que o significado das palavras pode ser dado através de sinônimos ou antônimos, por exemplo, e explica que a instrução tem que ser contextualizada e tem que ter um propósito; caso contrário, ela pode não ser relevante para o aluno.

Ao mencionar o ensino de cognatos, o professor parece criticar uma prática que foi bastante enfatizada pelos proponentes do Método Direto que defendiam a associação da palavra da LE diretamente com o seu conceito (*thing-meant.*), evitando a sua tradução para a L1 dos alunos. O professor parece sugerir que é importante ter cautela com o ensino de cognatos porque esse tipo de instrução pode passar a idéia para o aluno de que as palavras sempre têm seu correspondente direto de uma língua para outra, o que ele parece discordar.

c) crenças sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos iniciantes

Ao falar sobre as dificuldades apresentadas pelos seus alunos iniciantes durante as atividades de produção e compreensão, o professor A faz a seguinte afirmação:

PA: Na produção oral, ele [o aluno] dá um jeito, ele faz mímica, ele (...) o interlocutor ajuda; mas na escrita ele está sozinho; não tem interação; ele não pode fazer uma mímica; se ele não lembra a palavra ou se ele não consegue explicar, ele fala: ah! mas eu lembro uma outra que é parecida, mas daí ele vai ter que mudar toda uma frase, ou talvez um parágrafo, por causa de uma palavra. Isso acontece com a gente. Isso é estratégia? É. Você usou e resolveu; mas a que custo? // Na compreensão escrita e oral, se ele souber o vocabulário básico, é só fazer uso de estratégia porque é passivo, né ?

O professor sugere que o tipo de estratégia utilizada na produção escrita requer maior esforço do aluno do que as estratégias utilizadas na produção oral, na qual ele pode contar com o apoio imediato do seu ouvinte. Como podemos perceber, ele parece acreditar que, dessa forma, a falta de conhecimento do vocabulário é um problema maior nas atividades de produção escrita. O professor também parece acreditar que a deficiência lexical dos alunos é a causa primária de problemas de compreensão (oral e escrita). Ele afirma que só é possível fazer uso de estratégias de inferência, contanto que se conheça um certo número de palavras da língua-alvo.

Entretanto, durante a entrevista, o professor faz a seguinte afirmação com relação às atividades de leitura:

PA: Eu acho que não é isso [o vocabulário] que impede // Eu acho que o que impede é estratégia porque vocabulário na leitura você nunca vai ter no seu nível / você nunca vai ter (...) Quando você lê jornal na sua língua, você não domina o vocabulário // Outro dia eu estava lendo jornal e apareceu a palavra “jaú”, mas não como a cidade, e eu não sabia o que era, mas não impediu meu entendimento do texto. Porque? Eu usei estratégia. Agora, o aluno, ele não usa; ele pára naquela palavra e entra em pânico // Eu acho assim: na leitura falta estratégia.

Segundo ele, um dos problemas relacionados à compreensão da leitura é que os alunos acreditam que não irão conseguir compreender um texto, se eles não conhecerem todas as palavras contidas nele. No entanto, ele defende, mesmo na L1, isso é impossível e, ainda assim,

conseguimos compreender o texto porque fazemos uso de estratégias que compensam a nossa falta de conhecimento lexical.

O professor parece estar comparando a leitura de um texto em L1 com um texto em LE. No entanto, ao fazermos tal comparação, é preciso levarmos em conta que, conforme afirmam muitos autores (ver Schmitt, 2000 e Nation, 2001), por volta da idade de 5 anos, falantes nativos já desenvolveram um repertório lexical de mais ou menos 5.000 famílias de palavras da sua L1 e, dessa forma, conseguem fazer uso de pistas contextuais, e também de seu conhecimento prévio sobre o assunto, para inferir o significado das palavras que não conhecem. Aprendizes iniciantes de uma LE ainda não possuem um repertório lexical suficiente para poder fazer uso de estratégias que possam compensar sua deficiência lingüística.

Ao falar sobre as atividades que envolvem a produção escrita, o professor B faz a seguinte afirmação em resposta à pergunta do questionário: “consegue-se escrever algo sem o conhecimento da gramática, mas não sem o conhecimento do vocabulário da LE”. Essa parece ser a mesma crença que o professor tem com relação às atividades de compreensão oral. Em entrevista, ele explica:

PB: A gramática, ela é muito importante, mas sozinha ela não faz muita coisa // por exemplo, quando eu estou falando com você aqui, você não lembra as palavras que eu falei, palavra por palavra // você está dentro dessa interpretação / então, tudo vira um bolo só, de um significado // você está dentro da mensagem (...) na verdade // Então, por exemplo, quando a gente ensina a língua (...) ou o aluno aprende, não sei mais! [risos] se você (...) se a gramática sozinha for focada, o aluno vai sempre estar atrelado à estrutura, e não ao que ele quer passar.

O professor parece acreditar que para consiga se comunicar na LE, o aprendiz precisa ter pelo menos um conhecimento básico do léxico dessa língua, pois, quando estamos nos comunicando, nossa atenção é focada no sentido e não na forma, e são as palavras que atribuem

sentido a isso. Ele sugere que, dessa forma, ao trabalhar com atividades de produção escrita, o professor deveria incentivar os alunos à prestar atenção ao conteúdo do que estão produzindo, e não à regras gramaticais.

Ao comparar as atividades de produção oral com as que envolvem a compreensão oral, o professor faz a seguinte colocação:

PB: No listening você tem a oportunidade de estar trabalhando as estratégias, por exemplo, fazendo associações, inferring, predicting (...) então, você tem um conjunto muito maior de input (...) será que é essa a palavra? (...) você tem um conjunto muito maior; você tem, por exemplo, body language, você tem tone of voice, você tem artifícios. Quer dizer, quem está falando com você (...) eu não estou falando de cd, tá? / então, você tem outros subsídios, outros artifícios para estar construindo significado, ao passo que na oralidade, quando você está produzindo, se você não souber a palavra, e você não souber, por exemplo, uma palavra semelhante, sei lá, um sinônimo, você não vai falar nada, a não ser que você desenhe. Isso não quer dizer que listening seja uma atividade de recebimento / eu discordo disso.

Novamente, o professor parece acreditar que é necessário que o aluno tenha um conhecimento do vocabulário da língua-alvo para conseguir se comunicar através dela; se ele não souber uma palavra que tenha um significado parecido com aquela que gostaria de falar ou se não conhecer um certo número de palavras que ele possa utilizar para tentar explicar o que queria dizer, a comunicação simplesmente não acontece.

No entanto, o professor também acredita que, muitas vezes, as dificuldades dos alunos relacionadas às atividades de produção oral pode não ser a sua falta de conhecimento de vocabulário. Em entrevista, ele explica:

PB: À princípio é a falta de vocabulário / é o que todo mundo fala.. Mas a coisa pode ser um pouco mais diferente; por exemplo, o problema pode estar no aluno não querer transpor o (...) ele querer traduzir o que está na mente dele na L1 para LE; então, ele não vai ter o vocabulário, entendeu? // A coisa não é o vocabulário; ele não está fazendo uso apropriado da língua.

Novamente, o professor parece estar se referindo à forma como o vocabulário era ensinado no Método Direto, quando assumia-se que para se comunicar na língua-alvo com sucesso, o aluno deveria aprender a “pensar” nessa língua (Larsen-Freeman, 1986). Como percebemos, o professor aponta o fato de os alunos quererem se expressar na LE utilizando exatamente as mesmas palavras que utilizariam na sua L1, como um possível obstáculo à sua produção oral, pois, segundo ele, isso nem sempre é possível. Ele parece acreditar que os alunos não sabem como fazer uso do repertório lexical que possuem, mesmo que limitado, para se expressarem na LE.

O professor também aponta outros dois fatores que podem comprometer o sucesso das atividades de compreensão oral: a má qualidade dos equipamentos da escola (rádio, tv) e a ausência de suporte visual. Ele parece sugerir que a qualidade do insumo oral que os alunos recebem e a utilização de insumo visual podem influenciar o seu desempenho nas atividades de compreensão oral. Se os alunos não conseguem ouvir bem o texto, a pronúncia correta das palavras e a entonação utilizada pelo falante, muito provavelmente eles não conseguirão compreender a mensagem. O uso de figuras pode servir como um tipo de insumo visual para os alunos, ajudando-os a compreender o assunto abordado na atividade e a inferir vocabulário desconhecido. A linguagem corporal, que também pode ser considerada como um suporte visual, utilizada pelo falante para se expressar também pode auxiliar a inferência das palavras que os alunos não conhecem e ajudar a promover a compreensão do texto.

Como podemos perceber em seu último depoimento, o professor B recusa a idéia de que as atividades de compreensão sejam consideradas como de recebimento, ao contrário do professor A, que as classifica como passivas. O professor B parece sugerir que há características

receptivas nas habilidades de produção, assim como há características produtivas nas habilidades de compreensão.

No entanto, os dois professores parecem concordar que, nas atividades de compreensão, os alunos podem contar com uma gama maior de subsídios que compensem seu baixo repertório lexical. Ambos parecem acreditar que as atividades de produção requerem um esforço maior por parte dos alunos para compensar sua falta de conhecimento das palavras que querem ou precisam para se expressar; ser capaz de reconhecer a língua envolve um esforço mental menor do que ser capaz de produzi-la. Essa questão será mais profundamente discutida na seção abaixo.

d) crenças sobre vocabulário receptivo/vocabulário produtivo

O professor A afirma que, frequentemente durante as atividades de produção, assim como durante as atividades de compreensão, seus alunos iniciantes apresentam dificuldades em se lembrar de palavras que já viram anteriormente e que, portanto, não são mais desconhecidas para eles. Na tentativa de ajudar seus alunos a ativarem o vocabulário aprendido, o professor explica que procura fazer um exercício prévio à atividades, ou mesmo monitorá-los durante as atividades, pois isso ajuda a fazer com que as palavras que podem ter sido eventualmente esquecidas sejam novamente trazidas à tona.

Partindo dessas observações, o professor conclui que nos estágios iniciais de aprendizagem de uma LE é importante ajudar os alunos a desenvolverem tanto um vocabulário produtivo, como um vocabulário de reconhecimento.

O professor B afirma que seus alunos iniciantes apresentam maior dificuldade em se lembrarem do vocabulário conhecido durante as atividades de compreensão do que durante as atividades de produção, e acredita que isso acontece provavelmente porque o tempo de aula reservado para o primeiro tipo é maior do que para o segundo tipo de atividade.

Como podemos perceber, o professor parece criticar a forma como o tempo de aula é utilizado; ele parece sugerir que se houvesse mais oportunidades de uso produtivo da LE, talvez os alunos também apresentassem dificuldades relacionadas à problemática lexical. Segundo ele, somente através da prática do uso da LE em sala é que os alunos conseguirão utilizá-la em situações da vida real. Podemos perceber essa crença, quando o professor afirma que acredita que nos estágios iniciais de aprendizagem de uma LE é mais importante que os alunos desenvolvam um conhecimento lexical produtivo.

O professor acredita que seus alunos têm dificuldade em se lembrar do vocabulário conhecido possivelmente porque as palavras não foram significativas para eles no momento da explicação do seu significado. Ele parece sugerir que o aluno irá mais facilmente adquirir uma palavra se ele perceber que ela é importante e útil para ele, que ela pode atender suas necessidades; caso contrário, a palavra muito provavelmente passará despercebida para o aluno, que não fará esforços para memorizá-la e, certamente, não conseguirá se lembrar de seu significado quando encontrá-la novamente e muito menos colocá-la em uso produtivo.

Uma outra possível explicação que o professor aponta para o fato de os alunos apresentarem certa dificuldade em se lembrarem do vocabulário conhecido é porque eles não revisam em casa as palavras ensinadas em sala. Ele parece acreditar na importância de os alunos

estudarem em casa o vocabulário que apareceu em sala de aula, pois isso pode ajudar a fazer com que eles consigam se lembrar das palavras já aprendidas durante as atividades futuras.

e) crenças sobre palavras de alta-frequência /palavras de baixa-frequência

O professor B afirma que nos estágios iniciais de aprendizagem é mais importante enfatizar o ensino de palavras de alta-frequência no uso geral da LE, pois, conforme ele explica, elas devem constituir a base do repertório lexical dos alunos. Ele acredita que as palavras de menor frequência deveriam ser apresentadas depois.

O professor A parece ter a mesma crença que o professor B, o que podemos inferir através do seu depoimento abaixo:

PA: Então, por exemplo, se tem but (...) então o que é but? Eu nunca vi ninguém ensinando but, mas but é fundamental para o aluno saber que uma coisa é positiva e a outra é negativa. E but é uma palavra de muita frequência.// And / eu nunca vi ninguém ensinando and. Você take for granted que ele [aluno] vai saber o que é but e o que é and e eles não sabem e daí o que acontece? Eles têm lá: happy BUT poor e happy AND poor / É diferente. Mesmo sem saber poor (...) imagine que eles não saibam poor, mas saibam happy que é uma coisa muito básica / se eles soubessem but e and, eles conseguiriam ter uma idéia do que está falando. Se eles não souberem as palavras de alta-frequência, de onde eles tiram estratégias?

