

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

**O ENSINO E A AQUISIÇÃO
DE VOCABULÁRIO
EM CONTEXTO DE INSTRUÇÃO
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do Grau de
MESTRE EM LETRAS**

MARCELO ZILLES

**Profa. Dra. MARGARETE SCHLATTER
Orientadora**

Porto Alegre, junho de 2001

RESUMO

Este trabalho tem como foco a comparação de duas diferentes abordagens ao ensino de vocabulário em um contexto de instrução de Inglês como Língua Estrangeira com o objetivo de investigar sob qual abordagem há uma maior aquisição de palavras-alvo em dois momentos: imediatamente após o término da intervenção e um mês após o término da intervenção. Na primeira abordagem, chamada de indireta, as palavras-alvo fazem parte de textos que foram trabalhados pelos alunos através de atividades de leitura e interpretação e de tarefas focalizando as habilidades de fala e escrita. Na segunda abordagem, chamada de explícita, houve um direcionamento consciente da atenção dos alunos para as palavras-alvo, que foram apresentadas isoladamente, fora de um contexto de leitura. Participaram do experimento quatro turmas, totalizando vinte e três alunos, dos quais duas foram expostas à abordagem indireta (grupo indireto) e duas à abordagem explícita (grupo explícito). Foram selecionadas dez palavras-alvo para o experimento. Todos os alunos realizaram um pré-teste tendo como modelo o *Vocabulary Knowledge Scale* (VKS), desenvolvido por Wesche e Paribakht (1996). O tratamento, após o pré-teste, consistiu de seis exposições diferentes às palavras-alvo, tanto nos grupos envolvidos com a abordagem indireta como nos grupos envolvidos com a abordagem explícita. Imediatamente após o término do tratamento foi

realizado um pós-teste (VKS) e, 30 dias após a realização do pós-teste, um pós-teste tardio (VKS). Os resultados do pós-teste indicam que a proporção de palavras-alvo adquiridas pelo grupo exposto à abordagem explícita foi de 60%, significativamente superior à proporção de palavras-alvo adquiridas pelo grupo exposto à abordagem indireta, que foi de 24%. O pós-teste tardio mostrou que a retenção das palavras-alvo já adquiridas quando da realização do pós-teste foi similar nos dois grupos: 76% no grupo indireto e 81% no grupo explícito.

ABSTRACT

This work focuses on the comparison of two different approaches to the teaching of vocabulary in an instructional context of English as a Foreign Language, aiming at investigating in two different moments - immediately after the end of the intervention and one month after the end of the intervention - under which approach the acquisition of target words is higher. In the first approach, called *indirect*, the target words are inside texts which were read by students in class and, as a follow-up, general reading comprehension, speaking and writing activities were carried out. In the second approach, called *explicit*, students' attention to the target words was drawn explicitly - these words were introduced in class without any reading contextualization. The experiment involved twenty-three students divided in four classes, out of which two were exposed to the indirect approach (indirect group) and two to the explicit approach (explicit group). Ten target words were selected for the investigation. All the students took a pre-test which was designed having Wesche and Paribakht's (1996) *Vocabulary Knowledge Scale* (VKS) as a model. The treatment which followed the pre-test consisted of six different exposures to the target words in each of the groups. A post-test (VKS) was carried out immediately after the end of the treatment, and 30 days later a delayed

post-test (VKS) was given to students. Results of the post-test show that the proportion of target words acquired by the group exposed to the explicit approach was 60%, significantly higher than the proportion of target words acquired by the group exposed to the indirect approach, which was 24%. The delayed post-test results showed that the retention of target words which had already been acquired when post-test was taken was similar in both groups - 76 % in the indirect group and 81% in the explicit group.

AGRADECIMENTOS

Entre as pessoas que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização do Mestrado em geral e/ou deste trabalho em particular, gostaria de mencionar, em ordem cronológica:

- **Ana Maria Wertheimer** e **Ana Maria Zilles**, pelo primeiro incentivo;
- minha esposa, **Helena Capp Zilles**, pelo apoio incondicional e por ajudar a proporcionar o tempo tão necessário para o estudo;
- minhas colegas na direção do Britannia, **Isa Brenner** e **Luciane Calcara**, pela compreensão e divisão de tarefas;
- os professores **Margarete Schlatter**, **Marília Lima**, **Luciene Simões**, **Gisela Collischonn**, **Sabrina Abreu** e **Pedro Garcez**. Foi um privilégio poder ter sido aluno deste time;
- minha orientadora **Margarete Schlatter**, pela disponibilidade, objetividade, bom-humor e serenidade com que sempre conduziu a orientação deste trabalho e por todo o apoio dado;
- os alunos do Britannia envolvidos no projeto e a professora **Andrea Faistauer**, pela participação no mesmo;
- **Luciane Calcara**, que aplicou o tratamento em duas turmas, por sua incansável e inestimável colaboração;
- **Márcia Echeveste**, pelo auxílio no tratamento estatístico dos dados.

A todos, meus sinceros agradecimentos, com carinho.

Dedico este trabalho às minhas filhas **Júlia e Laura.**

SUMÁRIO

	LISTA DE ABREVIATURAS.....	003
	LISTA DE QUADROS.....	004
	LISTA DE GRÁFICOS.....	004
1	INTRODUÇÃO.....	005
2	O ENSINO DE VOCABULÁRIO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	009
	2.1 VOCABULÁRIO.....	009
	2.1.1 O que significa conhecer um vocábulo?.....	011
	2.1.2 Quantas palavras precisamos conhecer?.....	013
	2.2 O ENSINO DE VOCABULÁRIO.....	016
	2.2.1 O ensino de vocabulário via indireta.....	022
	2.2.2 O ensino explícito de vocabulário.....	033
	2.2.3 O ensino de vocabulário em livros-texto.....	039
3	A AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	044
	3.1 UMA PROPOSTA DE UM MODELO DE AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO.....	045
	3.2 A QUESTÃO DA FREQUÊNCIA.....	051
	3.3 TESTANDO A AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO.....	058
4	O EXPERIMENTO.....	063
	4.1 A ESCOLA.....	063
	4.2 OS OBJETIVOS E HIPÓTESES.....	064
	4.3 OS GRUPOS DE ALUNOS.....	066
	4.4 OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO.....	070
	4.5 AS PALAVRAS-ALVO.....	073
	4.6 A FREQUÊNCIA.....	075
	4.7 O CRONOGRAMA.....	076
	4.8 OS PÓS-TESTES.....	077

	4.9 O EXPERIMENTO NO GRUPO INDIRETO.....	080
	4.9.1 Texto 1.....	082
	4.9.2 Texto 2.....	083
	4.9.3 Texto 3.....	085
	4.9.4 Texto 4.....	086
	4.9.5 Texto 5.....	087
	4.9.6 Texto 6.....	088
	4.10 O EXPERIMENTO NO GRUPO EXPLÍCITO.....	089
	4.10.1 Encontro 1.....	090
	4.10.2 Encontro 2.....	091
	4.10.3 Encontro 3.....	092
	4.10.4 Encontro 4.....	092
	4.10.5 Encontro 5.....	093
	4.10.6 Encontro 6.....	093
	4.11 ANÁLISE DOS DADOS.....	094
	4.11.1 A tabulação dos dados.....	094
	4.11.2 Análise descritiva.....	096
	4.11.3 Os testes estatísticos utilizados.....	097
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	099
	5.1 ANÁLISE DO PRÉ-TESTE.....	099
	5.2 AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO A CURTO PRAZO.....	101
	5.2.1 Análise do pós-teste por aluno.....	101
	5.2.2 Análise do pós-teste - proporção geral de itens reconhecidos.....	104
	5.3 RETENÇÃO DE VOCABULÁRIO A LONGO PRAZO E AQUISIÇÃO TARDIA.....	106
	5.3.1 Retenção de vocabulário - reconhecimento correto no pós-teste tardio.....	106
	5.3.2 Palavras que não foram reconhecidas corretamente no pós-teste mas o foram no pós-teste tardio.....	109
	5.4 DIFERENÇAS DE AQUISIÇÃO ENTRE PALAVRAS.....	111
	5.5 PESQUISA, ENSINO E AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO: QUESTÕES PARA REFLEXÃO.....	117
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO.....	122
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135
8	ANEXOS.....	141

LISTA DE ABREVIATURAS

LE: Língua Estrangeira

VKS: Vocabulary Knowledge Scale (Escala de Conhecimento Vocabular)

L1: Primeira Língua

L2: Segunda Língua

FCE: First Certificate in English, exame de Inglês aplicado pela Universidade de Cambridge

TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1	Reconhecimento correto das palavras-alvo no pré-teste - Grupo Indireto - 13 alunos.....	100
Tabela 2	Reconhecimento correto das palavras-alvo no pré-teste - Grupo Explícito - 10 alunos.....	100
Tabela 3	Número de itens reconhecidos corretamente após o pós-teste - por aluno - Grupo Indireto.....	101
Tabela 4	Número de itens reconhecidos corretamente após o pós-teste - por aluno - Grupo Explícito.....	102
Tabela 5	Reconhecimento correto das palavras-alvo no pós-teste - Grupo Indireto.....	104
Tabela 6	Reconhecimento correto das palavras-alvo no pós-teste - Grupo Explícito.....	104
Tabela 7	Proporção de palavras reconhecidas corretamente por grupo entre o pré e o pós-teste.....	105
Tabela 8	Reconhecimento correto das palavras-alvo no pós-teste tardio - Grupo Indireto.....	107
Tabela 9	Reconhecimento correto das palavras-alvo no pós-teste tardio - Grupo Explícito.....	107
Tabela 10	Proporção de palavras válidas reconhecidas corretamente no pós-teste tardio.....	108
Tabela 11	Número de palavras não reconhecidas no pós-teste e que o foram no pós-teste tardio.....	109
Tabela 12	Proporção das palavras não reconhecidas corretamente no pós-teste e que foram reconhecidas corretamente no pós-teste tardio.....	109
Tabela 13	Proporção de reconhecimento correto das palavras-alvo no pós-teste por palavra-alvo - Grupo Indireto.....	111
Tabela 14	Proporção de reconhecimento correto das palavras-alvo no pós-teste por palavra-alvo - Grupo Explícito.....	112
Tabela 15	Reconhecimento correto das palavras-alvo no pós-teste - frequências absolutas e relativas.....	113
Tabela 16	Reconhecimento das palavras-alvo no pós-teste tardio - frequências absolutas e relativas.....	115

Gráfico 1	Proporção média de palavras retidas por aluno.....	102
Gráfico 2	Proporção de palavras-alvo reconhecidas no pós-teste.....	112
Gráfico 3	Frequências relativas das palavras-alvo reconhecidas no pós-teste.....	114
Gráfico 4	Frequências relativas das palavras-alvo reconhecidas no pós-teste tardio.....	115

INTRODUÇÃO

A aquisição de vocabulário sempre exerceu um grande fascínio sobre mim. Trabalho como professor de Inglês como Língua Estrangeira (LE) há mais de 12 anos, e vejo claramente que o aumento do conhecimento lexical leva a um desenvolvimento das habilidades dos alunos tanto em termos receptivos (leitura e compreensão oral) como produtivos (fala e escrita).

Minha abordagem ao ensino de vocabulário sempre foi aquela proposta pelos livros-texto com os quais tenho trabalhado: eminentemente explícita, ou seja, apresentando as palavras-alvo isoladamente, sem um contexto direto ligado à leitura. É claro que a maioria dos livros-texto também propõem o ensino de vocabulário de maneira mais indireta, através de leitura. Porém, esses exercícios se apresentam como exercícios de estratégia de leitura e não como de ensino de vocabulário.

Ao ingressar no Mestrado, meu pré-projeto era especificamente trabalhar com o ensino e a aprendizagem¹ de vocabulário no nível pós-intermediário, com alunos se preparando para prestar exames internacionais, como o *First Certificate in English* (FCE) da Universidade de Cambridge. Neste nível, a ênfase na aquisição de vocabulário, e mais especificamente *phrasal verbs* (verbos compostos de duas palavras e com um significado muitas vezes diferente do significado individual de seus componentes. Por exemplo, *give up* - "desistir") é muito grande, e eu, na tentativa de encontrar uma forma mais adequada para promover o ensino de vocabulário, me propunha a fazer uma comparação de dois grupos de alunos sendo expostos a determinadas palavras-alvo de maneiras diferentes, porém eminentemente explícitas.

Ao começar minhas leituras de pesquisas internacionais recentes na área de aquisição de vocabulário, percebi, no entanto, que existe uma lacuna muito grande entre essas pesquisas, que enfatizam a aquisição de vocabulário através de leitura, seja de maneira totalmente incidental², sem chamar nenhuma atenção do aprendiz para a palavra-alvo, seja de maneira "realçada", onde se chama a atenção para a palavra-alvo dentro do contexto de leitura, e a grande maioria dos livros-texto de inglês, que sugerem um ensino de vocabulário mais explícito, porém não necessariamente descontextualizado. A publicação *Studies in Second Language Acquisition*, por exemplo, dedicou em 1999 toda uma edição à aquisição incidental de vocabulário. Na introdução a essa edição, Wesche e Paribakht (1999: 176) afirmam que "muito - se não a maioria - do desenvolvimento lexical em primeira e segunda

¹ Lewis (1993) argumenta que a distinção entre os termos 'aquisição' e 'aprendizagem' é baseada inteiramente no trabalho de Krashen e que enquanto Krashen é consistente em seu uso dos termos, os mesmos são utilizados mais genericamente por muitos outros autores para descrever 'como aprendemos uma linguagem'. Neste trabalho não farei distinção entre os termos, utilizando-os como o desenvolvimento, quer consciente ou não, de um conhecimento específico de LE.

² Considerarei aqui como ensino via indireta ou incidental o ensino de vocabulário via leitura, onde o foco da atenção do aluno é na leitura em si, e não na aprendizagem de vocabulário. Estarei utilizando os termos "indireto(a)" e "incidental" indistintamente.

língua ocorre à medida que os aprendizes tentam compreender novas palavras que eles ouvem ou lêem em contexto."³

Essa constatação mudou o rumo de minha pesquisa. Resolvi, então, aprofundar-me na distinção entre ensino explícito e indireto e analisar a aquisição de dez palavras-alvo em dois grupos diferentes, cada um composto de duas turmas, um sendo exposto ao ensino explícito tradicional com o qual eu já estava acostumado e o outro sendo exposto às palavras-alvo de uma maneira totalmente incidental, para responder às seguintes perguntas:

- Em qual dos grupos há maior aquisição das palavras-alvo imediatamente após o tratamento? Qual é a proporção dessa aquisição?
- Em qual dos grupos há maior retenção das palavras-alvo um mês após o término do tratamento? Qual é a proporção dessa retenção?

Pretendo com este trabalho contribuir para as pesquisas na área através de um exemplo de pesquisa em ensino e aprendizagem de vocabulário em um contexto de instrução bem específico, que é o de cursos livres no Brasil, onde o inglês é Língua Estrangeira (LE) e não segunda língua, a carga-horária semanal de instrução é pequena (cerca de 3 horas-aula semanais) e o número de alunos por turma é reduzido (em média 8 alunos por turma).

Pretendo também contribuir de um modo prático ao discutir, com base nos resultados da pesquisa, quais as vantagens e desvantagens de ambas as abordagens de ensino de vocabulário em contextos como os em que trabalho.

De modo a apresentar este trabalho, dividirei esta dissertação em mais cinco capítulos, além do presente. O capítulo dois trata do ensino de vocabulário. Nele discuto o que significa conhecer um vocábulo e discorro sobre duas abordagens ao ensino de vocabulário, a

³ As traduções incluídas neste texto são de inteira responsabilidade do autor.

indireta e a explícita, comentando suas vantagens e desvantagens e ilustrando exemplos de pesquisas na área.

O capítulo três trata da aquisição de vocabulário. Aqui discuto uma proposta de um modelo de aquisição de vocabulário e analiso dois aspectos importantes relacionados à minha pesquisa. O primeiro deles diz respeito à frequência de exposição às palavras-alvo. Afinal, quantas exposições são necessárias para um aprendiz adquirir determinada palavra? Estarei discutindo algumas pesquisas que apresentam respostas a essa pergunta no referido capítulo. O segundo aspecto trata especificamente de testes para verificar a aquisição de vocabulário. Estarei ilustrando alguns tipos de testes e apresentando em detalhes o VKS (Vocabulary Knowledge Scale), teste que escolhi para a minha pesquisa.

O capítulo quatro apresenta o instrumento utilizado nesta investigação. Aqui descrevo a escola onde trabalho e apresento e discuto as turmas de alunos que participaram da pesquisa e o tipo de material escolhido para o experimento. O capítulo cinco apresenta os resultados numéricos do experimento e propõe uma discussão dos resultados obtidos à luz dos pressupostos teóricos levantados. Encerro o trabalho com o capítulo seis, no qual faço considerações finais e levanto sugestões para a continuação das pesquisas na área.

2 - O ENSINO DE VOCABULÁRIO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

2.1 - VOCABULÁRIO

Prestar atenção ao vocabulário é inevitável. (Nation, 1990, p. 2)

O conhecimento de vocabulário é fundamental em qualquer língua, seja ela materna ou língua estrangeira. No entanto, por muitos anos o ensino e a aprendizagem de vocabulário foram subestimados no campo de aquisição de segunda língua. Gairns and Redman (1986: 1), por exemplo, com base na constatação de que o vocabulário não tem recebido o reconhecimento que merece na sala de aula, desenvolvem uma obra em defesa do ensino explícito de vocabulário. Zimmerman (1997), ao resumir a história dos métodos de ensino de línguas conclui que todos eles deram pouca importância à aquisição de vocabulário. Isso demonstra que a gramática e a fonologia vinham sempre em primeiro plano, deixando que a aquisição de vocabulário se desse de forma incidental ou desordenada.