Como podemos perceber, o professor também parece acreditar que as palavras de alta-frequência da LE são muito importantes nos estágios iniciais de aprendizagem, pois através delas os alunos conseguem inferir o significado das outras palavras que não conhecem. Ele defende que o ensino dessas palavras deve ocorrer de forma contextualizada e deve partir das necessidades dos alunos. Ele parece não acreditar que o vocabulário de alta-frequência deva ser ensinado previamente à uma atividade; para ele, a instrução deve ocorrer durante a atividade,

conforme os alunos perguntam, porque assim, o professor pode explicar o significado das palavras a partir da situação em que elas aparecem. Segundo ele, o professor pode ajudar a estabelecer condições para que o aluno consiga perceber que certas palavras são importantes e úteis para ele.

PA: Não adianta ensinar palavras de alta-freqüência isoladamente, você tem que ensinar no momento; então, você está lendo? Então tá; você tá lendo, então você tem que monitorar de um em um [aluno] / O que está acontecendo aqui? Ah! Aqui, você não entendeu isso? Tá, então vamos ver como você poderia entender / olha aqui esse but (...) Você tem que ensinar ele a estudar. Acho que aí é um trabalho one to one mesmo porque cada um (...) eu não sei como você faz pra pré-teach palavras de alta freqüência se ele não sentiu a necessidade porque eu acho assim / você cria a necessidade, você supre a necessidade e faz ele atuar com mais poder // Então, eu acho assim, ele só vai sentir a necessidade de saber o que é um but, saber o que é um and se ele (...) se parti dele, se ele estiver lendo um texto e perceber que saber o que é aquele but naquela hora vai ser bom // porque vai abrir cinco portas para ele, de outras cinco palavras que ele não tem nem idéia do que significa.

Curiosamente, a expressão “criar a necessidade” utilizada pelo professor A é a mesma utilizada pelo professor em seu depoimento sobre o ensino de vocabulário (seção b). Ambos parecerem acreditar que a instrução direta das palavras só deve ocorrer quando o professor é solicitado por um aluno. Eles sugerem que o papel do professor é ajudar a fazer com que seus alunos sintam a necessidade de conhecer palavras, ajudá-los a perceber a importância de aprender vocabulário para conseguirem se comunicar na LE.

e) crenças sobre estratégias de ensino/aprendizagem de vocabulário

Ambos os professores afirmam acreditar na importância de conscientizar seus alunos sobre a necessidade de aprender novas palavras para aumentar seu repertório lexical e na

necessidade de conscientizá-los sobre as estratégias de aquisição de palavras. O professor A acredita que é preciso também ensinar os alunos a usá-las, sempre fornecendo um modelo.

O ensino de colocações (*collocations*) é uma estratégia que os dois professores dizem fazer uso em sala, sendo considerada pelo professor A como a sua favorita, pois ele acredita que ela é muito eficaz.

O professor A acredita ser importante incentivar os alunos a usarem o vocabulário aprendido em contextos diferentes daquele trazido pelo livro didático, ou seja, fazê-los trabalhar com alguns dos possíveis significados que as palavras podem ter. No entanto, ele diz que preferem quando os alunos arriscam. Ele também acha importante ensinar os alunos sobre a função que a palavra exerce na frase, ou seja, se no contexto em que aparece, a palavra é um verbo ou um adjetivo, por exemplo.

Tanto o professor A, quanto o professor B acreditam ser fundamental promover oportunidades para reciclar o vocabulário conhecido, através de jogos e atividades, por exemplo.

PA: Acho games uma coisa muito legal pra reciclar vocabulário // Essa semana, como a gente está chegando na décima aula (...) praticamente já se cobriu aí duas unidades (...) eu coloquei a semana do recycling; então, assim, four in a row pra todos os grupos, todos os grupos ganharam seu four in a row / pra que? Pra reciclar vocabulário.

O professor A afirma que prefere dar a definição do novo item lexical em LE, usando sinônimos, por exemplo, do que na língua dos alunos, porque se considera um “pouco radical” com relação ao uso da L1 em sala. Em entrevista, ele explica que o professor pode fazer uso de alguns recursos para não precisar falar Português na aula:

PA: Eu não acho que ele aprende o que eu estou falando / eu não tenho essa ilusão que ele aprende o que eu estou falando e nem que ele entende o que eu estou falando. Eu tenho a noção de que ele não entende o que estou falando, mas ele consegue interagir comigo mesmo assim. Eu acho que isso é estratégia; é você treinar ele; eu não entendo o que ela está falando, mas ela está sorrindo, então deve ser alguma coisa boa. O que eu penso é que quando eu estou com níveis básicos e falo é (...) controlar o meu pace e usar muita expressão corporal, muita intonation / às vezes repetir também, mas nunca, nunca (...) e também, lógico o tipo de palavra que você usa!

Como podemos perceber, ele acredita que o uso da língua materna não é necessário, pois a linguagem corporal e a intonação, assim como o controle do vocabulário e do ritmo da fala do professor, podem ajudar os alunos a compreenderem o que ele diz e a interagir com ele.

O professor A se mostra contrário em pedir que os alunos anotem no caderno a explicação dada à uma palavra, porque acredita que se eles sentirem necessidade disso, eles o farão. Além disso, ele diz acreditar que, quando os alunos anotam o significado de uma palavra, eles o fazem em português, o que, conforme ele já havia afirmado, não parece ser uma boa técnica para estudar vocabulário.

Para o professor A, é importante alertar os alunos para a semelhança da nova palavra com alguma outra palavra que o ele já conheça na língua-alvo, como, por exemplo, palavras que pertencem à mesma família. O professor afirma também que é importante alertá-los para a presença de sufixos e prefixos nas palavras; ele sugere que uma boa oportunidade para que isso seja feito é durante a compreensão de um texto escrito.

O professor B, por sua vez, acredita ser importante incentivar os alunos a usarem o vocabulário novo nas atividades de produção. Essa é, na verdade, uma estratégia que ele considera com uma das mais eficazes para a aprendizagem de vocabulário.

PB: À medida que ele [aluno] parte para os níveis intermediários, aí sim o aluno tem a necessidade, já tem a necessidade (...) só que o professor precisa estar muito atento porque senão o aluno, ele faz aquele dialogo x, que não passa de (...) é um dialogo igual ao do básico (...) não evoluiu // Ontem, por exemplo, eu estava falando para um pessoal do Intermediário 3 / a gente estava vendo conectores, né? as well as, not only but also, etc, etc / eu fui listando na lousa (...) eu acredito muito nesse lance do vocabulário visual (...) então, eu fui dividindo na lousa; é EXPLÍCITO! Eu falei: olha gente, é isso que vocês têm que usar a partir de agora e fui apagando as palavras comuns, por exemplo: because, but, e as novas que eram, por exemplo, tinha lá such, since, etc... eu deixei no quadro; então presta a atenção, porque senão o aluno não substitui.

Conforme observamos, o professor revela uma crença que ele tem com relação ao ensino de vocabulário para alunos com maior conhecimento da língua-alvo. Ele parece acreditar que é importante que o professor influencie os alunos a utilizarem o vocabulário novo, pois eles tendem a fazer uso sempre das mesmas palavras e não aprendem novos itens.

O professor B revela ainda acreditar que escrever o vocabulário novo na lousa é uma estratégia eficaz para a aquisição de palavras. Essa é, na verdade, uma das estratégias que ele havia circulado na pergunta 15 do questionário. O professor A explica que seus alunos adoram quando ele escreve os novos itens na lousa, porque, dessa forma, eles aprendem sua ortografia. Ele ainda acrescenta que é importante repetir a nova palavra várias vezes para que os alunos possam aprender sua pronúncia correta.

O professor B explica que a indicação de leituras de textos, livros e short-stories para os alunos é uma estratégia muito eficaz para promover a aprendizagem de vocabulário e a autonomia dos alunos e diz ter obtido informações para fazer uso dessas estratégias em sala de aula através de leituras acadêmicas.

Já o professor A diz ter obtido todas essas sugestões quanto ao uso de estratégias através de livros sobre o ensino de línguas, de seus colegas de trabalho e através da sua própria experiência. Ele diz, em entrevista, que o que o faz acreditar no uso de estratégias é a sua

experiência profissional, pois, segundo ele, com o passar dos anos, é possível perceber quais as estratégias que dão certo e quais as que não são tão eficazes.

PA: Eu acho que um pouco é você ver em sala de aula o que funciona e o que não funciona, e principalmente (...) por exemplo, você pega um aluno de [nome de uma escola de idiomas], que trabalha com tradução, ele lê, ele entende / ele não escreve, ele não fala / não fala! Isso dá pra ver. Então, acho que é experiência mesmo. Ao longo do tempo, você vai vendo: isso funcionou, aquilo não funcionou. Porque que todo aluno do [nome do colégio] é brilhante? O que acontece lá que não acontece nas outras escolas de ensino médio? // Por exemplo, no lugar onde dou aulas, tem alunos do level five, six / se todos estão no mesmo nível, porque só os alunos que vieram do [nome do colégio] falam? Essa é a única escola que eu conheço de escolas de ensino médio em que as aulas de inglês são dadas em inglês. Será que a gente não tem um sinal? Eu consigo ver a diferença (...) Na outra escola onde dou aulas, você pega um grupo de [nome do livro usado na escola] e um professor que só dá aulas em inglês, você vê a diferença. Eles sofreram? Discutível, mas eles não entram com aquele pânico / você abre a boca e eles entram em pânico.

g) crenças sobre o material didático e a reciclagem do vocabulário

O professor A tenha afirma que o livro didático adotado pela escola e utilizado por ele em sala de aula não promove a reciclagem do vocabulário. Ele explica que o livro avalia o conhecimento lexical dos alunos, mas não promove a repetição das palavras ao longo das unidades.

PA: O livro promove TESTAGEM, mas não reciclagem. Testa o conhecimento do aluno em vocabulário, mas isso não é reciclar.

Contrariamente, o professor B afirma que o livro utilizado em sala promove reciclagem do vocabulário e diz que os alunos são incentivados a usarem as palavras novas tanto nas conversações em sala de aula como na sua produção escrita. Ele explica no ensino da LE para a

comunicação, assume-se que a língua está em constante fluxo e, dessa forma, em constante reciclagem. Segundo ele, não há um controle lingüístico, pois, para expressar seus significados, os interlocutores fazem uso da língua e, dessa forma, reciclam o conhecimento que têm sobre ela.

PB: Por exemplo, o livro do Básico 4 que trazia o Present Perfect do livro do Básico 3; então tinha lá: ask your friend if he has already gone bungee jumping; quer dizer que ele já tinha visto isso. (...) partindo do princípio que no Comunicativismo você fala de tudo, todos os tempos verbais no mesmo dia (...) vamos supor, por exemplo, eu estou aqui falando com você, falando de uma coisa que já aconteceu e uma coisa futura (...) então o Comunicativismo assume que ele está sempre reciclando; ele tem essa idéia, e às vezes não é verdade. O professor tem que estar muito consciente da reciclagem porque ela promove a internalização.

Como vemos, o professor acredita que a reciclagem ajuda a promover a aprendizagem. No entanto, conforme podemos perceber, a atividade mencionada por ele favorece a reciclagem de estruturas gramaticais da língua-alvo e não do seu vocabulário. Conforme já havíamos afirmado na seção 3.1, há vários exercícios dentro da mesma unidade do livro que promovem a prática da função trabalhada em sala, o que pode ajudar a promover a sua internalização. No entanto, ao contrário do que acontece com as funções, não há uma preocupação com a reciclagem das palavras presentes nas unidades anteriores; o foco das atividades do livro, tanto as de compreensão como as que envolvem produção, reside em operacionalizar as funções; é esperado que as palavras sejam aprendidas incidentalmente, como resultado dessa prática.

h) dúvidas, comentários e sugestões dadas pelos professores-participantes

Tanto o professor B como o professor A acreditam que deveria haver mais cursos na área de ensino de vocabulário para professores de LE. O professor A demonstra insegurança com

relação à sua prática de ensino de vocabulário em sala e afirma que gostaria de saber mais não somente sobre a instrução, mas também sobre o processo de aquisição das palavras.

PA: Eu acho que não só o ensino de vocabulário, mas acho que o professor deveria ser treinado em como funciona o processo de memorização da pessoa, porque às vezes você vê (...) eu devo fazer muitos absurdos; eu acho que todo mundo faz um monte de absurdos. Depois você só vai ver quando alguém te fala: olha isso tá errado, não faça! Então eu acho que tem que ter cursos pra você saber, por exemplo, (...) quantas palavras eu apresento para meus alunos? Eu paro quando vejo que eles não agüentam mais. Mas, assim, quantas palavras eles conseguem reter?.

Como podemos observar, o professor se mostra interessado em saber o número de palavras que deveriam ser apresentadas em uma aula para que possa ocorrer a sua retenção. Durante a entrevista, o professor cita o nome de um livro que, em uma só unidade, apresenta uma enorme quantidade de palavras relacionadas ao dia-a-dia dos alunos, sendo que muitas delas são irrelevantes para os alunos porque não fazem parte de sua rotina. Ele sugere que é melhor apresentar um número menor de palavras e trabalhar com seus diversos usos.

PA: O livro [nome do livro], por exemplo, trás 1052 palavras relacionadas à rotina / O aluno faz tudo aquilo? Provavelmente, não. Acredito mais que devemos ensinar poucas palavras com muitos usos.

O professor parece priorizar a qualidade do conhecimento e não a quantidade de palavras ensinadas e acredita que, como podemos notar a partir do depoimento abaixo, somente a frequência da ocorrência das palavras não necessariamente leva à sua aquisição. Segundo ele, aluno deve ter voz ativa no seu processo de aprendizagem de vocabulário. Ele defende que a participação do aluno na seleção da palavra que ele quer conhecer, a partir das suas necessidades comunicativas, pode ajudá-lo a memorizá-la mais facilmente.

PA: “Eu já ouvi falar em sete // todo mundo fala: ah! tem que ver sete vezes // Eu acredito numa coisa assim: ele pode ver duzentas vezes, se lê não estiver emocionalmente ligado à essa palavra, se não for afetivamente colocada, ele não vai aprender; e às vezes uma palavra afetivamente colocada uma vez ele aprende. Uma coisa que eu gosto muito é falar pra ele ADOTAR a palavra; então, sei lá, você dá cinco palavras (...) ele não vai guardar de uma vez, é muita coisa! Mas se você falar pra ele adotar (...) eu sempre brinco YOUR BABY (...) e ele conseguir escolher, ser ativo no processo de escolha, eu acho que essa ele aprende. Se em cada cinco ele reter uma, tá bom!”

Além de mencionar um número diferente de encontros com as palavras para que sejam memorizadas, o professor B acredita que a frequência da ocorrência pode sim influenciar a aquisição de vocabulário. No entanto, ele explica que esses encontros devem ser significativos para o aluno, ou seja, as palavras não devem ser apresentadas isoladamente, mas sim de forma contextualizada, sendo que, a cada novo encontro, a palavra deveria aparecer em um contexto diferente.

PB: “Eu acredito assim (...) tem uma pesquisa que fala que pra gente memorizar uma palavra, você tem que repetir ela 16 vezes. Mas, de qualquer forma, não é a repetição do drill; você tem que utilizá-la de forma significativa, 16 vezes, em diferentes contextos, no mesmo campo semântico, o que torna a prática em sala de aula impossível / por exemplo, se eu estou ensinando, por exemplo, vegetables pra você, a gente tem que estar no supermercado, eu acredito.

Nation (1990) e Schmitt (2000) defendem que são necessários de 5 à 16 encontros para que uma palavra seja totalmente aprendida pelos alunos, pois cada encontro permite que pelo menos um dos vários aspectos envolvidos em conhecer uma palavra seja explorado, o que auxilia na sua aquisição. No entanto, defende o professor, esse procedimento é impraticável em sala de aula. O mais adequado, segundo ele, seria, no primeiro encontro com uma palavra, o professor apresentar ao aluno o seu significado mais comum; os próximos encontros poderiam proporcionar a aprendizagem dos seus outros significados e usos.

Através de alguns de seus depoimentos, podemos perceber que o professor B se sente bastante inseguro ao falar sobre os métodos comunicativos. Ao tentar explicar como vê o papel do vocabulário no ensino comunicativo ele ressalva que isso “*depende do que chamamos de comunicativo*”. Em uma outra situação ele pergunta à professora-pesquisadora: “*é isso que você entende por vocabulário?*”.

O professor parece ter receio de utilizar a pala “ensino”, quando ele se questiona: “*será que posso falar isso?*”. Ele sugere qualquer forma de instrução explícita e direta que não tenha partido da necessidade dos alunos não é bem vista nas abordagens comunicativas atuais. Segundo ele, essas abordagens incentivam a valorização do papel do aluno. No entanto, quando ele afirma: “*a gente não faz nada!*”, ele parece sugerir que há quase um apagamento do papel do professor, sendo a sua única função suprir as necessidades comunicativas dos alunos.

O professor também parece cauteloso ao falar sobre o uso de cognatos como uma forma de ensinar palavras para alunos iniciantes, pois segundo ele as palavras nem sempre têm um correspondente exato de uma língua para a outra. Em uma outra situação, ele parece ter dúvida quanto à palavra insumo (*input*) e se pergunta: “*será que posso falar isso?*”.

Durante a entrevista, o professor faz a seguinte afirmação, que demonstra sua insegurança sobre vários aspectos relacionados à sua prática de instrução.

PB: (...) apesar de tudo o que eu estou falando pra você, eu duvido de tudo isso, você está entendendo? Porque a gente estuda tanta teoria, tanta teoria que você não sabe mais o que é o que pode ser / então fica super cuidadoso na hora de falar (...) o que é masterização? O que é o communicative approach? O que é ensino de vocabulário? O que é representação mental? Então você fica assim; você tem um monte de informações!

Para melhor organizarmos e apresentarmos os dados analisados e discutidos nesta seção elaboramos um quadro com as crenças inferidas a partir do dizer dos professores-participantes. Este procedimento nos ajudará a melhor visualizarmos as crenças que servirão de resposta à primeira pergunta deste estudo.

PROFESSOR A	PROFESSOR B
•o vocabulário não deve ser ensinado de forma incidental, ou seja, a medida em que as palavras aparecem. No entanto, o ensino de vocabulário deve partir das necessidades comunicativas dos alunos;	•o ensino de vocabulário deve partir de um contexto, de um tema; a contextualização abre o campo semântico do aluno e o prepara para aprender as palavras relacionadas àquele tema;
•o que o professor pode fazer é criar oportunidades para que seus alunos sintam a necessidade de aprender vocabulário para conseguirem se comunicar;	•o envolvimento dos alunos no assunto da aula gera informações significativas para ele e favorece a aprendizagem de palavras de forma relevante;
•o professor precisa tomar cuidado para não ensinar mais palavras do que os alunos precisam e conseguem aprender;	•o vocabulário está inserido dentro da competência comunicativa, ou seja, para que consiga se comunicar, o aluno precisa ter um conhecimento lexical da LE;
•as atividades de compreensão (oral/escrita), são as mais fáceis porque são passivas; se o aluno conhecer o vocabulário básico da LE, ele consegue fazer uso de estratégias para inferir o significado das palavras que não conhece;	•o ensino comunicativo “funcionalizado” favorece a aprendizagem indireta das palavras através de <i>chunks</i> monolíticos; o vocabulário deve ser adquirido como resultado da aprendizagem da função comunicativa;
•nas atividades de produção oral, o aluno pode contar com um grande número de recursos para compensar sua falta de vocabulário, tais como linguagem corporal e expressões faciais, pois a interação é imediata;	•o ensino explícito de vocabulário está sendo visto como secundário; ensino explícito é sinônimo das abordagens de ensino centradas no professor;
•as atividades de produção escrita são aquelas em que os alunos iniciantes sentem maior dificuldade devido a sua falta de conhecimento lexical; o uso de estratégias compensatórias é um trabalho muito árduo para eles, uma vez que essa é uma atividade solitária;	•as palavras só devem ser ensinadas explicitamente quando partirem das necessidades dos alunos; o que o professor pode fazer é criar oportunidades para que os alunos sintam a necessidade de conhecer palavras novas para que consigam se comunicar;
•nos estágios iniciais de aprendizagem da LE alunos precisam desenvolver tanto um vocabulário produtivo quanto receptivo;	•nas atividades de produção (oral/escrita), a utilização de recursos para compensar sua falta de conhecimento lexical é um trabalho mais árduo para o aluno, pois é ele quem tem que construir o insumo e o contexto; se ele não souber uma palavra que precisa utilizar na sua produção, ele tem que conhecer pelo menos um sinônimo para ela;
•o professor pode ajudar seus alunos a se lembrarem do vocabulário conhecido através do monitoramento durante a atividade ou através de um exercício prévio à atividade;	•nas atividades de compreensão (oral/escrita) o uso de estratégias é mais fácil porque o aluno tem uma quantidade maior de recursos que ele pode contar para construir sentido para o insumo que está ouvindo/lendo;
•o ensino de cognatos não é bom porque favorece o uso da L1;	•as atividades de compreensão não são atividades de recebimento. O leitor/ouvinte não fica passivamente recebendo a informação que o outro está falando/escrivendo; ele participa ativamente na construção de um sentido para o que está ouvindo/lendo;

•as palavras de alta-frequência ajudam os alunos a inferir o significado das palavras de menor inferência. Dessa forma, o professor deve chamar a atenção dos alunos para elas e trabalhar com elas de forma que os alunos consigam utilizá-las na sua produção;	•a dificuldade que os alunos têm para se lembrarem do vocabulário conhecido está relacionada ao fato de eles não estudarem em casa e/ou porque as palavras não foram significativas para eles na hora da explicação;
•o ensino de <i>chunks</i> favorece o uso produtivo da língua-alvo de forma correta;	•é importante que os alunos iniciantes desenvolvam um vocabulário produtivo, o que pode ser conseguido através do uso real da língua;
•é importante ensinar colocações, pois elas também favorecem o uso produtivo da LE de forma correta;	•as palavras de alta-frequência devem constituir o alicerce vocabular dos alunos iniciantes; mais tarde, o professor pode introduzir as de menor frequência;
• <i>mind maps</i> favorecem o ensino explícito e contextualizado e a associação entre as palavras;	•é necessário promover a reciclagem das palavras, pois ela promove a internalização das palavras;
• <i>dictogloss</i> é uma boa técnica de ensino de vocabulário;	•jogos são uma boa forma para reciclar de vocabulário;
•é importante utilizar as novas palavras em contextos diferentes daquele em que foram apresentadas no MD;	• <i>mind maps</i> incentivam a colaboração dos alunos;
•é preciso escrever a palavra nova na lousa para que os alunos aprendam sua ortografia;	•é necessário escrever as palavras perguntadas pelos alunos na lousa para que eles aprendam sua ortografia;
•é preciso repetir a palavra nova em voz alta para que os alunos aprendam sua pronúncia;	•é importante incentivar os alunos a usarem as palavras aprendidas;
•é necessário chamar a atenção dos alunos para a presença de sufixos/prefixos (durante a leitura de um texto, por exemplo);	•é importante ensinar algumas das possíveis colocações que podem ocorrer com uma palavra;
•é necessário chamar a atenção dos alunos para quando a palavra nova pertence à mesma família de uma palavra que ele já conhece;	•depois de uma atividade de apresentação das palavras, o professor deve promover a oportunidade para que os alunos possam praticar o uso produtivo dessas palavras;
•As palavras não devem ser definidas na L1; a tradução não é eficaz, pois pode até favorecer a compreensão das palavras, mas não favorece o seu uso produtivo. A definição de uma palavra pode ser dada através de sinônimos, antônimos na LE. Além disso, o professor pode controlar sua entonação, o ritmo e o vocabulário usado na sua fala e pode fazer uso de linguagem corporal;	•a indicação de livros, textos, <i>short stories</i> é uma forma de favorecer a aprendizagem de vocabulário e de promover a autonomia nos alunos;
•é muito válido pedir para que os alunos construam seu próprio caderno de vocabulário;	•o ensino de cognatos não é bom porque nem sempre há um correspondente direto de uma palavra na L1 para a LE e vice-versa;

O objetivo dessa seção foi apresentar a análise das respostas dos dois professores-participantes ao questionário, juntamente com os dados obtidos através da análise das entrevistas. Após termos conhecido as crenças inferidas a partir do dizer dos dois professores-participantes desta pesquisa, apresentaremos, na próxima seção, as crenças inferidas a partir da sua prática.

3.2.2 – A manifestação das crenças: observação das aulas e notas de campo

Nesta seção (3.2.2), realizamos a análise das aulas (gravadas e filmadas) dos dois professores. O objetivo é investigar a manifestação das crenças desses profissionais, obtidas através de suas respostas ao questionário e explicitadas na seção 3.2.1. Visando melhor organizar essa análise, apresentaremos as aulas dos professores de forma separada.

a) As aulas do professor A

Retomando os dados obtidos através do questionário, podemos observar que o professor A afirma que em uma aula comunicativa deve haver oportunidades de comunicação autêntica. Ao observarmos suas aulas, percebemos que grande parte do tempo é preenchido com atividades que promovem a comunicação oral e a interação entre os alunos e entre alunos e professor, que se mostrou bastante criativo e confiante, movimentando-se o tempo todo, passando de carteira em carteira, preocupado com a participação coletiva e individual dos alunos, valorizando a sua contribuição e interagindo com eles. Sua motivação e dinamismo evitavam a dispersão dos alunos e os mantiam concentrados nas atividades propostas.

As atividades de interação entre os alunos, na maioria das vezes, implicam a prática de alguma função da linguagem, apresentada no exercício anterior. Logo na primeira aula gravada, o professor dá as instruções para o exercício que os alunos deverão fazer e enfatiza a função que eles deverão usar. Em seguida, ele pede para que os alunos circulem pela sala durante a interação, fazendo perguntas para os seus colegas a partir dos tópicos encontrados no livro.