Porém, os últimos anos têm assistido a um interesse renovado no ensino e aquisição de léxico, seja explícita ou implicitamente, seja em primeira língua ou em LE. Teorias sintáticas

como as de Chomsky, por exemplo, colocam o léxico como uma parte central de qualquer teoria gramatical. Avanços nos estudos psicolinguísticos sobre o léxico mental, na ênfase comunicativa - que colocou um foco maior no significado e não na forma – e na capacidade de processamento de computadores ajudaram a estabelecer essa nova prioridade. Laufer (1997a:140), resumindo o papel da aquisição de vocabulário nos dias de hoje, afirma que:

O vocabulário já não é mais uma vítima de discriminação na pesquisa em aprendizado de segunda língua, ou no ensino de língua. Após décadas de negligência, o léxico é hoje reconhecido como central em qualquer processo de aquisição de linguagem, nativa ou não-nativa. O que muitos professores de língua talvez intuitivamente já saibam por muito tempo, que um vocabulário consistente é necessário em todos os estágios de aquisição de segunda língua, está sendo abertamente dito por alguns pesquisadores em aquisição de segunda língua. As seguintes citações ilustram este fato:

Não importa quanto o aluno aprenda a gramática, não importa quanto os sons da L2 sejam dominados pelo aluno, sem palavras para expressar uma gama maior de significados, a comunicação em uma L2 simplesmente não pode acontecer de uma maneira significativa (McCarthy, 1990, p. viii)

Conhecer palavras é a chave para entender e ser entendido. A parte principal no aprendizado de uma nova língua consiste em aprender novas palavras. O conhecimento gramatical não faz alguém proficiente em uma língua. (Vermeer, 1992, p. 147)

O léxico é o mais importante componente para aprendizes (Gass & Selinker, 1994, p. 270)

Gass e Selinker (1994) resumem de maneira bastante didática os motivos pelos quais o léxico é importante e deve ser estudado:

- de todos os tipos de erros, os erros de vocabulário são percebidos pelos aprendizes como os mais sérios;
- erros lexicais são os erros mais comuns cometidos por aprendizes de L2;
- o léxico é a força motriz da produção de sentenças;
- o léxico é importante na compreensão.

Com o reconhecimento da importância do conhecimento lexical no desenvolvimento lingüístico, vários pesquisadores voltaram sua atenção para questões envolvidas no processo de aquisição de vocabulário com conseqüências diretas para o ensino do mesmo. Entre as perguntas focalizadas nesses estudos estão, por exemplo, o que significa conhecer um vocábulo e quantas palavras precisamos conhecer.

2.1.1 - O que significa conhecer um vocábulo?

Uma vez que reconhecemos que a aquisição de vocabulário é importante, precisamos então definir o que significa conhecer uma palavra. Nation (1990) afirma que, na verdade, existem duas respostas para essa questão: se a palavra será aprendida apenas como reconhecimento, existe um grupo de respostas. Porém, se o conhecimento produtivo da palavra é necessário, então deveremos adicionar novas condições à nossa resposta.

Reconhecer uma palavra implica:

- identificá-la em sua forma escrita e/ou falada;
- conhecer sua forma gramatical e a que categoria pertence;
- identificar suas possíveis colocações com outras palavras;
- identificar se a palavra é mais comum ou mais rara e quais os contextos pragmáticos em que pode ser encontrada;
- saber o seu significado e conseguir associá-la a seu campo semântico.

O conhecimento produtivo de uma palavra inclui todos os itens acima e os estende para o uso da mesma, ou seja, como utilizá-la em situações reais, na fala ou na escrita.

Ao realizar-se uma pesquisa na área de vocabulário, a definição do tipo de conhecimento de vocabulário que se está investigando é essencial, pois cada tipo acarretará testes, tarefas e análises diferentes. Dentre os exemplos de considerações referentes ao tipo de vocabulário em estudo podemos citar as seguintes:

- O vocabulário é produtivo ou de reconhecimento?
- O vocabulário é escrito ou oral?
- Estaremos analisando colocações?
- Serão considerados somente os contextos corretos em que a palavra ocorreu ou os contextos incorretos também serão levados em conta?

Um outro ponto a se considerar é que itens de vocabulário muitas vezes não são unidades ortográficas simples, mas expressões que envolvem várias palavras. Lewis (1993) propõe cinco tipos diferentes de itens lexicais:

- 1) Palavras: o tipo mais básico de item lexical, a palavra individual.
- 2) Polipalavras⁴: duas ou três palavras sempre utilizadas juntas e na mesma ordem como “unha e carne” e “por outro lado” no Português e “*on the other hand*”, “*to and from*” e vários *phrasal verbs* no Inglês.
- 3) Colocações: grupos de palavras individuais que co-ocorrem com outras, e podem e devem ser tratadas como itens lexicais por si só. Exemplos de colocações são “*do homework*” e “*have a coffee*”.
- 4) Expressões fixas: “Feliz Aniversário”, “Bom dia” e provérbios.
- 5) Expressões semi-fixas: “*Could you pass, please?*”

⁴ Este termo foi usado por Sardinha (2000) como tradução para o que Lewis definiu como *polywords*.

Moon (1997) categoriza locuções em *phrasal verbs*, provérbios e expressões (*idioms*), frases fixas e frases pré-fabricadas e ilustra que há três critérios importantes que nos ajudam a distinguir esses itens de outros grupos de vocábulos que não são locuções:

- Institucionalização: até que ponto a locução é tomada como convenção na língua. Ela ocorre com frequência? É considerada como uma unidade pela comunidade?
- Fixação: até que ponto a locução está “congelada” na frase. O item sofre inflexão? É possível inverter a ordem das palavras? Por exemplo, a locução *on the other hand*, não varia para *on another hand* ou *on a different hand*.
- Não-decomposição: até que ponto a locução não pode ser interpretada palavra por palavra, como por exemplo na expressão *kick the bucket* (morrer), onde os itens individuais não formam o significado total.

Logo, ao estudarmos a aquisição de vocabulário devemos levar em conta não só o que significa conhecer um vocábulo, mas qual o tipo de vocábulo que estamos estudando, e ter a consciência de que um item pode ser na verdade composto de várias palavras.

2.1.2 - Quantas palavras precisamos conhecer?

Outra questão que tem sido foco de pesquisas é a de quantas palavras o aprendiz de LE precisa saber. Essa pergunta tem várias respostas. Em primeiro lugar, há a questão de quantas palavras efetivamente existem na língua-alvo. A língua-alvo com a qual trabalho (inglês), de acordo com Nation e Waring (1997), possui 54.000 famílias de palavras⁵. Porém, os próprios

⁵ Os autores consideram que famílias de palavras consistem de uma palavra base, suas formas flexionadas e derivações transparentes.

autores comentam que um falante nativo instruído da língua inglesa dominará cerca de 20.000 famílias de palavras.

Mas e quantas palavras o aluno de LE deverá dominar? A resposta dependerá de seus objetivos e do tipo de vocabulário necessário (produtivo ou de reconhecimento, técnico ou não). Nation (1990) categoriza o vocabulário da seguinte forma:

- a) Palavras de alta frequência: cerca de 2.000, ocorrem frequentemente em todos os tipos de textos e correspondem a cerca de 87% das palavras em um texto qualquer.
- b) Vocabulário acadêmico: cerca de 800 palavras, ocorrem frequentemente na maioria dos textos acadêmicos e representam 8% das palavras nesses textos.
- c) Vocabulário técnico: cerca de 1.000 a 2.000 palavras por área, representam cerca de 3% das palavras em textos especializados.
- d) Palavras de baixa frequência: cerca de 123.000, não ocorrem frequentemente, cerca de 2% das palavras em um texto qualquer.

Quais são as implicações desses dados para o ensino e aprendizagem de vocabulário em LE? Em primeiro lugar, os autores colocam que devemos devotar bastante tempo ao ensino e à consolidação das palavras de alta frequência e nos certificarmos de que elas tenham sido aprendidas. Quanto aos outros grupos, dependerá dos objetivos dos alunos. Se o objetivo é acadêmico, então deve-se devotar tempo para o aprendizado do vocabulário acadêmico. Quanto ao vocabulário técnico, os autores sugerem que os professores da área técnica lidem com o vocabulário em questão. Como minha realidade é a de inglês como LE em uma escola de línguas aberta ao público em geral (mais especificamente cursos livres),

vejo a abordagem do vocabulário técnico de duas maneiras: se os textos são genéricos e os alunos vêm de realidades teóricas diferentes, então não existirá vocabulário técnico específico – esse vocabulário será considerado de baixa frequência. Porém, no caso de grupos específicos de uma área estudando textos referentes a essa área, então a ênfase dada a esse vocabulário deverá ser a mesma dada ao vocabulário acadêmico.

As palavras de baixa frequência merecem uma atenção especial. Nation (1990) afirma que essas palavras não precisam ser ensinadas. O que devemos fazer é ensinar estratégias para lidar com elas. Concordo com o autor quanto à importância do ensino de estratégias que podem ser utilizadas quando nos deparamos com palavras de baixa frequência. Porém, torno a lembrar a realidade de contextos de instrução de inglês como LE, como é o caso do Brasil. Acredito que, em níveis avançados, há espaço para o ensino explícito de palavras desse tipo, pois muitas vezes o aprendiz só será exposto a essas palavras através da própria sala de aula, dadas as limitações de tempo do próprio aprendiz em acessar outras fontes de leitura / audição. Além disso, há a questão da diferença entre um aluno pós-intermediário (*upper intermediate*) e um aluno avançado, que se resume, em grande parte, no uso adequado de uma gama maior de vocábulos. É uma das tarefas do professor, portanto, expor o aluno a um número cada vez maior de palavras e consolidá-las.