PA: *You are going to find someone who has already been robbed*
M: *Robbed /ro 'bed/ é assaltado?*
PA: *Robbed /'robed/ yes! Find someone whose father was promoted last year, ok? You're going to put the person's name, right? / And what is the question you are going to ask?*
AA: [silêncio]
PA: *So / have you ever been robbed? // Have you ever questions, ok? // What about the second one? / Can I say: has your father been robbed LAST YEAR?*
AA: *No!*
PA: *Why not? // Because it's not EVER, ok? // Now, I'd like you to walk around the class and ask these questions to your friends.*

Ao observarmos suas aulas, podemos perceber também que, durante as atividades, o professor é frequentemente solicitado pelos alunos que perguntam por palavras que eles não conhecem e que o livro sugere que sejam usadas durante a interação. Uma dessas situações ocorreu na primeira aula; um aluno começa a falar sobre um acidente de carro em que ele estava presente e o professor e começa a interagir com ele; os colegas ouvem a conversa atentos e, quando não entendem alguma palavra, perguntam para o professor que, pacientemente dá a definição para todas elas.

PA: *And did they call you to be the witness?*
M: *ah?*
PA: *You know (...) Did the people from the van or from the Santana [Nome do carro] call you to be their witness [Escreve a palavra na lousa] A witness is someone who sees a crime or an accident and goes to the police station to say: "I saw it; he was going down with his Santana and then the van, the van crossed the red light / did they call you to be the witness?*
M: *No! I ran away!*
AA: [Risos]
Ca: *É testemunha?*
PA: [A professora parece não entender a pergunta da aluna devido ao barulho da classe e, novamente, tenta definir a palavra em inglês] *The witness is someone who sees a crime or an accident.*
Ca: *Yes, this is a (...)*
PA: *Someone who sees it*
Ca: *You say the observador?*
PA: *Testemunha*

Essa é uma outra característica que o professor A acredita fazer parte de uma aula comunicativa: o “fornecimento de ferramentas”. As palavras enfatizadas pelo professor em sala

de aula são geralmente aquelas perguntadas pelos alunos; ele não costuma introduzir vocabulário além daquele fornecido pelo LD. Conforme ele mesmo havia afirmado, o ensino de palavras deve ser dado a partir das necessidades dos alunos e não do pré-estabelecimento por parte do professor das palavras que devem ser aprendidas. É exatamente isso que podemos observar em sua prática, conforme podemos observar através do excerto abaixo.

S: Teacher! What's this?

PA: Injured [O professor faz um gesto de como se estivesse cortando seu braço]

C: Teacher! How can I say aposentado?

PA: Retired [O professor escreve a palavra na lousa]

S: Teacher! What's stolen twice?

PA: Stolen [O professor faz um gesto com as mãos como se estivesse pegando alguma coisa do aluno]

Stolen your money, your wallet, your car, right?

S: [A aluna ascena com a cabeça indicando que compreendeu]

PA: So, your car has been stolen twice, TWO times.

S: Ah!

Ca: Teacher! O que é arrested?

PA: Put in prison / After a student's demonstration. / Do you know what a student's demonstration is?

Ca: No.

PA: [O professor bate os pés no chão e levanta um braço, como se estivesse segurando uma bandeira] We want better teachers! This is a student's demonstration.

C: [A aluna ascena com a cabeça indicando que não entendeu]

PA: Demonstration, when many people get together to complain about something, like, do you remember DIRETAS JÁ?

Ca: Ah!

PA: That was a demonstration.

A e C: Teacher! What's arrested?

PA: Put in prison

A e C: E demonstration?

PA: Do you remember Diretas Já?

A e C: No!

PA: You remember when they wanted President Collor to be impeached?

A e C: Ah!

PA: Remember? That was a student's demonstration. People go to the streets and they say: "No! we want better jobs! We want better presidents!" That's a demonstration / Sometimes the police arrives and takes everybody to prison.

S: But I don't understand.

PA: So, have you ever been arrested by the police? [Faz mímica com as mãos como se estivesse usando algemas]

S: No! And this?

PA: Have you ever been bitten by a snake? [Toca o braço da aluna se a estivesse mordendo]

S: No! E esse?

PA: Have you ever been mistaken by a famous person? Are you Xuxa?

S: Ah! Yes.

M: Teacher! E operated? É operada?

PA: Yes! I mean, someone opens your body and puts something

M: Ah! Operated! No! No! No!

Conforme o professor já havia afirmado, muitos alunos, durante os exercícios de produção oral, acabam não perguntando as palavras que não conhecem porque sabem que esses exercícios geralmente têm um tempo para serem feitos. Dessa forma, para que consigam cumprir o que foi pedido, continuam fazendo a atividade, muitas vezes sem compreender grande parte do vocabulário. Essa é uma situação que podemos observar no excerto abaixo. Enquanto os alunos estão interagindo uns com os outros, o professor pára ao lado de um aluno que se mostrou sempre tímido em suas aulas e checa se ele compreende as palavras encontradas nas perguntas que deve fazer.

PA: Have you ever been bitten by a snake? [O professor faz um gesto com as mãos como se estivesse mordendo o braço do aluno]

Pa: Ah!

PA: Have you ever been arrested after a student's demonstration?

Pa: O que é arrested?

PA: [O professor faz um gesto com as duas mãos como se estivesse usando algemas e faz outra pergunta] Have you ever had your car stolen?

Pa: What's stolen?

PA: [Novamente, o professor faz mímica com as mãos como se tivesse pegando alguma coisa do aluno e faz outra pergunta] Has your friend ever been injured in a car accident?

Pa: Injured?

PA: [O professor faz mímica com as mãos como se tivesse se cortando]

Pa: Oh, no! Injured no!

Como podemos perceber, a produção oral dos alunos é frequentemente interrompida pelo fato de não conhecerem o vocabulário encontrado na atividade. Com relação às atividades de compreensão, o procedimento é o mesmo. Após ouvirem um diálogo, os alunos têm que responder algumas perguntas que visam checar a sua compreensão; ao tentarem fazer o exercício, eles chamam o professor várias vezes para perguntar o significado das palavras que não conhecem.

Em uma das aulas, o professor lê as instruções no LD e pede para que os alunos ouçam o diálogo e corrijam as sentenças falsas. Ao começarem a ler as frases, os alunos começam a perguntar o significado das palavras que não conheciam.

Ca: Teacher! What's hometown?

PA: Where is YOUR hometown? / Are you from Campinas?

Ca: Yes

PA: So, your home town is Campinas // Do you know what Lilian's home town is?

S: She is from Araras

PA: So, her hometown is Araras // Ok, sentence 3: I may start my own business

M: Own?

PA: MY business [Aponta para si mesmo] I may start MY OWN business, ok? [Escreve a palavra "own" na lousa]

M: But what's OWN?

PA: OWN? Ah, This is my own bag, it's not [nome da aluna]'s bag,, it's MY bag // I don't have to share it with anyone, only mine, ok? // Do you have YOUR OWN house? / Or do you live with your parents?

M: My parents

PA: So, you don't have your OWN house. Do you have your own car? [Pergunta para outro aluno]

Ma: Yes

PA: Do you have your own boyfriend "S"?

S: Yes [A aluna ri]

PA: Are you sure?

AA: [Todos riem]

P: You don't share him with somebody else?

AA: [Todos riem]

Com relação aos exercícios que envolvem a produção escrita, o mesmo pode ser observado. O professor distribui pedacinhos de papéis contendo os tópicos (propostos por ele) que deveriam ser comentados, tais como a fome, a pobreza e o crescimento da população; os alunos são instruídos a produzir um pequeno texto referente à cada um desses tópicos. Como o vocabulário contido no exercício não é discutido previamente, os alunos sentem grande dificuldade e começam a perguntar o significado das palavras para o professor.

Pa: Teacher! Como é que fala mais gente?
PA: Cities will be more CROWDED
Pa: Escreve na lousa pra mim?
PA: [O professor escreve a palavra na lousa]
Ca: Como é Guerra Civil?
PA: Civil War / There will be civil wars
Ca: Teacher! How can I say pobreza?
PA: Poverty [Aponta para a palavra que se encontra no livro]
M: Teacher! ((Incomp))
PA: [O professor se abaixa na carteira do aluno e explica alguma coisa que o aluno havia perguntado]

Podemos observar a mesma situação na aula seguinte. Os alunos ouvem um diálogo em que os personagens falam os problemas que têm com seus vizinhos, seu emprego, o lugar onde moram, entre outros. Em seguida, o professor pede para que os alunos escrevam quais são os problemas que eles têm com relação aos mesmos tópicos discutidos no diálogo. Ao começarem a escrever suas frases, começam a perguntar pelo vocabulário que precisam montar as sentenças.

S: My mum just ah reclama?
PA: She is a morning Miney [O professor escreve na lousa]
S: [A aluna ri]
PA: She complains a lot
A: Curioso?
PA: Curious [Escreve na lousa]
Ca: Teacher! How can I say programa educacional?
PA: Educational program
S: Teacher! How can I say fofoqueiro?
PA: Gossip [Escreve na lousa]

Conforme o professor já havia apontado, a falta de conhecimento lexical parece ser um fator que causa grandes dificuldades para seus alunos iniciantes durante a produção escrita, assim como durante as atividades de produção e de compreensão oral.

Uma outra crença revelada através da observação de suas aulas, é a preocupação do professor com relação ao ensino da pronúncia das palavras. Quando um aluno está fazendo uso

da língua-alvo para se comunicar e pronuncia uma palavra de forma errada, o professor o interrompe e corrige a sua pronúncia.

Durante uma conversa com seus alunos sobre a vida no futuro, o professor questiona um aluno sobre como ele acredita que os carros serão no futuro. O aluno explica que carros não terão rodas; porém, ele pronuncia a palavra “rodas” (*wheels*) de forma incorreta. O professor o corrige repetindo a palavra em voz alta duas vezes.

PA: How do you think cars will be in the future?

M: No wheels /wels/

PA: No wheels /wi:ls/ ? There will be no WHEELS /wi:ls/ ? Really?

Em uma situação parecida, a aluna tenta descrever um objeto para seus colegas, durante um exercício de adivinhação e, ao tentar explicar que o objeto é médio (*medium*), la pronuncia a palavra de forma errada. O professor a corrige imediatamente.

S: It's medium /medium/

PA: Medium /mi:diem/

S: It's made of glass / it's used for light the room / what's that?

M: Made of glass? // The light?

O professor também demonstra uma certa preocupação com relação ao ensino da ortografia das palavras. A maioria das palavras perguntadas pelos alunos é escrita na lousa pelo professor.

Em quase todos os casos em que foi solicitado por um aluno que queria saber o significado de alguma palavra, o professor deu a definição em inglês. Tal preocupação já havia sido manifestada pelo professor, que se julga um pouco radical com relação ao uso de Português em sala. Esse, na verdade, é um dos pontos marcantes da sua aula: o professor faz uso da língua-

alvo quase 100% do tempo. As instruções e explicações, sejam elas gramaticais ou do significado de alguma palavra, são feitas na LE, conforme observamos através do excerto abaixo.

Em uma das aulas observadas, ao explicar a diferença gramatical entre o uso de “may” e “will” para nos referirmos ao futuro, o professor utiliza como recurso exemplos de frases na LE.

PA: Can you imagine yourself 20 years from now? // Life in big cities may be cheaper

Pa: What's cheaper?

PA: Cheap, not expensive

Pa: Ok.

PA: Cheaper, comparison, right?

Pa: [O aluno faz sinal com a cabeça que entendeu]

PA: Can I say that Lula may be the president next year? // No! Lula will be. (...) "M" can you give me an example using MAY?

M: May I go to the bathroom?

PA: It's a DIFFERENT may / May asking for permission / It's a different may / May I open the window? May I come in? May I sit down? It's a Different may / May asking for permission / Here, it's a may when you are making a PREDICTION / for example, you know (...) what are you going to do on the weekend? I may go to the club / If it doesn't rain, I may go to the club // I may not go to the club / I don't know yet, ok?

A: I may go to a party

PA: You may go to a party! I have a student on Fridays but he may not come tomorrow, so I may have an afternoon free.

Ca: Como que fala inveja?

PA: I ENVY you! [Escreve a palavra na lousa] Say that "Ca": I ENVY you!

Ca: I envy you!

O professor também demonstra certa preocupação em priorizar a qualidade do conhecimento e não a quantidade de palavras que seus alunos devem aprender, pois, assim, o novo ítem se tornará acessível e os alunos conseguirão não só reconhecê-lo, mas também usá-lo. Podemos perceber essa preocupação em alguns dos momentos de suas aulas.

Ca: Teacher! How can I say preocupado?

PA: Worried [Escreve a palavra na lousa] Worried ABOUT something, ok? I'm worried ABOUT Sandy, my daughter

Ca: Ok!

A preocupação com o ensino de colocações também pode ser observada em algumas de suas aulas. O professor havia afirmado, em entrevista, que acredita que essa seja uma forma muito eficaz de instrução de palavras.

Durante o diálogo com sua colega de classe sobre como imagina sua vida daqui a 20 anos, uma aluna tenta explicar que seu inglês estará melhor, porque agora é muito “feio” (*ugly*). Como não estava certa se essas palavras podem ser usadas juntas, a aluna chama o professor que confirma o uso da colocação na língua inglesa.

Ca: Teacher! English can be ugly? Or ugly is a person?

PA: Oh, yes! English can be ugly, for example, ah, people from Texas, they have an ugly English / Then we are not talking about their ENGLISH, but we are talking about their ACCENT, the way they speak English, ok? // You can say: Oh! She speaks an ugly English.

Ca: Ah! Ok.

Apesar de ter consciência que o livro utilizado por ele não promove a reciclagem de vocabulário, como afirma na entrevista, e de defender o uso dessa estratégia, não foi possível registrar nenhum momento em que o professor reciclasse as palavras já aprendidas em unidades anteriores através de jogos ou qualquer outro tipo de atividade. Acredito que isso pode ser possivelmente relacionado ao fato de o material didático não incentivar o uso desse tipo de procedimento em sala.

Houve também alguns momentos de suas aulas em que o professor explica o significado das palavras perguntadas pelos alunos através do ensino da sua função gramatical.

A: Teacher! What's poverty and hunger?

PA: Poverty is the NOUN / The adjective is poor / Poor is the adjective, poverty is the noun.

A: Pobreza, right?

PA: Yes

C: And hunger?

PA: Hunger is the same / If you are hungry, you have hunger, ok?

C: Ah! Ok

Não foi possível registrar nenhum momento em que o professor alertasse seus alunos para a presença de sufixos e/ou prefixos nas palavras ou para a semelhança de um novo item com algum outro que eles já conheçam. Também não foi possível observar nenhum momento em que o professor tenha conscientizado seus alunos sobre a importância de aprender novas palavras para aumentar seu repertório lexical ou sobre a importância do uso de estratégias como uma forma de auxiliar essa aprendizagem, embora ele tenha afirmado fazê-lo em sala. Isso pode ser explicado pelo fato de que talvez não tenha havido oportunidade para que o professor pudesse fazer uso desses recursos ao explicar o significado de uma palavra.

Durante a observação de suas aulas, o professor não fez uso de nenhuma das estratégias que ele não circulou no questionário.

b) As aulas do professor B

Ao observar a prática do professor B, pode-se notar que ele se mostra bastante seguro com relação à seqüência das atividades encontradas no livro. A familiaridade do professor com o material didático, muito provavelmente, deve-se à sua longa experiência de 10 anos com a metodologia da escola.

Uma preocupação constante do professor antes de iniciar uma atividade é a de se certificar de que os alunos conhecem as palavras encontradas no livro. Na transcrição abaixo, podemos observar que o professor lê frase por frase do exercício de compreensão oral que os alunos irão fazer para conferir se eles conhecem o vocabulário.

PB: What we are gonna talk on the next exercise, page eighty-nine // I'm sure, ok? // What you have to do in this exercise? // Can you read the instructions, please? [Enquanto os alunos lêem o enunciado do exercício em voz baixa, o professor põe o cd no rádio] You will here the first part of seven short conversations, ok?

Ta: [A aluna lê o enunciado do exercício em voz alta] Listen (...) listen and number the responses that complete the conversations accordingly

PB: Ok, we're gonna listen to ah two, three, four, five, six, seven conversations and we have to put numbers, all right?

I: Ok!

PB: Ok, we have to put numbers / These are the responses, ok? // Let's check the vocabulary before?

AA: [Os alunos acenam com a cabeça afirmativamente].

PB: GEE! I'm glad to hear that! And GEE means?

Ta: Gerry!

PB: JESUS! GEE!

Ta: Nossa! Pensei que era Gerry.

Pa: Eu também

PB: Sorry?

Ta: Achei que era o Gerry

PB: Oh, no! // I'm glad to hear that / Understand the word GLAD? // Happy // Ok, next: It sounds great! // Understand SOUNDS GREAT ?

Esse procedimento pode ser percebido em todas as aulas do professor, que procura antecipar as palavras que acredita que os alunos não conhecem, perguntando se eles sabem o seu significado. Na terceira aula, antes de iniciar uma atividade de compreensão oral, o professor pede para que os alunos leiam as frases do exercício e chequem se eles conhecem o vocabulário.

PB: Ok, now number two: listen again and choose the best alternative according to the conversation // Two minutes to think about vocabulary and I play the tape [Os alunos lêem as alternativas em silêncio] Any questions?

Ta: Ordinary place?

PB: Ordinary means common

Ta: Ah!

W: What does ordinary mean?

PB: Common place, regular, usua / This is a false cognate word, right? // Ok? Good! [O professor toca o cd] Are you fine? Can I check? Or would you like to listen to that again?

Assim como nas aulas do professor A, a maior parte do tempo das aulas do professor B é preenchido com atividades de produção oral em que os alunos trabalham em pares ou pequenos grupos. Essas atividades implicam na prática de uma função e são feitas geralmente após um exercício de compreensão oral.

Na transcrição abaixo, ao explicar o enunciado de uma atividade de produção oral, o professor lê todos os tópicos que os alunos deverão comentar e sugere a prática da função apresentada no exercício anterior. Os alunos são agrupados em pares e instruídos a fazer uma lista de idéias – a partir das idéias propostas pelo livro – em que possam utilizar a função trabalhada na unidade.

PB: Ok, and the (...) we have the letter (...) we have an example of the dialogue / take a look: Oh! How do you like your new school? I love it! The teachers are EXCELLENT! The only problems is that it's five blocks away from my house and I have to walk / There are no buses // So, this exercise you have to say I love it for all of them, but there is a problem, ok? I like it very much, I love it, the only problem is that (...) Let's think about the problems? Let's work in pairs? "Ta" and "Ti", "A" and "Pa", you two // the same problems,ok? / You can work faster, you can help each other.

Antes que os alunos comecem a interagir, o professor sempre fornece modelos da interação esperada. Através desse procedimento, incentivado pelo material didático, ele enfatiza o uso da função que os alunos deverão utilizar.

PB: In the next exercise we are going to talk about problems, ok? Page forty-two number two making restrictions: in pairs, comment on the following and make restriction; say what the problems is / So, take a look at the chart; let's stay together at the chart. We have here: how do you like your school, your neighbourhood, your apartment or house, your gym classes, your new roommate / The only problem is that // You are going to invent, ok? Make up problems, ok? For example: five blocks away, no buses....

Pa: What is buses?

PB: One Bus, two buses, three buses..

Pa: Ah! [A aluna ri]

Em seguida, ele retoma as instruções para se certificar de que os alunos saibam o que eles têm que fazer e circula pela sala monitorando os alunos e checando se eles estão praticando a função enfatizada na aula.

Ta: How do you feel about your neighbourhood?

Ti: It's very beautiful but it's very noisy

PB: The only problem is that

Ti: The only problem is that it's very noisy

PB: We are practicing THE ONLY PROBLEM IS THIS, THE ONLY PROBLEM IS THAT

No final da atividade, o professor pede para que os pares rerepresentem a conversa que tiveram para que ele se certifique de que a função enfatizada naquela aula foi realmente utilizada.

*PB: Ok, "Is" can I listen to one conversation of yours and "W"? [Os alunos ainda estão conversando]
Ok, let's listen to one conversation and see if they used the expression THE ONLY PROBLEM IS?*

Como podemos perceber através da situação abaixo, essas atividades envolvem a produção oral controlada e não promovem a oportunidade de os alunos expressarem seus significados de forma livre, a partir de suas próprias escolhas lingüísticas.

PB: Ok, we have an exercise / Imagine yourself in this situation; think of the expectations you had, how you feel now and make a restriction. For example, take a look here: you've just become a father or a mother, understand it? You've just (...) Recently you had a baby or your wife had a baby / Expectations: nice / How you feel now about it? Nice, the baby is great! The only problem is that the baby cries a lot

AA: [Todos riem]

PB: It's wonderful to be a father but I can't sleep, right? / Ok, we have here some situations here to help you: you are married; let's suppose you are married / you are 18 years old and you've just graduated, right? / Can you complete this? It can be positive or negative ideas // I mean, all of them must be positive because you are going to say: I love it! The only problem is that / All of them must be nice, happy.

Ti: Mas eu posso falar ah eh (...) responder que o problema é positivo.

PB: For example?

Ti: O inglês, a língua, eu não gosto, mas eu posso falar que vai ser bom para o futuro / vou ter que usar no futuro.

PB: No! This is not the exercise / I want you to use: the only problem is that // Can we start?

O professor já havia levantado essa questão durante a entrevista. Ele havia afirmado que as abordagens que enfatizam o ensino de funções, ou expoentes, como ele prefere chamar, não permitem que os alunos usem sua criatividade para produzir a língua, pois as funções são blocos fechados, frases prontas.

PB: Ok, guys. Now if you turn the page, please, you have the conversations here; not exactly the same conversations but the instructions for exercise number one. Can you see this purple box ? So, number one: tell B you have been accepted at Florida State University, ok? Oh! I've been accepted at Florida State University! You are very happy, right? It's something very important (...) and B is going to use these answers from the page (...) the previous page, like: I'm happy for you! I'm sure it'll be a wonderful experience! All right?

Nessas atividades, os alunos são instruídos a interagir a partir das situações propostas pelo livro que, muitas vezes, não são encontradas no seu dia-a-dia. Quando isso acontece, o professor sugere que seus alunos aproximem os tópicos à sua realidade.

PB: You can put about your reality, other things / Here you can invent; if you don't go to gym classes, you can go to computer classes, English classes, university.

Essa preocupação também já havia sido manifestada pelo professor, que afirma acreditar que é necessário ajudar a promover informações mais significativas para os alunos.

Não foi possível registrar nenhum momento em que os alunos foram instruídos a fazerem um exercício de compreensão escrita em sala de aula. Dessa forma, fica impossível fazer uma análise do tratamento dado às palavras pelo professor.

Um fato que pode ser frequentemente observado, é que, no final das aulas, o professor constantemente faz o uso de jogos, tais como “*stop*”, que servem para revisar toda a matéria aprendida na unidade. Um outro procedimento constantemente utilizado pelo professor, é listas no canto esquerdo da lousa todas as palavras perguntados pelos outros alunos. Através da observação de suas aulas, fica evidente que o professor também acredita no ensino da pronúncia das palavras, apesar de não ter se manifestado a esse respeito nem no questionário, nem na entrevista.

PB: All right guys, “Ti” can you tell me what's the question you asked her? You asked her about learning English, that's it?

Ti: Yes.

PB: What did she say?

Ti: For she it's // She thought que (...)

PB: Difficult to get a job?

Ti: No, this is " take another university course"

PB: Oh! I see.

Ti: This is easier than she (...)

PB: EXPECTED, she expected, or she thought, let's repeat: THOUGHT

AA: *Thought*
PB: *Expected*
AA: *Expected*
PB: *Ok, there is a problem? Or (...)*
Ti: *The only problem is that the vocabulary is difficult*
PB: *Oh! Very good*

Em algumas das aulas observadas pude observar que o professor introduzia vocabulário novo durante as atividades. Na transcrição abaixo, enquanto o professor contextualiza as estruturas que deverão ser aprendidas na aula, ele apresenta para os alunos a expressão “*down in the dumps*” e o verbo “*cheer up*”, que não se encontravam no LD.

PB: *Let's take a look at page eighty-seven. Remember that we talked about Gerry? Gerry is this guy, right? [Aponta para o personagem do livro] Remember that we talked about him? He's down in the dumps [Escreve a expressão na lousa]. He's feeling down in the dumps*
Ta: *O que é dumps?*
PB: *That's an expression that means(...)*
Ta: *Pra baixo?*
PB: *Yeah! He's really depressed / Ok, let's help him and reassure (...) Let's help him and cheer // cheer him up [O professor escreve a palavra na lousa] Let's cheer him up.*
Pa: *Aha*
PB: *What can we say to him? Remember? He moved to an apartment, he doesn't have friends, ok? How can I cheer him up? What can I say to him?*
Pa: *Eh (...)*
Ta: *Don't worry*
PB: *Very good! Don't worry! [Escreve na lousa] What else?*
Pa: *Don't be calm / no?*
PB: *Calm down, calm down [Escreve na lousa]*
Pa: *Calm down*
PB: *What else? Cause he's down in the dumps, like “Ic”.*
Ic: *[O aluno ri]*
PB: *Are you down in dumps today?*
Ic: *No [O aluno ri]*
PB: *What can you tell Gerry to help him? To feel better, to cheer him up? You can use these expressions [Aponta para a lousa] Come on! Cheer up man! // Ok? These are forms to encourage people, right? We are always doing that, ok? Oh! Come on! Don't worry!*
Pa: *Wake up! [A aluna ri] Acorda!*
PB: *Ok, that's what we are gonna talk in the next exercise on page 89. What do you have to do in the next exercise? Can you read the instructions, please?*

As aulas observadas foram sempre desenvolvidas pelo professor na língua-alvo. Para evitar ter que falar na L1, quando o professor sentia a necessidade de checar se os alunos haviam entendido o significado de alguma palavra ou expressão, ele pedia a colaboração dos alunos que traduziam a palavra para o Português.

PB: Why do you study English?

W: To speak English [O aluno ri]

PB: Ok, because I want to speak English very well, because I want to get a new job, because I want to write academic papers, because I want to talk to the tourists. Do you receive tourists in the shopping mall?

Pa: Yes

PB: Do you speak English with them?

Pa: Aha.

PB: You too?

Pr: Yes

PB: Right, very good. Ok, we are going to talk about stating purposes on the next page / sixty-nine / Can you help me with stating purpose?

Ta: Seu objetivo

PB: Yes, to show objective, to state objective, ok? Take a look at the situation

Em uma outra situação, ele usa o mesmo recurso, para evitar falar Português em sala.