Foram justamente as palavras de baixa frequência que optei por estudar em minha pesquisa. Quanto às palavras de alta frequência, há um consenso entre os pesquisadores de que elas devam ser ensinadas explicitamente. Já quanto às palavras de menor frequência, a discrepância entre o que dizem os pesquisadores e o que ilustram os livros-texto tornam-se maiores. Colocarei maiores detalhes dessa discrepância nas próximas seções, onde analisarei o ensino implícito e explícito de vocabulário.

2.2 - O ENSINO DE VOCABULÁRIO

Após ter definido o que significa conhecer uma palavra e os tipos de vocábulo aos quais o aluno está exposto, faz-se necessário apresentar brevemente a visão em relação ao ensino de vocabulário das diferentes abordagens⁶ de ensino de LE ao longo da história para então contextualizar a discussão atual a esse respeito.

Zimmerman (1997) identifica o papel do vocabulário em oito momentos históricos no ensino de LE:

- 1) Método de Tradução Gramatical: O objetivo principal desse método era o de preparar os alunos para ler e escrever textos clássicos. O vocabulário era obsoleto e existiam glossários de palavras com suas traduções correspondentes na língua materna do aprendiz.

⁶ Os termos "abordagem" e "método" muitas vezes se confundem. Segundo Leffa (1988), devido à grande abrangência com que se utilizava o termo "método" no passado - desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso - convencionou-se subdividi-lo em "abordagem" e "método" propriamente dito. Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. Já o método não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas mas de normas de aplicação desses pressupostos. Leffa lembra, porém, que a dificuldade nessas definições está na imprecisão histórica do termo "método", já consagrada tanto no sentido amplo como no restrito, como por exemplo, na definição "Método Direto", que na verdade é uma abordagem. Ao relatar a apresentação de Zimmermann, optei em manter a notação usada pela autora com a tradução de *method* por "método" e *approach* por "abordagem".

- 2) Movimento de Reforma: O vocabulário passou a ser mais associado com a realidade e era selecionado de acordo com sua simplicidade e utilidade. As palavras, porém, nunca eram ensinadas isoladamente nos estágios iniciais, pois segundo Henry Sweet, um dos expoentes do Movimento da Reforma, "apesar de a linguagem ser feita de palavras, nós não falamos em palavras, mas em frases. De um ponto de vista tanto prático como científico, a frase é a unidade da sentença, e não a palavra. De um ponto de vista puramente fonético, as palavras não existem. " (Zimmerman, 1997: 7)
- 3) Método Direto: A interação estava no âmago da aquisição natural da língua. Seus proponentes usavam a língua-alvo como a língua de instrução em pequenos grupos, com aulas consistindo de progressões cuidadosamente graduadas de interações de perguntas e respostas. O vocabulário era o do dia-a-dia, simples e familiar. O vocabulário concreto era explicado através de figuras e demonstrações. O termo *realia*, significando objetos reais trazidos para a sala de aula, começou a ser utilizado.
- 4) Método de Leitura / Ensino de Linguagem Situacional: O Método da Leitura, surgido nos Estados Unidos, objetivava o desenvolvimento das habilidades de leitura e, para isso, o desenvolvimento de vocabulário era visto como essencial. Ao mesmo tempo, lingüistas britânicos considerados líderes do movimento de Ensino de Linguagem Situacional procuravam desenvolver bases mais científicas para os métodos orais popularizados pelos seguidores do Método Direto e advogavam que a língua devia ser ensinada através da prática de estruturas básicas em atividades

significativas e situacionais. Pela primeira vez o vocabulário foi considerado um dos aspectos mais importantes no ensino de línguas.

- 5) Método Audio-lingual: Esse método, que Leffa (1988) descreve como a reação dos próprios norte-americanos contra o Método de Leitura, foi desenvolvido por lingüistas estruturalistas norte-americanos durante a Segunda Guerra Mundial. Com a gramática como o seu ponto de partida e com a crença de que o aprendizado de uma língua era um processo de formação de hábitos, esse método enfatizou a pronúncia e a repetição oral sistemática de estruturas. O objetivo principal era a aquisição de padrões estruturais. Os itens de vocabulário eram selecionados de acordo com sua simplicidade e familiaridade, e introduzidos através de exercícios de repetição (*drills*). O vocabulário em excesso era visto como potencialmente prejudicial, pois o aluno correria o risco de simplificar o papel do vocabulário, levando a três suposições falsas acerca da natureza da língua: a primeira de que as palavras têm equivalentes exatos em diferentes línguas; a segunda de que as palavras têm apenas um significado; a terceira de que as palavras têm apenas um significado "legítimo" e que todos os outros significados são falsos. Assim, nos materiais do Método Audio-lingual, os itens lexicais simplesmente ilustram tópicos gramaticais e não têm valor comunicativo por eles mesmos.
- 6) Ensino de Linguagem Comunicativa: Introduziu o conceito de competência comunicativa, dando maior ênfase aos fatores sócio-lingüísticos e pragmáticos que governam o uso da língua. A ênfase então passou do

comando de estruturas para a proficiência comunicativa, com a fluência passando a ser mais importante do que a correção gramatical. Surgiram assim as classificações de noções (tempo, quantidade, espaço) e funções (pedidos, recusas, socialização). Porém, pouca atenção ao vocabulário foi dada por materiais de ensino baseados nessas classificações. A exposição à língua é considerada como importante e o crescimento vocabular decorrerá desta exposição.

- 7) Abordagem Natural: Abordagem baseada no Modelo do Monitor de Krashen⁷, que postula cinco hipóteses: (1) a aquisição natural da língua (como por exemplo na língua materna) é diferente do aprendizado formal que enfatiza regras conscientes e correção de erros; (2) as estruturas gramaticais tendem a ser naturalmente adquiridas de uma maneira previsível; (3) o aprendizado consciente tem a função limitada de editar o desempenho lingüístico; (4) a língua é adquirida quando o insumo está em um contexto interessante e relevante que esteja um pouco acima ('nível i + 1') do nível atual de competência ('nível i'); e (5) os fatores relacionados à atitude do aprendiz estão relacionados à aquisição. A Abordagem Natural enfatiza a importância de um insumo compreensível e significativo em detrimento de uma produção gramaticalmente correta. Assim, o vocabulário passa a ter um papel importante nessa abordagem. O método recomendado de ensino de vocabulário enfatiza a importância de um insumo interessante e relevante, com a atenção do aluno focada na

⁷ Uma descrição do Modelo do Monitor de Krashen encontra-se em Gass & Selinker (1994)

compreensão de mensagens. Segundo Krashen, a maneira ideal de se obter insumo compreensível é através da leitura livre e voluntária.

- 8) Perspectivas presentes e futuras: As abordagens recentes em geral admitem a importância do vocabulário, enfatizando o trabalho com grupos de palavras (*chunks*), locuções e expressões fixas e semi-fixas (ver a proposta de Lewis (1993) descrita na seção 2.1.1 deste trabalho).

Como podemos ver, diferentes abordagens de ensino colocavam mais ou menos importância no ensino e na prática de vocabulário em sala de aula, conforme as tendências dos estudos lingüísticos e da psicologia da época. No entanto, essa importância era relativamente empírica, mais consequência de operacionalização de teorias mais gerais de aprendizagem do que baseada em estudos específicos sobre aquisição e ensino de vocabulário, que, como já vimos, era negligenciado até recentemente.

Já abordagens mais recentes de aquisição de linguagem têm atribuído à aquisição de vocabulário um peso maior. Porém, autores diferentes têm sugerido diferentes abordagens para a instrução de vocabulário. Coady (1997) identifica 4 posições dentro de um continuum em relação a essa questão.

- 1) Somente o contexto: Os aprendizes irão aprender todo o vocabulário que necessitam pelo contexto, através de leitura extensiva, desde que haja compreensão bem-sucedida. Esta é a posição defendida por Krashen e que propõe que não há nem necessidade nem justificativa para instrução explícita de vocabulário.
- 2) Instrução por estratégia: Os proponentes dessa abordagem também acreditam que o contexto é a maior fonte de aprendizado de vocabulário, mas possuem algumas

reservas quanto a como os aprendizes lidam com o contexto. Por consequência, defendem a instrução de estratégias de aprendizagem específicas para os alunos, de modo que eles possam lidar com o contexto com sucesso.

- 3) Desenvolvimento mais instrução explícita: Os proponentes da terceira posição no continuum argumentam que certos tipos de vocabulário requerem uma instrução explícita, utilizando as mais diferentes técnicas de ensino e memorização. Nation (1990), por exemplo, advoga que as 2.000 palavras mais freqüentes na língua devem ser aprendidas o mais rápida e eficientemente possível, e Coady (1997) enfatiza que elas devem ser aprendidas ao ponto de se tornarem automáticas.
- 4) Atividades em sala de aula: Esta é a quarta posição do continuum e enfatiza o ensino de itens de vocabulário explicitamente, através de atividades em sala de aula.