PB: Work with a partner and we have the situations / The first one: you meet a friend by chance, all right? Can you help me with BY CHANCE? What does it mean meet by chance? [Ele escreve a expressão na lousa]

Ta: Por acaso

Pa: Sem querer

PB: Exactly! When you meet someone by coincidence, ok?

Almeida Filho (1998) afirma que um dos significados de ser comunicativo é a tolerância esclarecida sobre o papel de apoio da língua materna na aprendizagem de outra língua. Nation (2001) explica que a forma como uma palavra é definida pode ter um efeito muito grande no aprendizado que ocorre. Segundo o autor (op. cit.), boas definições precisam ser específicas, diretas, não ambíguas e simples. Dessa forma, a tradução pode ser considerada como uma

maneira muito válida de definição das palavras, uma vez que, conforme Nation (op. cit.), ela é rápida, simples e facilmente entendida.

Da mesma forma como fizemos na seção anterior, apresentaremos abaixo um quadro com a compilação das crenças inferidas a partir do fazer dos dois professores-participantes, visando facilitar a visualização dos dados que servirão de resposta à segunda pergunta de pesquisa deste estudo.

PROFESSOR A	PROFESSOR B
•o fornecimento de ferramentas (<i>language</i>) deve ocorrer somente quando os alunos perguntam;	•é importante introduzir novas palavras na aula, mesmo quando não foram perguntadas pelos alunos (<i>cheer up, down in the dumps</i>);
•a instrução de palavras deve ocorrer através da negociação, enquanto os alunos estão fazendo uma atividade;	•antes das atividades, o professor deve checar se os alunos conhecem o vocabulário encontrado nelas;
•a definição de uma palavra deve ser sempre dada na LE;	•o professor deve eliciar as palavras que os alunos conhecem antes de fazerem uma atividade (<i>don' t worry, calm down</i>);
•o professor pode fornecer exemplos contendo a palavra perguntada para explicar seu significado;	•o professor pode pedir para que os alunos traduzam as palavras para a L1 para se certificar de que eles compreenderam seu significado (<i>stating purpose, by chance</i>);
•o professor pode explicar o significado das palavras através da sua classe gramatical (<i>poverty/poor e hunger/hungry</i>);	•é necessário chamar a atenção dos alunos para a existência de falsos cognatos (<i>ordinary</i>);
•o professor pode fazer mímicas e gestos e usar linguagem corporal para explicar o significado das palavras;	• jogos são uma forma de reciclar o vocabulário aprendido;
•o ensino de <i>chunks</i> favorece o uso correto das palavras na produção oral (<i>worried about</i>);	•é importante repetir as palavras em voz alta (<i>choral repetition</i>) para que os alunos memorizem sua pronúncia correta (<i>thought, expected</i>);
•é importante ensinar diversos usos/contextos em que a palavra pode ser usada (<i>own</i>);	•é importante escrever as palavras perguntadas pelos alunos na lousa;
• é importante corrigir a pronúncia errada das palavras (<i>wheels</i>);	
•é importante escrever as palavras perguntadas pelos alunos na lousa;	

O quadro abaixo mostra as estratégias circuladas pelos professores no questionário e que afirmam acreditar serem eficazes e aquelas as quais eles fazem real utilização em sala de aula:

Estratégias inferidas a partir do dizer do professor A	Estratégias inferidas a partir do fazer do professor A
(b) definir um novo item lexical em inglês (ou usando sinônimos)	(b) definir um novo item lexical em inglês (ou usando sinônimos)
(d) dar exemplos de frases contendo o novo item lexical em contextos diferentes daquele trazido pelo livro didático (para que os alunos aprendam a usar a palavra em situações diferentes)	(d) dar exemplos de frases contendo o novo item lexical em contextos diferentes daquele trazido pelo livro didático (para que os alunos aprendam a usar a palavra em situações diferentes)
(e) escrever a palavra perguntada pelos alunos na lousa	(e) escrever a palavra perguntada pelos alunos na lousa
(f) repetir a pronúncia da palavra várias vezes (para que os alunos aprendam a pronúncia correta)	
(i) alertar os alunos para semelhança da nova palavra com alguma outra palavra em inglês que já conheçam	
(j) chamar a atenção dos alunos para as possíveis colocações que podem ocorrer com o novo item	(j) chamar a atenção dos alunos para as possíveis colocações que podem ocorrer com o novo item
(k) conscientizar os alunos sobre a importância de aprender e aumentar seu vocabulário	
(l) conscientizar os alunos sobre o uso de estratégias de aquisição/retenção	
(m) promover oportunidades para reciclar o vocabulário já apresentado (jogos, atividades...)	
(n) alertar os alunos para presença de sufixos e prefixos (ensinar partes da palavra)	(n) alertar os alunos para presença de sufixos e prefixos (ensinar partes da palavra)
(o) ensinar os alunos sobre a função que a palavra exerce na frase (<i>parts of speech</i>)	(o) ensinar os alunos sobre a função que a palavra exerce na frase (<i>parts of speech</i>)

Estratégias inferidas a partir do dizer do professor B	Estratégias inferidas a partir do fazer do professor B
(e) escrever a palavra perguntada pelos alunos na lousa	(e) escrever a palavra perguntada pelos alunos na lousa
(j) chamar a atenção dos alunos para as possíveis colocações que podem ocorrer com o novo item	
(k) conscientizar os alunos sobre a importância de aprender e aumentar seu vocabulário	
(l) conscientizar os alunos sobre o uso de estratégias de aquisição/retenção	
(m) promover oportunidades para reciclar o vocabulário já apresentado (jogos, atividades...)	(m) promover oportunidades para reciclar o vocabulário já apresentado (jogos, atividades...)
(p) indicar leituras de textos, livros, <i>short stories</i>	

Como podemos perceber, há aspectos bastante convergentes e outros bastante divergentes nas aulas dos dois professores. Além disso, retomando a análise dos dados obtidos através das respostas dos professores ao questionário e às entrevistas, podemos perceber que ora há certas incongruências entre o seu discurso e a sua prática, ora há bastante coerência entre o seu dizer e o seu fazer. São essas e outras questões que procuraremos discutir na seção abaixo.

3.3 – Conclusões

Retomando a análise dos dados, percebemos que a maior parte do tempo de aula – tanto as aulas do PA como as aulas do PB – é preenchido por atividades de produção oral que promovem a interação entre os alunos. Durante essas atividades, podemos observar que os alunos apresentam dificuldades relacionadas à sua falta de conhecimento lexical, o que já havia sido apontado por ambos os professores. Entretanto, apesar de se mostrarem conscientes sobre a deficiência lingüística de seus alunos iniciantes, os professores tendem a favorecer uma abordagem incidental às palavras.

Em entrevista, os professores-participantes afirmam favorecer uma aprendizagem intencional, fazendo com que os alunos consigam fazer uso do vocabulário aprendido em sala nas atividades de produção oral. No entanto, não é exatamente isso o que podemos perceber ao observarmos a prática dos professores-participantes. Os problemas relacionados à falta de conhecimento lexical dos alunos são resolvidos à medida que eles apresentam a necessidade de saber uma palavra ou o seu significado.

Em seu estudo sobre o ensino de vocabulário com o foco na produção oral, Rodrigues (2002) também conclui que os professores-participantes de sua pesquisa parecem relegar a aquisição de vocabulário ao incidental e tratam apenas das palavras que venham a dificultar a compreensão de alguma frase ou de algum texto do livro, ou seja, a abordagem que tem sido mais comum entre professores de LE para ensinar vocabulário consiste em explicar as palavras desconhecidas pelos alunos no momento em que eles perguntam sobre elas ao professor. Diante desses resultados, o autor sugere que é necessário um tratamento mais adequado ao vocabulário em sala de aula.

Rodrigues (2002) defende que cabe ao professor incluir o vocabulário nas suas preocupações ao preparar suas aulas, propondo atividades em que determinadas palavras consideradas chave sejam, não só explicitamente, mas também intencionalmente ensinadas. Dessa forma, o professor chama a atenção para aquelas palavras, possibilitando uma maior discussão e reflexão sobre ela, o que é imprescindível para facilitar sua retenção.

Nation (2001) explica que atividades de produção oral – atividades essas que, como vimos, ocupam grande parte das aulas dos professores – não são normalmente consideradas como tendo objetivos de aprendizagem de vocabulário, pois, segundo o autor, geralmente parece difícil planejar a aquisição de palavras como parte de um currículo que enfatiza atividades amplamente produtivas, imprevisíveis e dependentes das pessoas que estão no grupo. Contudo, ele afirma, é possível planejar qual vocabulário é mais provável de ser aprendido, embora esse seja frequentemente um propósito incidental.

Nation (op. cit.) continua dizendo que essas atividades são um meio muito válido para a instrução de palavras e tal propósito pode ser efetivamente incorporado à elas sem comprometer sua natureza comunicativa. Em seu livro, o autor sugere várias técnicas de ensino de vocabulário através de atividades de produção oral e também escrita, assim como atividades de compreensão. Ele explica que um programa de ensino/aprendizagem de línguas bem planejado deveria ter um equilíbrio apropriado de oportunidades para aprender através de atividades focadas na mensagem e do estudo direto de itens lingüísticos (ver também Schmitt, 2000).

Scaramucci (1995) defende que a utilização de uma abordagem indireta ou de um ensino não-intervencionista de vocabulário nos estágios iniciais de aprendizagem, combinado com a

situação em que a quantidade de insumo recebido é pequena, como no caso do presente estudo, tem sido responsável por grande parte da frustração e incapacidade desse perfil de aprendiz.

Sökmen (1997) também reconhece que os estudantes de LE, principalmente aqueles com baixo nível de proficiência na língua-alvo, sentem-se geralmente frustrados com uma abordagem de ensino indireta. A aquisição de palavras a partir do contexto é um processo muito lento e que requer a continuada exposição do aprendiz à língua e, se considerarmos a limitada quantidade de tempo que os alunos têm para aprenderem uma grande quantidade de palavras, essa com certeza não é a abordagem mais eficiente.

Sökmen (op. cit.) acredita que o ensino de vocabulário significa muito mais do que simplesmente ensinar as palavras perguntadas pelos alunos no momento em que eles sentem necessidade. Ele também significa apresentar novas palavras, integrar palavras novas às velhas, proporcionar vários encontros com as palavras, promover um nível de processamento mais profundo ao dar a definição de uma palavra, reciclar o vocabulário já aprendido, entre outras técnicas que promovam um ensino/aprendizagem intencional de vocabulário.

Apesar de, na prática, favorecerem uma abordagem situacional de ensino de palavras, ou seja, a partir da situação ou do momento em que são chamados pelos alunos para perguntarem por uma palavra ou seu significado, podemos perceber que os ambos os professores têm a preocupação de escrever na lousa todas as palavras perguntadas, favorecendo, assim, o aprendizado da sua forma escrita. O professor B sempre procura repetir a nova palavra várias vezes em voz alta, auxiliando, assim, a aquisição da sua pronúncia. Para explicar o significado de uma palavra, o professor A procura dar exemplos, fazer mímicas e até mesmo fornecer a

definição do ítem através da sua função gramatical. Esses são alguns dos aspectos envolvidos em conhecer uma palavra (ver Richards, apud Scaramucci, 1995).

Nation (2001) explica que, tipicamente, os alunos acreditam que conhecer uma palavra significa conhecer a sua forma escrita, a sua pronúncia e o seu significado. No entanto, muitos pesquisadores defendem que é preciso ter cautela ao se enfatizar esse tipo de instrução de vocabulário, pois ela consome tempo substancial de sala de aula, uma vez que há vários aspectos envolvidos em conhecer uma só palavra. Por isso, ao planejar a instrução de palavras, é necessário que o professor tenha em mente o tipo de conhecimento que deseja desenvolver em seus alunos: um conhecimento lexical para uso receptivo ou para uso produtivo. Dependendo do objetivo do professor e do aluno, é possível fazer uso de diferentes técnicas de ensino que visam auxiliar a aquisição de palavras.

O professor B acredita que nos estágios iniciais de aprendizagem é importante ajudar os alunos a desenvolverem um vocabulário de uso produtivo, o que, segundo ele, pode ser conseguido através da prática do uso da língua. Já o professor A, defende que o desenvolvimento de um repertório de vocabulário produtivo é tão importante quanto um repertório de vocabulário receptivo. Segundo Carter & McCarthy (1998), conseguir se lembrar (*recall*) da forma de uma palavra é considerado como algo mais produtivo, enquanto conseguir se lembrar do seu significado tende a ser mais receptivo. Há palavras que são perfeitamente introduzidas no repertório lexical ativo do aprendiz, enquanto há outras que se encaixam melhor no seu repertório passivo.

Este é um outro ponto que podemos discutir aqui. Embora tenham afirmado que as palavras de alta-freqüência deveriam constituir a base vocabular dos alunos iniciantes e,

portanto, deveriam ser ensinadas primeiro, não há um planejamento de qual tipo de palavra será trabalhado em sala, sendo estas aquelas perguntadas pelos alunos. Nation (2001) defende que as palavras de alta-frequência de uma língua constituem um grupo pequeno (2.000) e que cobrem uma grande proporção (80%) das palavras de um texto (escrito ou falado). Segundo ele, essas palavras são muito importantes e que deveriam receber a atenção tanto do professor como dos alunos. Essa atenção, explica o autor, pode ser na forma de ensino direto, aprendizagem incidental ou encontros planejados.