Certamente há espaço para todas as abordagens. A decisão sobre a abordagem ideal irá depender, dentre outros, de fatores como o tipo de vocabulário a ser adquirido, o objetivo do aprendiz, a idade do aprendiz e o contexto instrucional.

Conforme colocado anteriormente, no contexto em que trabalho há uma ênfase muito grande para a instrução explícita de vocabulário. Minha pesquisa objetiva discutir se essa realmente é a melhor forma para adquirir itens específicos de língua a um nível pós-intermediário ou se a aquisição via indireta é uma forma alternativa tão boa ou melhor para esse objetivo.

Tendo em vista essa questão, nas próximas seções analisarei com mais profundidade as bases teóricas e exemplos de estudos práticos relacionados com o ensino via indireta e com o ensino explícito de vocabulário.

2.2.1 - O ensino de vocabulário via indireta

O ensino de vocabulário via indireta abarca as abordagens 1 e 2 propostas por Coady em 1997 e descritas na seção anterior.

A primeira é a de que somente o contexto é necessário e suficiente para a aquisição de vocabulário, ou seja, a aquisição de vocabulário é incidental – apenas um sub-produto, não o alvo, da atividade cognitiva principal. No ensino indireto, a atenção do aprendiz está focada em outro aspecto, geralmente na mensagem que está sendo comunicada pelo falante ou escritor. Se a quantidade de vocabulário é pequena em tais mensagens, um aprendizado considerável de vocabulário pode acontecer, mesmo que a atenção do aprendiz não esteja direcionada para tal aprendizado. Krashen denomina esse fato de teoria do insumo do aprendizado de línguas: o aluno só adquirirá um aspecto lingüístico específico quando estiver exposto ao insumo compreensível de nível $i + 1$, onde, como já vimos, o nível i é o nível em que o aprendiz se encontra. A leitura poderia fornecer esse tipo de insumo, que levaria naturalmente à aquisição.

Segundo Huckin e Coady (1999), o ensino incidental de vocabulário tem algumas vantagens sobre o ensino explícito, tais como:

- a) é contextualizado, dando ao aprendiz um sentido mais rico do uso e do significado da palavra que não podem ser dados numa instrução direta;
- b) é pedagogicamente eficiente, pois permite duas atividades ao mesmo tempo: aquisição de vocabulário e leitura;
- c) é mais individualizado e centrado no aluno, pois o vocabulário sendo adquirido depende da seleção de materiais de leitura do próprio aprendiz.

Porém, há várias reservas quanto a essa abordagem. Uma delas diz respeito ao foco no sentido da palavra. Conforme Huckin e Coady (1999) afirmam, Krashen advoga que a aquisição ocorre apenas quando a atenção do aprendiz está focada no sentido. Ora, na aquisição incidental a atenção do aprendiz está focada no sentido comunicativo, e não na forma. No entanto, prosseguem os autores, “muitos teóricos hoje argumentam que o aprendizado de vocabulário requer tanto atenção no sentido como na forma” (p. 183).

Além disso, existem outras críticas à teoria do insumo de Krashen. Dentre elas, podemos citar três, contidas em Gass & Selinker (1994) :

- 1) Como definir um nível i específico (por exemplo, o nível 1904) ? E o nível $i + 1$ (o 1905)?
- 2) Como definir a quantidade suficiente de insumo que determinará o incremento (+1)?
- 3) Mesmo que conheçamos o nível $i + 1$ de gramática (ou vocabulário, no caso), como essa informação se traduz na certeza de que haverá a aquisição desse item?

Cabe salientar também a importância do contexto. Ora, se o contexto é suficientemente rico, a palavra não-conhecida ($i + 1$) pode não ser necessária para a compreensão do significado e, portanto, não será notada e, por consequência, não será adquirida.

A segunda posição do continuum proposto por Coady é a de aquisição de vocabulário via leitura, porém atrelada a estratégias / tarefas. Huckin e Coady (1999), ao defenderem essa posição argumentam que a atenção do aprendiz é claramente relacionada com as exigências da tarefa. Assim, se aliarmos à leitura do texto tarefas que realcem o vocabulário, poderemos aumentar as chances de aquisição de palavras novas. É o que discuto a seguir.

Paribakht e Wesche (1997) oferecem uma introdução interessante a essa abordagem:

O tema de aquisição de vocabulário, há tanto tempo negligenciado, tem atualmente recebido atenção na pesquisa e pedagogia de segunda língua – refletindo a importância que sempre teve por parte dos aprendizes. Mas ainda não está claro como os aprendizes adquirem o vocabulário ou como ele pode ser ensinado da melhor maneira possível. Os processos de compreensão de leitura podem oferecer algumas pistas. Existe uma evidência considerável em estudos de primeira língua de que a leitura extensiva com o objetivo de captar o sentido leva à aquisição de vocabulário com o passar do tempo, e de fato a leitura provavelmente é responsável pela maior parte da expansão do vocabulário de L1 após as primeiras 1000 ou 2000 palavras em uso na fala cotidiana. A pesquisa em segunda língua sobre esse tópico é escassa, mas há indicadores de que programas de leitura extensiva são geralmente mais específicos do que a instrução sistemática de vocabulário utilizando exercícios descontextualizados. O processo pelo qual a aquisição incidental ocorre é, entretanto, demorado, e não há maneiras de prever quais palavras serão aprendidas, e em que grau de aprendizado. A questão que permanece é se a intervenção instrucional pode auxiliar no processo e torná-lo mais direto e eficiente. (p. 175)

Os autores prosseguem afirmando que “se o desenvolvimento sistemático do vocabulário em L2 é desejado, ele não pode ser deixado nas mãos dos alunos. Os alunos não podem simplesmente ‘captar’ uma carga substancial ou específica de vocabulário sem um certo direcionamento. Dadas as limitações da instrução descontextualizada de vocabulário, a questão para a pedagogia de L2 é se a aquisição de vocabulário em L2 pode ser maximizada através da intervenção instrucional no contexto de uso significativo da língua. Especificamente, podemos elaborar tarefas que irão aumentar a eficácia do aprendizado de vocabulário através da prática da leitura?” (p. 177)

A pesquisa desenvolvida pelos autores constava de dois grupos: o grupo “Leitura Mais” lia textos selecionados, respondia questões de compreensão e fazia uma série de exercícios de vocabulário baseados nas palavras-chave das leituras. Já o grupo “Leitura Apenas” lia textos selecionados, respondia questões de compreensão e, ao invés de fazer exercícios de vocabulário, lia um texto complementar que continha as palavras-chave do texto principal.

Os resultados do estudo mostraram que ambos os tratamentos resultaram em maior conhecimento de vocabulário. Porém, o tratamento “Leitura Mais” levou a ganhos maiores. Além disso, após o período de três meses, enquanto o grupo “Leitura Apenas” adquiriu algumas palavras ao nível de reconhecimento, o grupo “Leitura Mais” adquiriu mais palavras, e muitas delas em níveis mais altos (de produção). Ou seja, o estudo mostrou que embora a leitura em geral parece produzir resultados significativos na aquisição de vocabulário, tais leituras complementadas com exercícios específicos de vocabulário produzem ganhos maiores para as palavras-alvo.

Em outro estudo na área, Joe (1998) analisou os efeitos que tarefas de leitura e definição oral de determinados vocábulos do texto com as próprias palavras têm na aquisição incidental de vocabulário e concluiu que tais tarefas auxiliam na aquisição.

Paribakht e Wesche (1999) realizaram um estudo introspectivo sobre inferência léxica e concluíram que as implicações pedagógicas para programas de leitura que objetivam a expansão de vocabulário devem, no mínimo, levar em conta:

- a) a importância de se selecionar textos apropriados, utilizando-se de critérios que incluam o interesse e a relevância de tópicos e um nível de dificuldade adequado;
- b) a importância de se determinar tarefas apropriadas, ou seja, “tarefas que garantam que os aprendizes façam o que eles precisam fazer para desenvolver seu conhecimento de vocabulário”;
- c) a utilidade de se criar no aprendiz a consciência de como o conhecimento de um novo vocabulário pode ser acessado através de leitura e de atividades relacionadas.

Enquanto o item (a) se encaixa perfeitamente no modelo de Krashen, os itens (b) e (c) deixam claro que um foco específico no vocabulário, e não apenas no contexto, auxilia na aquisição incidental de vocabulário.