Este é mais um aspecto que podemos comentar. Embora acreditem na importância da reciclagem de vocabulário, o material didático utilizado por eles não incentiva esse tipo de procedimento em sala de aula, o que foi confirmado pelo professor A. O livro não promove a frequência da ocorrência das palavras ao longo da unidade e as atividades propostas não favorecem a repetição do vocabulário já aprendido. Por terem um prazo para encerrarem o programa de ensino, e pelas imposições da instituição para seguirem a metodologia do material adotado, os professores acabam não encontrando condições favoráveis para utilizarem técnicas de ensino que auxiliem a reciclagem do léxico. Em conjunto com a forma como a instrução de palavras ocorre, ou seja, a partir da solicitação dos alunos durante as atividades, essa situação não se mostra favorável à aprendizagem de vocabulário.

Como podemos observar através da análise das crenças inferidas a partir do dizer dos professores, o número de estratégias de ensino/aprendizagem de vocabulário que eles acreditam ser eficazes para a aquisição de vocabulário é bastante significativo. Das 17 estratégias apresentadas no questionário, o professor A diz fazer uso de 11, enquanto o professor B afirma

fazer uso de 6 delas. Contudo, através da análise das crenças inferidas a partir do seu fazer, podemos constatar que a sua utilização em sala de aula não é muito ampla.

Sökmen (1997) defende que uma abordagem de ensino de vocabulário através de uma grande variedade de estratégias é particularmente motivadora para os aprendizes porque quebra a rotina de sala de aula e, ao mesmo tempo, constrói uma variedade de ligações e associações semânticas, além de oferecer chances maiores de promover harmonia entre os vários estilos de aprendizagem, verbais e não-verbais, que os diferentes alunos possam ter.

No entanto, Nation (2001) espia que, apesar de estudos na área mostrarem ótimos resultados no desenvolvimento de vocabulário em LE obtidos através do uso de uma vasta gama de estratégias, os alunos geralmente ficam restritos a um número muito limitado delas. Na verdade, constata o autor, uma conclusão bastante comum em muitos estudos que investigam o que os professores fazem em sala com relação ao ensino de vocabulário revelam que o que acontece na aula não leva em consideração a vasta gama de opções sugeridas pela teoria.

Acredito que, conforme afirma Paiva (2004 a), a aquisição de vocabulário é fundamental para os aprendizes de línguas estrangeiras e que essa aprendizagem não deve ser entendida apenas como retenção de itens lexicais isolados, mas também como colocações, mecanismos de formação de palavras e questões de uso. Como o tempo de aula é sempre limitado e insuficiente para uma aprendizagem eficaz, para a expansão do vocabulário são necessárias, além das atividades em sala, dedicação individual e utilização de estratégias de aprendizagem eficientes. Dessa forma, cabe a nós, professores, fazer uso de variadas técnicas de ensino de palavras em sala e informar aos nossos alunos sobre as inúmeras possibilidades de estratégias de aprendizagem.

Como vimos, as crenças obtidas através da análise das respostas dos professores ao questionário e às entrevistas revelam que eles são profissionais bastante conscientes sobre a prática de instrução de palavras na LE. Eles se mostram cientes das dificuldades encontradas por seus alunos iniciantes devido à sua falta de conhecimento do vocabulário da língua-alvo e da necessidade de técnicas de ensino que auxiliem a aquisição de palavras. Porém, a análise de suas aulas mostra que pouco do que acreditado por eles é materializado na prática, ou seja, muitas das crenças inferidas a partir do dizer dos professores não podem ser observadas na sua prática pedagógica, conforme podemos constatar ao observarmos os quadros das seções 3.2.1 e 3.2.2.

A implementação dessas idéias não é uma tarefa simples de se concretizar. A realidade da sala de aula é complexa e envolve vários fatores. Uma das mais prováveis causas das discrepâncias entre o dizer e o fazer dos professores-participantes deste estudo reside nas imposições da escola para que eles sigam a metodologia do material didático adotado – que não favorece a instrução de vocabulário – e nas exigências quanto ao prazo para que cumpram o conteúdo programático – o que não abre espaço para que os professores introduzam técnicas de ensino e estratégias de aprendizagem de palavras em suas aulas.

Não acredito as crenças inferidas através do fazer do professor devam ser consideradas como sendo mais fortes e mais reveladoras do que as crenças inferidas através do seu dizer. Concordo com Barcelos (1995) quando diz que, da mesma forma que o professor pode *dizer* coisas que sabe que são aceitáveis e evitar dizer outras sabe que não são aconselháveis, embora continue fazendo, ele também pode *fazer* coisas que são bem vistas, ou ainda, impostas pela instituição onde trabalha ou pelo livro que ele segue, e não fazer coisas que não são bem vistas hoje em dia, embora ele continue acreditando.

As crenças de ensino dos professores são construídas ao longo de sua experiência profissional, a partir da colaboração de fatores externos como o ambiente da escola, as opiniões dos colegas de profissão e a metodologia dos materiais utilizados por eles. O desenvolvimento dessas crenças também sofre a influência de fatores internos como a experiência educacional anterior do professor. Tudo isso se reflete na maneira como ele concebe o ensino e interpreta os conceitos envolvidos nesse processo e como eles são incorporados à sua prática.

Entretanto, não acredito que essas crenças, uma vez estabelecidas, são eternas, estáveis e imutáveis. As crenças dos professores estão em constante desenvolvimento. Ao longo da sua carreira, o professor recicla as suas concepções sobre os aspectos envolvidos em ensinar uma LE, influenciado por fatores externos e internos.

Concordo com Almeida Filho (1998) quando afirma que professores cujas abordagens e crenças permanecem desconhecidas podem até ser bem sucedidos, mas são mestres mágicos e dogmáticos cuja perícia não se pode reproduzir através da compreensão e cujo fracasso não podemos tratar profissionalmente. Somente através da prática reflexiva é que o professor pode chegar à uma harmonização entre o seu dizer e o seu fazer, buscando analisar os pontos fortes e as fraquezas da sua forma de instrução. Se estiverem interessados em seu desenvolvimento profissional e se houver condições necessárias, os professores poderão rever e, se acharem necessário, alterar suas crenças, visando melhorar sua prática de instrução.

3.4 – Considerações finais

Este estudo teve como objetivo investigar as crenças de dois professores sobre o ensino de vocabulário em inglês como LE para alunos iniciantes. O intuito era conhecer o que pensam e o que fazem esses profissionais com relação ao tratamento dado às palavras em sala de aula.

Do ponto de vista teórico, esperamos ter enriquecido a produção acadêmica na Linguística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de línguas através do levantamento e da explicitação das crenças desses professores sobre o ensino de vocabulário para alunos iniciantes. Ao conhecermos as crenças dos professores, conseguiremos não só ter um panorama geral sobre o tratamento dado ao léxico em sala de aula no quadro atual, mas também compreender porquê eles adotam formas particulares de instrução de palavras.

Esperamos também ter contribuído de forma prática com nossos colegas professores, ao compartilharmos com eles as nossas experiências, aprendizados e descobertas e ao revelarmos nossas conclusões sobre essa área tão fascinante do ensino de línguas e ainda pouco explorada, que são as crenças de ensino de vocabulário. As contribuições práticas deste estudo podem ser vistas como um conjunto de subsídios que poderão ser utilizados para a melhoria da formação profissional, podendo, através da explicitação das crenças dos dois professores-participantes desta pesquisa, apresentar, alterar ou adicionar intravisiões à pedagogia educacional existente.

Para que as conclusões e as contribuições esperadas do presente estudo possam ser interpretadas de maneira adequada é necessário levarmos em conta certos fatores que podem interferir na generalização dos resultados obtidos através desta investigação.

É preciso considerarmos a dependência do material didático por parte dos professores, assim como as imposições da escola com relação ao prazo para conclusão do conteúdo

programático semestral e as exigências relacionadas à metodologia de ensino. Em um outro contexto de pesquisa, onde os professores-participantes tivessem maior liberdade para introduzir materiais extras, para gastar um tempo maior com atividades de instrução de palavras em sala e para introduzir técnicas de ensino e estratégias de aquisição de vocabulário, muito provavelmente conseguiríamos constatar maior homogeneidade entre as crenças inferidas a partir do dizer e do fazer dos professores, uma vez que, conforme apontam os resultados desta investigação, as crenças dos professores podem ser influenciadas por princípios baseados na prática pedagógica já estabelecida pela instituição onde trabalham.

Pode-se estender esta pesquisa, por exemplo, para o cenário de escolas da rede pública ou particular, ou ainda, pode-se fazer um estudo comparativo entre estes dois contextos, contrastando os resultados obtidos com aqueles apresentados através da presente investigação. Um outro ponto que pode ser discutido é com relação ao nível de proficiência dos alunos – iniciantes, no caso deste estudo. Outros estudos poderiam ser realizados com alunos avançados ou intermediários, ou ainda, conforme já levantamos, pode-se fazer um estudo comparativo entre estes dois níveis de proficiência, visando corroborar (ou não) os resultados obtidos através deste.

Alguns pontos relevantes para a investigação podem não ter sido percebidos nesta pesquisa devido às minhas próprias limitações como pesquisadora iniciante. Outros pontos significativos podem não ter sido discutidos por questões de tempo e espaço. Dessa forma, considero de grande importância o desenvolvimento de pesquisas semelhantes que possam dar continuidade a esse e outros estudos referentes à área. Pesquisas dessa natureza auxiliam o próprio pesquisador a refletir sobre sua prática e a se posicionar frente aos resultados. Com a presente investigação, pretendi conhecer as crenças de dois colegas de trabalho com relação ao

ensino de vocabulário, assunto que sempre exerceu grande fascínio em mim durante minha vida profissional. Esta pesquisa foi extremamente válida e me ajudou a analisar a minha própria forma de instrução de palavras, reconhecendo seus pontos fracos e me conscientizando sobre os pontos fortes.

Os resultados me proporcionaram a oportunidade de experienciar abordagens novas de ensino de vocabulário, conhecendo todas as suas vantagens e desvantagens. Também tive a chance de aprofundar meus conhecimentos, dirimir algumas de minhas dúvidas e levantar outras.

Acredito que, da mesma forma, esse tipo de estudo pode provocar uma reflexão na prática pedagógica existente, despertando nos profissionais da área a relevância da constante investigação e da experimentação para se tornarem profissionais mais conscientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allen, V.F. (1983) *Techniques in vocabulary teaching*. New York: Oxford University Press.

Almeida Filho, J.C.P. (1997) *Parâmetros atuais para o ensino de português como língua estrangeira*. Campinas: Pontes.

Almeida Filho, J.C.P. (1998) *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.

Alwright, D. & Bailey, K. (1991) *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge University Press.

Amadeu-Sabino, M. (1994) *O dizer e o fazer de um professor de LE em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp/IEL.

Barcelos, A.M.F. (1995) *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp/IEL.

Barcelos, A.M.F. (2001) Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 1/nº1 (71-92).

Barcelos, A.M.F. (2004) Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. *Linguagem e Ensino: Universidade Católica de Pelotas*. vol.7/nº1 (123-156).

Bohn, H.I. (1988) Avaliação de materiais. *Tópicos em Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC.

Bressan, C.G. (2002) *A elaboração de tarefas com vídeos autênticos para o ensino de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Brown, H.D. (1994) *Teaching by principles*. Upper Saddle River: Prentice Hall Inc.

Brumfit, C.J. & Jonson, K. (1979) *The Communicative Approach to language teaching*. Oxford University Press.

Carter, R. (1998) *Vocabulary: Applied Linguistics perspective*. London: Routledge.

Carter, R. & McCarthy, M. (1988) *Vocabulary and language teaching*. New York: Longman.

Clarke, D.F. (1989) Communicative theory and its influence on materials production. *Language Teaching*, vol. 22 (April). Cambridge University Press. (73-86)

Coady, J. (1997) L2 vocabulary acquisition: a synthesis of the research. **In** Coady, J. & Huckin, T. **Second vocabulary acquisition. A rationale for pedagogy**. Cambridge University Press. (273-290)

Coady, J. & Huckin, T. (1997) *Second language vocabulary acquisition. A rationale for pedagogy*. Cambridge University Press.

Carrel, P., Devine, J. & Eskey, D. (1989) *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge University Press.

Consolo, D.A. (1990) *O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp/IEL.

Consolo, D.A. (1997) Crenças de alunos e professores (inter)agindo na aprendizagem de uma língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol.29 (21-36).

Conceição, M.P. (2004) *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: UFMG.

Damião, S.M. (1994) *Crenças de professores de inglês de escolas de idiomas: um estudo comparativo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC.

Decoo, W. (1996) The induction-deduction opposition: ambiguities and complexities of the didactic reality. *Iral*. vol 34/nº12. (95-118)

Dettoni, R.V. (1995) *Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.

Dias, R. (1994) Towards autonomy: the integration of learner-controlled strategies into the teaching event. In Leffa, V. J. (ed) **Autonomy in language learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS. (13 - 24)

Félix, A. (1995) *Crenças do professor sobre o melhor aprender um língua estrangeira na escola*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp/IEL.

Félix, A. (1999) Crenças de professores de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In Almeida Filho, J. C. P. (org) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes (93-110).

Garcia, C.R.P. (1999) *A cultura de aprender uma língua estrangeira (inglês) em sala de aula que se propões interdisciplinar*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp/IEL.

Gattolin, S.R.B. (1998) *O ensino de vocabulário em LE: uma proposta para sua sistematização*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp/IEL.

Guimarães, R. (1995) *Open file: in search for an ideal teaching performance*. São Paulo: Editora SENAC.

Gonsalves, E.P. (2001) *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas: Alínea (61-73)

Halliday, M. (1989) *Spoken and written language*. Oxford University Press.

Herbele, V. (2000) Critical reading: integrating principles of Critical Discourse Analysis and gender studies. Florianópolis: Ilha do Desterro, nº 38/jan-jul 2000 (115-138)

Horwitz, E.K. (1985) Using student beliefs about language learning and teaching in the Foreign Language Methods Course. Foreign Language Annals, vol.18/nº 4 (333-340)

Hymes, D. (1979) On communicative competence. **In** Brumfit, C. J. & Johnson, K. (orgs) **The Communicative Approach to language teaching**. Oxford University Press.

Johnstone, R. (2000) Research on language teaching and learning: 1999. Review Article. *Language Teaching*, vol. 33. Cambridge University Press (141-162)

Kang, H.W. & Golden, A. (1994) Vocabulary learning and instruction in a second or foreign language. *International Journal of Applied Linguistics*. vol 4/n°1 (57-77)

Kelly, P. (1990) Guessing: no substitute for systematic learning of lexis. *System*, vol. 18/n° 2.

Kern, R.G. (1995) Student's and teacher's beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, vol. 28/n° 1.

Kojic-Sabo, I. & Lightbown, P. (1999) Student's approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *The Modern Language Journal*, vol. 83/n° 2 (176-192).

Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1983) *The Natural Approach*. Language acquisition in the classroom. Hayward, California: Alemany Press.

Larsen-Freeman, D. (1986) *Techniques and principles in language teaching*. USA: Oxford University Press.

Laufer, B. (1997) What is in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. **In** Schmitt, N. & McCarthy, M. (eds) **Vocabulary: description, aquisition and pedagogy**. Cambridge University Press. (140-155)

Lawson, M.J. & Hogben, D. (1996) The vocabulary learning strategies of foreign language students. *Language Learning*, vol.46/n° 1. Cambridge University Press. (101-135)

Lewis, M. (1993) *The Lexical Approach: the state of ELT and a way forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (1997) *Implementing the Lexical Approach*. Hove: England. Language Teaching Publications.

Maiguascha, R.U. (1993) Teaching and learning vocabulary in a second language: past, present and future directions. *The Canadian Modern Language Review*, vol 50/nº 1 (33-100).

Martins, L.C. (1998) *Conflitos e contradições na formação de professores: um estudo das práticas discursivas da disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp/IEL.

Nation, P. (1990) *Teaching and learning vocabulary*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

Nation, P. & Newton, J. (1997) *Teaching vocabulary*. In Coady, J. & Huckin, T. (orgs) **Second language vocabulary acquisition. A rationale for pedagogy**. Cambridge University Press (238-254).

Nation, P. (2001) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nattinger, J. (1988) *Some current trends in vocabulary teaching*. In Carter, R. & McCarthy, M. (orgs) **Vocabulary and language teaching**. New York: Longman. (62-82)

Oxford, R. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Oxford, R.L. & Anderson, N.J. (1995) A crosscultural view of learning styles. *Language Teaching*, vol 28. Cambridge University Press.

Oxford, R. & Scarcella, R. (1994) Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction. *System*, vol.22/nº 2 (231-243).

Paiva, V.L.M.O “O ensino de vocabulário”. Disponível em: www.geocities.com/veramenezes/vocabulario.htm. Consultado em março/2004 (a).

Paiva, V.L.M.O. “Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa”. Disponível em: www.geocities.com/veramenezes/strategies.htm. Consultado em março/2004 (b).

Pajares, M.F. (1992) Teacher’s beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, vol. 62/nº 3 (307-332).

Paribakht, T.S. & Wesche, M.B. (1997) Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary. In Coady, J. & Huckin, T. (orgs) **Second language vocabulary aquisition. A rationale for pedagogy**. Cambridge University Press.

Reynaldi, M.A.A.C. (1998) *A cultura de ensinar língua materna e língua estrangeira em um contexto brasileiro*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp/IEL.

Rodrigues, D.F. (2002) *O ensino de vocabulário em aulas de inglês como língua estrangeira: foco na produção oral*. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: Unesp.

Richards, J.C. & Lockhart, C. (1994) Reflective teaching in second language classrooms. USA: Cambridge Language Education (52-67).

Santos, E. (1996) Certo ou errado? Atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia.

Santos, J.B.C. (1993) *A aula de língua inglesa modulada pelo livro didático*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp/IEL.

Saquetti, D.P. (1997) *Atitudes e crenças de diretores, professores e alunos em torno do ensino/aprendizagem de língua francesa em escolas de 1º e 2º graus*. Dissertação de Mestrado. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso.

Sato, K. & Kleinsasser, R.C. (1999) Communicative language teaching (CLT): practical understandings. The Modern Language Journal, nº 83/vol 4 (494-517).

Scaramucci, M.V.R. (1995) *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp/IEL.

Scherfer, P. (1993) Indirect L2 vocabulary learning. Review Article. *Linguistics*, nº 31 (1141-1153)

Schmitt, N. (1997) Vocabulary learning strategies. **In** Schmitt, N. & McCarthy, M. (eds) **Vocabulary: description, acquisition and pedagogy**. Cambridge University Press. (199-236)

Schmitt, N. (2000) *Vocabulary in language teaching*. Cambridge University Press.

Skehan, P. (1998) Task-Based Instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, nº 18. USA: Cambridge University Press. (268-286)

Snow, M.A. (1998) Trends and issues in content-based instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, nº 18. USA: Cambridge University Press. (243-267)

Sökmen, A.J. (1997) Current trends in teaching second language. **In** Schmitt, N. & McCarthy, M. (eds) **Vocabulary: description, acquisition and pedagogy**. Cambridge University Press (237-257).

Widdowson, H.G. (1978) *Teaching language as communication*. Oxford University Press.

Widdowson, H.G. (1979) *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford University Press.

Wilkins, D.A. (1972) *Linguistics and language teaching*. London: Edward Arnold.

Wilkins, D.A. (1976) *Notional Syllabuses: a taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford University Press.

Zilles, M. (2001) *O Ensino e a Aquisição de Vocabulário em Contexto de Instrução de Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRG.

Zimmerman, C.B. (1997) Historical trends in second language instruction. **In** Coady, J. & Huckin, T. (orgs) **Second language vocabulary acquisition. A rationale for pedagogy**. Cambridge University Press.

ANEXO I – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

1) Como você define uma aula comunicativa e interativa para o ensino de inglês como língua estrangeira?

2) Você define suas aulas como sendo comunicativas e interativas? _____

3) Seus alunos iniciantes falam inglês em sala de aula durante os exercícios? () Sim () Não. Caso a resposta seja negativa, o que dificulta a **produção oral** de seus alunos?

- a) não dominar o vocabulário básico da língua estudada
- b) não dominar a gramática/ estruturas gramaticais da língua estudada
- c) não saber fazer uso de estratégias compensatórias (substituir a palavra que não sabe por outra que conhece ou tentar explicar; deduzir a palavra nova através do contexto)

d) outro _____

Justifique _____

4) Seus alunos iniciantes apresentam dificuldade em fazer um exercício que envolva compreensão oral (rádio ou TV) ou mesmo quando o professor fala em inglês em sala? () Sim () Não. Caso a resposta seja positiva, que dificulta a **compreensão oral** de seus alunos?

- a) não dominar o vocabulário básico da língua estudada
- b) não dominar a gramática/estruturas gramaticais da língua estudada
- c) não saber fazer uso de estratégias compensatórias

d) outro _____

Justifique _____

5) O que mais dificulta a leitura (**compreensão escrita**) de um texto para seus alunos iniciantes?

- a) não dominar o vocabulário básico da língua estudada
- b) não dominar a gramática/estruturas gramaticais da língua estudada
- c) não saber fazer uso de estratégias compensatórias

d) outro _____

Justifique _____

6) O que torna a escrita (**produção escrita**) de uma redação, e-mail ou carta em inglês difícil para seus alunos iniciantes?

- a) não dominar o vocabulário básico da língua estudada
- b) não dominar a gramática/estruturas gramaticais da língua estudada
- c) não saber fazer uso de estratégias compensatórias

d) outro _____

Justifique _____

7) Durante a leitura de um texto ou durante um exercício de compreensão oral, seus alunos iniciantes conseguem lembrar o significado das palavras que apareceram em aulas anteriores? () Sim () Não. Caso a resposta seja negativa, o que causa essa dificuldade? _____

8) Durante a execução de tarefas que envolvam produção oral/escrita, seus alunos iniciantes conseguem usar as palavras (recorrer à forma) que apareceram em aulas anteriores? () Sim () Não. Caso a resposta seja negativa, o que causa esta dificuldade? _____

9) O que seus alunos iniciantes fazem com maior frequência:

- a) perguntam o significado das palavras que encontram em exercícios de compreensão (oral/escrita)
- b) perguntam como se fala certa palavra em inglês (para usa-la em exercícios de produção oral/escrita)
- c) ambos
- d) nenhum

10) Qual o papel do vocabulário dentro de um ensino de línguas comunicativo, no qual são enfatizadas as quatro habilidades? _____

11) Que tipo de palavras deveriam ser enfatizadas em sala de aula com alunos iniciantes: palavras básicas e comuns da língua inglesa (palavras que aparecem com alta frequência) ou palavras mais difíceis e não tão comuns e portanto mais difíceis de memorizar? Justifique _____

12) O que você considera mais importante que seus alunos desenvolvam em estágios iniciais:

- a) um vocabulário bom para compreensão (reconhecimento)
- b) um vocabulário bom para o uso da língua alvo (produção)
- c) ambos

Justifique _____

13) Qual sua abordagem de ensino de vocabulário em sala (com alunos iniciantes, especialmente): este deve ser trabalhado de maneira **intencional**/explícita, ou seja, grande enfoque deve ser dado ao ensino de palavras visando aumentar o repertório lexical dos alunos, ou deve ser aprendido de maneira **incidental**/implícita, ou seja, a aquisição de palavras é vista como objetivo secundário da aula e, portanto, estas serão aprendidas com o tempo, a partir da mera exposição (em média duas horas de aula por semana)? _____

14) Levando em conta o curto tempo de exposição e as poucas oportunidades de contato com a língua estudada, além da problemática da baixa frequência das palavras, você acredita que o professor possa ajudar os alunos a acelerar o processo de aquisição do léxico em sala? () Não () Sim Como? _____

15) Quais as estratégias que você usa em sala para o ensino de vocabulário com o objetivo de ajudar seus alunos iniciantes a aprender/adquirir palavras para formar seu repertório lexical:

- a) promover a repetição das palavras (frequência)
- b) definir um novo item lexical em inglês (ou usando sinônimos)
- c) definir um novo item lexical em português
- d) dar exemplos de frases contendo o novo item lexical em contextos diferentes daquele trazido pelo livro didático (para que os alunos aprendam a usar a palavra em situações diferentes)
- e) escrever a palavra perguntada pelos alunos na lousa
- f) repetir a pronúncia da palavra várias vezes (para que os alunos aprendam a pronúncia correta)
- g) pedir para que os alunos anotem o significado ou explicação dada para uma nova palavra
- h) alertar para semelhança da palavra em inglês com seu significado em português (cognatos)
- i) alerta os alunos para semelhança da nova palavra com alguma outra palavra em inglês que já conheçam
- j) chamar a atenção dos alunos para as possíveis colocações que podem ocorrer com o novo item
- k) conscientizar os alunos sobre a importância de aprender e aumentar seu vocabulário
- l) conscientizar os alunos sobre o uso de estratégias de aquisição/retenção
- m) promover oportunidades para reciclar o vocabulário já apresentado (jogos, atividades...)
- n) alertar os alunos para presença de sufixos e prefixos (ensinar partes da palavra)
- o) ensinar os alunos sobre a função que a palavra exerce na frase (parts of speech)
- p) estimula os alunos a usar palavras que já conhecem (quando estão falando ou escrevendo)
- q) outras _____

16) Quais das estratégias acima você acredita que sejam mais eficazes? Justifique _____

17) Como ou de onde você obteve instruções e sugestões para fazer uso dessas estratégias em sala? _____

18) O livro didático adotado pela escola e utilizado por você promove a frequência e a oportunidade de reciclagem das palavras uma vez apresentadas nas unidades? Comente _____

19) Ao explicar o significado de uma palavra, e possivelmente seu uso, você procura variar os canais de entrada (oral, visual) para satisfazer os vários estilos de aprendizagem de seus alunos (auditivos, visuais, sinestésicos)? Justifique _____

20) Você acredita que deveria haver mais cursos de treinamento para professores e palestras com pessoas que trabalham na área de aquisição de vocabulário desenvolvidas com o objetivo de ajudar os professores com relação às suas dúvidas nessa área? _____

21) Você tem sugestões ou comentários à fazer em relação ao ensino de vocabulário em sala de aula? _____