Watanabe (1997) realizou um estudo dos efeitos de diferentes tipos de modificações de insumo (glossários com definição, glossários com múltipla escolha e apostos) no aprendizado incidental de vocabulário de língua estrangeira. A autora comenta que o insumo modificado⁸ tem sido uma área importante na pesquisa de segunda língua, pois, embora o aprendizado de vocabulário através do contexto por si só seja possível, ele nem sempre é eficiente. Desta forma, prossegue a autora,

Alguns estudos em pesquisa em leitura em L1 investigaram maneiras de aumentar o aprendizado de vocabulário através de leitura. Esses estudos identificaram características de um contexto facilitador e as aplicaram a textos modificados. Konopak e Konopak (1986) identificaram quatro características principais de um contexto facilitador: (a) proximidade do contexto com a palavra desconhecida, (b) clareza da conexão entre o contexto e a palavra desconhecida, (c) explicitação da informação contextual e (d) completamento da informação contextual. Adotando essas quatro características como base para a revisão do texto, Konopak (1988) testou o aprendizado de vocabulário em 55 alunos de média e boa proficiência da décima-primeira série, que leram as versões original e revisada de um texto de história. Os resultados demonstraram que ambos os grupos ganharam substancialmente mais conhecimento de palavras através da leitura das passagens revisadas do que através da leitura das passagens originais. (p. 288)

A autora relata sua pesquisa, que demonstra a aplicação desses princípios para a leitura em L2, e conclui que os resultados indicaram que sujeitos que trabalharam com textos modificados contendo um glossário das palavras em estudo obtiveram escores maiores em um pós-teste de vocabulário do que os sujeitos que leram o mesmo texto modificado com apostos ou sem nenhuma modificação.

⁸ Por insumo modificado entende-se modificações no texto original com o objetivo de auxiliar o leitor na compreensão do mesmo. Neste estudo específico, o insumo foi modificado através de glossários e apostos, mas há outras maneiras de fazê-lo, como por exemplo salientando-se de certos itens em negrito.

Fraser (1999) realizou um estudo sobre o uso de estratégias de processamento lexical através de leitura e concluiu que a instrução que objetiva aumentar a habilidade dos aprendizes em inferir o significado de palavras novas é eficaz.

Já Nation (1990) ressalta a importância do ensino de estratégias para lidar com palavras de baixa frequência. A justificativa para tal fato se baseia nas seguintes observações:

- 1) existem muitas palavras de baixa frequência;
- 2) os aprendizes irão encontrar estas palavras apenas uma ou duas vezes;
- 3) essas palavras geralmente têm um escopo muito pequeno, ou seja são encontradas em uma área muito especializada ou em contextos muito particulares.

Com base nessas justificativas, Nation afirma que “fica claro que, se um professor quiser ajudar os aprendizes a lidar com vocabulário de baixa frequência, particularmente em leitura, é muito melhor gastar tempo em estratégias que os aprendizes podem usar para lidar com estas palavras do que gastar tempo ensinando palavras específicas.” (p. 159)

Nation sugere, então, três estratégias para lidar com vocabulário desconhecido: inferência com base no contexto, técnicas mnemônicas e utilização de partes das palavras (prefixos, sufixos, etc.).

Existem, porém, várias limitações ao ensino indireto de vocabulário. Huckin e Coady (1999) identificam algumas delas:

- a inferência é imprecisa;
- a inferência correta requer um reconhecimento correto de palavras, e há muitas palavras que podem confundir o aprendiz;
- a inferência leva tempo e desta forma retarda o processo de leitura;

- a inferência só é eficaz quando o contexto está bem entendido e quase todas as palavras do texto são conhecidas, o que, por sua vez, requer um conhecimento prévio substancial de vocabulário;
- a inferência requer boas estratégias de leitura, que muitos aprendizes não possuem;
- inferir uma palavra não significa necessariamente adquiri-la;
- a inferência não é muito eficaz na aquisição de locuções;
- colocações e locuções constituem uma grande parte do uso comum da língua e requerem uma instrução mais explícita.

Laufer (1997b) vai mais além e sugere claramente várias questões que limitam o ensino e a conseqüente aquisição indireta de vocabulário. A autora ressalta que “nenhuma compreensão de texto, seja na língua nativa do leitor ou em uma língua estrangeira, é possível sem um conhecimento de vocabulário” (p. 20) e cita estudos em L2 que sustentam a posição de que um bom vocabulário é um bom preditor para uma leitura bem-sucedida. Logo, prossegue a autora, o que esses estudos identificam é que o limiar para uma leitura bem-sucedida é, eminentemente lexical.

A autora identifica três problemas fundamentais relacionados ao tópico. O primeiro é o das palavras básicas que o leitor não sabe. Para que tenhamos um nível limiar de habilidade em leitura, precisamos ter um nível limiar de vocabulário, ou seja, “quando um leitor de L2 com um vocabulário insuficiente está tentando interpretar um texto autêntico, ele normalmente será incapaz de aplicar estratégias de leitura eficazes usadas em L1” (p. 22). Estamos falando aqui das palavras de alta frequência, que, conforme ilustrado anteriormente, Nation (1990) estimou em 2.000 famílias de palavras e que correspondem a cerca de 87% das

palavras de um texto qualquer. Laufer, na verdade, estima o vocabulário limiar em cerca de 3.000 famílias de palavras e comenta estudos em que aprendizes abaixo desse nível não desempenham bem em testes de leitura, não importando se têm um bom nível acadêmico ou não. Em outras palavras, “mesmo os alunos mais inteligentes que são bons leitores em suas línguas nativas não são capazes de ler em L2 se o seu vocabulário estiver abaixo do nível limiar” (p.24). Por conseqüência, fica claro que essas palavras não podem ser adquiridas de maneira indireta, e sim de um modo eminentemente explícito.

O segundo problema identificado por Laufer são as palavras que o aprendiz pensa que sabe. Aqui, a autora identifica vários exemplos:

- Transparência enganosa: Existem palavras que nos levam a inferir significados completamente diferentes do seu real significado devido à sua formação. A autora menciona '*shortcomings*', por exemplo, que pode ser erroneamente inferido como pequenas visitas. Em Português, poderíamos pensar na palavra 'tabacaria', que hoje certamente tem como conotação mais comum um lugar que vende revistas, e não tabaco, como a palavra sugere.
- Palavras com uma estrutura morfológica enganosa: Palavras que parecem ser compostas de morfemas significativos. Assim, a palavra '*discourse*' em Inglês poderia ser erroneamente interpretada como 'sem curso', e em Português poderíamos pensar na palavra 'azulejo', que poderia significar algo necessariamente azul.
- Expressões idiomáticas: expressões como '*a shot in the dark*' e '*sit on the fence*', que correm o risco de serem traduzidas palavra por palavra. A

suposição do aprendiz neste caso é que o significado do todo é a soma dos significados individuais. Expressões desse tipo em Português incluiriam 'ficou a ver navios' e 'dar no pé'.

- Falsos cognatos: Palavras como '*actually*' sendo traduzidas como 'atualmente' e '*pretend*' sendo traduzidas por 'pretender'. Aqui a suposição errônea do aprendiz é a de que se a forma da palavra em L2 lembra a forma da língua materna (L1), neste caso o Português, então o mesmo deve acontecer com o significado.
- Palavras com significados múltiplos: Laufer afirma que frequentemente os aprendizes conhecem um dos significados de uma palavra polissêmica ou homônima e ficam relutantes em abandoná-lo quando, em um outro contexto específico, o significado é diferente. A autora cita o exemplo de '*since*', interpretado como 'desde' e não como 'como' e '*abstract*', interpretado como 'abstrato' e não como 'resumo'.
- Formas lexicais semelhantes (*synforms*): Alguns pares ou grupos de palavras similares na forma podem gerar uma interpretação ambígua. Exemplos em Inglês são '*price / prize*', e '*available / valuable*' e em Português 'preço / apreço' e 'cumprido / comprido'.

Laufer coloca que seria interessante que o aprendiz tivesse consciência dessas palavras de modo a desempenhar melhor em atividades de leitura. Essa conscientização provavelmente virá através de um ensino explícito de vocabulário.

O terceiro problema que Laufer identifica na abordagem indireta ao ensino de vocabulário é o de palavras que o aprendiz não consegue inferir, pelos motivos abaixo:

- as pistas contextuais não existem: muitas vezes o contexto não é redundante o suficiente para fornecer pistas contextuais;
- as pistas contextuais são inutilizáveis: mesmo que o contexto forneça pistas, se essas pistas contiverem palavras que não são familiares ao leitor, então, sob o ponto de vista do leitor, as pistas não existem;
- as pistas são parciais ou levam a uma inferência errada: Laufer coloca que o que parece correto em um contexto não está necessariamente correto. E a inferência de termos que parecem corretos pode muitas vezes levar a interpretações errôneas.
- as pistas são suprimidas: o conhecimento prévio do leitor quanto ao assunto a ser lido certamente influencia na inferência. A autora coloca que “quando uma opinião tendenciosa é introduzida na interpretação de um texto, então palavras individuais desconhecidas significarão o que quer que o leitor pense que o texto queira significar. Se há pistas no texto que sugerem uma interpretação diferente, essas pistas podem ser facilmente suprimidas.” (p. 30).

Laufer conclui reafirmando que certamente o maior obstáculo para uma boa leitura é um número insuficiente de palavras no léxico do aprendiz. O léxico é o maior preditor do sucesso em leitura. Um grande vocabulário automatizado é a resposta para problemas como a transparência enganosa e problemas de inferência. Segundo a autora, “a leitura pode muito

bem ser um jogo psicolinguístico de inferência. Mas as palavras são os brinquedos para se jogar esse jogo corretamente”⁹ (p.32).

Sökmen (1997) ao defender o ensino explícito de vocabulário, faz algumas observações sobre o porquê da ênfase anterior no ensino indireto de vocabulário e comenta algumas das desvantagens dessa abordagem, fazendo eco ao artigo de Laufer. Sökmen afirma:

Para muitos de nós, nossa perspectiva de ensino de vocabulário era muito influenciada pelas abordagens *top-down*, naturalísticas e comunicativas dos anos 70 e 80. A ênfase era no aprendizado de vocabulário implícito, incidental. Nos ensinaram da importância de levar os aprendizes de L2 a reconhecer pistas no contexto, usar dicionários monolíngües, e a evitar a definição de palavras ou o uso de glossários em textos com a tradução de palavras. Os livros-texto enfatizavam a inferência do significado das palavras a partir do contexto como a habilidade primária básica. Embora a exposição a uma palavra em uma variedade de contextos seja extremamente importante para a compreensão da profundidade do significado da palavra, proporcionar encontros incidentais com palavras é apenas um método para facilitar a aquisição de vocabulário. (p. 237)

A autora enumera, então, as desvantagens do ensino indireto de vocabulário:

- é um processo lento;
- é um processo sujeito a erros;
- mesmo aprendizes treinados em estratégias de inferência podem não ser bem sucedidos devido à insuficiência de conhecimento lexical;

⁹ Essa observação de Laufer é uma crítica à abordagem descendente (*top-down*) de leitura. Scaramucci (1997) resume os três modelos teóricos de leitura ao longo da história:

- 1) Modelo ascendente (*bottom-up*) em que o fluxo da informação se inicia com a percepção de dados na página impressa, procedendo em uma seqüência serial fixa, das unidades menores (reconhecimento de letras e palavras) para as maiores (frase, orações), até chegar ao significado. Neste modelo, o vocabulário tem uma função importante, pois a decodificação da mensagem depende do conhecimento da palavra.
- 2) Modelo descendente (*top-down*): aqui o fluxo principal de informação passa a ser descendente, iniciando-se no leitor e procedendo em direção ao texto. Nesse processo, quanto mais o leitor for capaz de fazer previsões, menor será sua necessidade de confirmação através do texto. Assim, a leitura é vista como um jogo psicolinguístico de adivinhação, metáfora proposta por Goodman em 1973. Observa-se que esse modelo quase que totalmente ignora o texto escrito, com a leitura passando a ser um ato eminentemente cognitivo. Assim, o vocabulário passa a ter uma importância muito menor.
- 3) Modelo interativo: que apresenta uma bi-direcionalidade de fluxo de informação, isto é, do texto para o leitor (ascendente) e do leitor para o texto (descendente). O léxico aqui tem sido evidenciado como fundamental para permitir que a interação possa ocorrer de forma satisfatória - que o leitor use sua capacidade cognitiva, mas ao mesmo tempo não seja levado a conclusões errôneas sobre o texto, baseado em inferências erradas.

- a inferência deve ser apenas uma opção entre muitas. Em um estudo com estudantes de segundo grau holandeses, Hulstijn (1993) concluiu que alunos bons em inferência podiam adquirir vocabulário mais facilmente do que aqueles que não o eram, mas o oposto não era verdade, isto é, alunos com um grande vocabulário não eram necessariamente bons em inferência – utilizavam outras técnicas, como listas de palavras, por exemplo;
- a inferência do contexto não resulta necessariamente em retenção a longo prazo.

Após analisar as vantagens e as limitações da aquisição indireta de vocabulário, é interessante conhecer o outro lado da moeda: como funciona e quais são as diferentes abordagens existentes dentro do escopo da instrução explícita de vocabulário? Este é o assunto que desenvolverei na próxima seção.

2.2.2 - O ensino explícito de vocabulário

No ensino explícito de vocabulário o foco do aprendizado é o vocabulário, e não um texto específico. O vocabulário é apresentado isoladamente, podendo estar ligado a um contexto, mas não necessariamente o contexto de um texto escrito. São as posições 3 e 4 do continuum proposto por Coady e descrito na seção 2.2 deste trabalho.

Com base nas limitações do ensino indireto de vocabulário descritas na seção anterior, Sökmen (1997) propõe um equilíbrio entre o ensino indireto e explícito de vocabulário:

Ninguém está advogando o abandono da inferência contextual (...). Ela pode ser especialmente útil em aprendizes com um nível maior de proficiência, em combinação com a instrução explícita ou no aprendizado de palavras altamente complexas. Entretanto, um maior número de pesquisas aponta para a ineficiência de se utilizar apenas a instrução implícita de vocabulário e para a necessidade de acompanhar

a instrução implícita com uma abordagem ascendente ou a nível de palavra¹⁰ muito mais forte do que havia sido defendido. Na verdade, a instrução explícita de vocabulário também pode ter um efeito no interesse em geral do aprendiz por aprender palavras novas, o que, por sua vez, pode explicar por que os aprendizes recebendo instrução explícita melhoraram a compreensão não somente dos textos que continham as palavras-alvo, mas também de textos que não as continham. O pêndulo foi do ensino direto de vocabulário (método de tradução gramatical) para o ensino incidental (enfoque comunicativo) e agora, merecidamente, para o meio: aprendizado implícito e explícito¹¹. (p. 238-239)

Nation e Newton (1997) também defendem o uso de técnicas explícitas de ensino de vocabulário, principalmente das primeiras 2000 palavras de alta frequência, que, conforme já foi relatado, representam cerca de 87% das palavras em um texto qualquer. Os autores enfatizam que “fica claro que as 2000 palavras de alta frequência em Inglês devem receber atenção imediata, pois sem elas não é possível utilizar a língua inglesa em nenhuma maneira normal. Essas palavras merecem um tempo e uma atenção considerável.” (p. 239)

Lewis (1993), que propõe uma abordagem lexical para o ensino de línguas, também enfatiza a importância do ensino explícito:

O ensino de vocabulário raramente é sistemático. É frequentemente assumido, implícita ou explicitamente, que os aprendizes irão ‘captar’ o vocabulário necessário através de leitura e enquanto se concentram na tarefa séria e difícil de compreenderem o sistema gramatical. O ensino formal de vocabulário tende a ser ou aleatório, em resposta a uma pergunta específica de um aluno em relação a uma palavra específica, ou baseado em uma apresentação formal de palavras associadas com um tópico ou campo particular. Uma abordagem lexical requer um sistema muito mais organizado de introduzir e explorar o léxico, e mesmo palavras simples, na sala de aula. (p. 117)

Como podemos ver, a proposta de Lewis é a de que o ensino de vocabulário seja não apenas explícito, mas, além disso, organizado dentro de uma abordagem léxica, que ele desenvolve ao longo de duas obras: *The Lexical Approach* (1993) e *Implementing the Lexical Approach* (1997).

¹⁰ Vide nota 9 (1).

¹¹ Vide nota 9 (3).

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, como veremos a seguir.

Sökmen (1997) coloca que a abordagem explícita de vocabulário pode ser feita de seis maneiras diferentes:

1 - Construa um grande vocabulário de reconhecimento automático: A autora menciona a importância tanto de se conhecer as palavras mais frequentes da língua inglesa, dando como exemplo os dados de Nation (1990) já ilustrados neste trabalho, como as palavras difíceis, como falsos cognatos e palavras com pronúncia ou significado mais difícil. O argumento para o ensino dessas palavras mais difíceis vem do fato de que elas podem causar mais problemas aos alunos.

2 - Integre novas palavras às velhas: Acredita-se que o léxico humano é uma rede de associações. Desta forma, é importante que o professor de língua estrangeira estabeleça relações e ligações entre as palavras antigas e novas.

3 – Proporcione vários encontros com a palavra: Se o aprendiz encontra a palavra-alvo através de uma variedade de atividades e contextos, haverá uma compreensão mais adequada do significado e do uso da palavra. Segundo a autora, vários estudos sugerem que entre 5 e 16 encontros com a palavra-alvo seriam ideais para que o aprendiz a adquirisse. Além disso,

se os encontros ocorrerem em intervalos cada vez mais longos (por exemplo, ao final da aula, 24 horas depois, uma semana depois, um mês depois), há uma maior probabilidade de que a aquisição ocorra. Esses encontros podem ocorrer, por exemplo, através de jogos como Palavras Cruzadas, Imagem e Ação (em que um aluno deve desenhar a palavra-alvo no quadro e seus colegas devem tentar descobri-la), Bingo, dentre outros.

4 – Promova um nível de processamento mais profundo: Sökmenn coloca que a repetição pura e simples já pode levar à retenção. Porém, quando os aprendizes são convidados a manipular palavras, relacioná-las com outras palavras e com suas próprias experiências e a justificar suas escolhas, essas associações de palavras são reforçadas.

5 – Use uma variedade de técnicas: Uma abordagem variada de ensino de vocabulário é particularmente motivadora para os aprendizes porque quebra a rotina da aula e ao mesmo tempo constrói ligações de associação. Entre as técnicas mencionadas por Sökmenn estão:

- a) trabalho com dicionário;
- b) trabalho com a própria palavra, isto é, identificação de prefixos, sufixos, etc;
- c) técnicas mnemônicas para auxiliar na memorização;
- d) elaboração semântica - construção de redes semânticas entre as palavras, como por exemplo, ordenar em escalas, mapas mentais e tabelas;
- e) ensino de colocações e expressões idiomáticas;
- f) produção oral – para consolidação do vocabulário aprendido.

Nation e Newton (1997) fornecem exemplos de como o vocabulário pode ser apresentado explicitamente e ainda assim contextualizado. Além de mencionar grande parte das técnicas acima, os autores ilustram a importância das atividades orais e comunicativas na aquisição de vocabulário, atividades estas em que há um contexto comunicativo claro, ou seja, uma necessidade real de uso da língua.

Lewis (1997), por sua vez, enfatiza a observação (*noticing*) como elemento fundamental de sua abordagem lexical. O autor afirma que

A idéia-chave da observação permeia todos os exercícios e atividades da Abordagem Léxica. Apesar de concordar com a proposição central de Krashen na *Abordagem Natural*, a de que nós adquirimos a língua através da compreensão de mensagens, a Abordagem Léxica difere em um aspecto importante. A Abordagem Natural afirma que o aprendizado consciente não tem influência na aquisição. Se Krashen estiver certo, então toda a instrução formal não faz sentido, e até mesmo impede a comunicação. Porém, apesar de isto acontecer mais vezes do que muitos professores admitam, não acontece sempre. O ensino ajuda, precisamente quando ele encoraja a transição do insumo para o *intake*¹². O sentido e a mensagem são essenciais, mas exercícios e atividades que ajudem o aprendiz a observar a L2 com mais acurácia asseguram uma formulação de hipóteses mais claras e rápidas acerca de L2 e, desta forma, auxiliam na aquisição, que é baseada em um ciclo constantemente repetido de Observe / Faça Hipóteses / Experimente ("OHE"). (p. 52)

O autor, em seu livro *Implementing the Lexical Approach* (1997), apresenta uma variedade muito grande de exercícios que têm por objetivo a observação (palavra-chave de sua abordagem), através de textos ou de exercícios orais ou escritos, sempre de uma maneira explícita e contextualizada.

¹² Lewis (1993) define *intake* como a linguagem da qual o aluno se beneficia e que pode de alguma maneira integrar, total ou parcialmente, em seu próprio repertório.

Gairns e Redman (1986) também ilustram várias maneiras em que podemos apresentar itens de vocabulário de uma forma eminentemente explícita, utilizando, por exemplo:

- materiais visuais, como fotos, desenhos, etc;
- gestos ou mímica;
- uma situação ilustrativa;
- sinonímia ou definição;
- contrastes ou opostos;
- escalas;
- exemplos.

Quanto ao número de itens a serem abordados em aula, os autores sugerem o intervalo de oito a doze vocábulos/aula para que se possa trabalhá-los com o intuito de torná-los parte de um vocabulário produtivo.

É interessante, porém, observar que, apesar de Lewis e Gairns e Redman defenderem a importância do ensino explícito de vocabulário, a abordagem de cada um é diferente. Enquanto Gairns e Redman propõem uma metodologia mais tradicional, baseada no PPP (Present-Practice-Produce – Apresentação-Prática-Produção), Lewis (1993) critica duramente essa posição, argumentando que sugerir a apresentação, a prática e a exploração de itens individuais de vocabulário em uma seqüência formal e estruturada de ensino é metodologicamente ingênuo e ineficiente e que adquirir vocabulário é um processo relativamente confuso. Segundo Lewis, uma metodologia centrada no professor com seqüências de ensino elaboradas provavelmente vá dificultar ao invés de facilitar a aquisição. Ao invés disso, propõe, como vimos, atividades que conduzam o aprendiz a observar, fazer

hipóteses e experimentar (OHE) com o vocabulário. Observa-se, portanto, dentro do mesmo escopo de defesa de uma aquisição mais explícita de vocabulário, duas abordagens relativamente opostas.

2.2.3 - O ensino de vocabulário em livros-texto

O que pretendo fazer nesta seção é ilustrar, através de exemplos de dois livros-texto, como os autores de materiais didáticos vêm a aquisição de vocabulário, mesmo após uma década de pesquisa fortemente voltada para a aquisição incidental, e como eu particularmente exploro os materiais de livros-texto de modo a contextualizar melhor a apresentação e prática de palavras-alvo.

É interessante observar que houve uma série de materiais de ensino de vocabulário no final da década de 80 fortemente influenciados pela abordagem de aquisição explícita. Carter e McCarthy, ao publicarem *Vocabulary and Language Teaching* em 1988, dedicam praticamente todo o livro ao ensino explícito do mesmo, com apenas um capítulo mencionando leitura. Nesse capítulo, intitulado *Vocabulário e Leitura (Vocabulary and Reading)*, Nation e Coady analisam os efeitos do conhecimento vocabular na leitura e como a leitura aumenta o conhecimento vocabular. Os autores basicamente tratam de temas como o aprendizado através do contexto e como desenvolver estratégias para inferir palavras através do contexto.

Como fruto da linha mais explícita de ensino de vocabulário, foram publicados na segunda metade da década de 80 alguns livros especificamente visando o ensino de

vocabulário desta maneira. Entre eles, podemos citar *Working with Words*, de Gairns e Redman (1986) e *Vocabulary*, de Morgan e Rinvoluceri (1986).

Os dois livros-textos que estarei analisando não pertencem à década de 80. Foram publicados respectivamente em 1996 e 1998. Logo, seria de se esperar que refletissem essa maior ênfase em aquisição incidental de palavras que se vê nas pesquisas publicadas nos últimos anos. Porém, não é isso o que ocorre.

First Certificate Gold (FCE Gold), escrito por Acklam e publicado em 1996, é um livro escrito especialmente para o exame First Certificate in English (FCE) da Universidade de Cambridge, exame esse destinado a aprendizes com cerca de 500 horas de exposição prévia formal à língua inglesa e que engloba 5 provas, uma por habilidade lingüística e uma de gramática / vocabulário. Pelo fato de o FCE ser um exame tão completo, mesmo alunos que não estejam interessados em prestá-lo podem seguir um curso regular de inglês utilizando *FCE Gold* como livro-texto.

E como *FCE Gold* aborda o vocabulário? De duas maneiras: há a aquisição incidental realçada, vista nos exercícios de leitura, geralmente com trabalho feito antes ou depois da leitura para compreensão geral do texto. Exemplos dessas atividades são tentar inferir as palavras através do contexto, ligar palavras ao seu significado e classificar palavras realçadas no texto de acordo com a sua categoria lingüística (nome, verbo, adjetivo, advérbio, etc.).

A segunda abordagem de vocabulário é eminentemente explícita e permeia todo o livro. São apresentados quadros com várias palavras relacionadas com um tópico específico, porém sem nenhum contexto de leitura, e cabe ao professor decidir como apresentá-las aos alunos. Em minhas aulas tento fazer as apresentações mais centradas nos alunos, como por exemplo, dividindo o grupo de palavras em subgrupos menores, alocando um subgrupo por

par de alunos e pedindo que os alunos em pares discutam o seu significado e, em não sabendo os mesmos, que consultem o dicionário. Após a atividade, formo novos grupos com um aluno de cada um dos pares anteriores, para que cada aluno explique aos seus novos pares o significado de suas palavras.

O livro é composto de 15 unidades e, durante cada unidade, tenta repetir as palavras-alvo algumas vezes. Porém, eu sinto a necessidade de expor os meus alunos a uma frequência maior dessas palavras, e o faço, entre outros, através de:

- jogos de início de aula, onde os alunos devem ou definir a palavra-alvo ou produzi-la a partir de sua definição;
- personalização: escrevo (ou peço que os alunos o façam) perguntas autênticas utilizando as palavras-alvo, afixo as mesmas ao redor da sala e os alunos caminham pela sala conversando com outros alunos e respondendo as perguntas;
- atividades de produção oral e escrita, onde os alunos, em pares ou pequenos grupos devem criar um diálogo utilizando, no mesmo contexto, um número x (geralmente 6 ou 8) de palavras-alvo.

O segundo livro que gostaria de mencionar chama-se *Cutting Edge*, um livro para aprendizes de nível intermediário escrito por Cunningham e Moor e lançado em 1998. O livro apresenta uma abordagem eminentemente baseada em tarefas e é apresentado como “colocando uma grande ênfase no vocabulário, com um foco particular em frases e palavras de alta frequência” (contra-capá). Isso realmente acontece, mas basicamente da mesma forma descrita no livro *FCE Gold*: proporcionalmente pouquíssima ênfase na aquisição incidental, com muita ênfase na aquisição explícita, através de quadros com palavras, uso de dicionários

(o livro vem com um mini-dicionário contendo as palavras trabalhadas no livro) e um trabalho com expressões idiomáticas e colocações através da construção de mapas mentais.

É importante salientar que o fato de os livros trabalharem com a aquisição eminentemente explícita de vocabulário não diminui em nada o mérito dos mesmos. Ambos os livros são extremamente bem escritos, lógicos, claros e têm uma boa aceitação entre professores e alunos. E é justamente este fato que me intriga e me move a realizar minha pesquisa: afinal devemos, em um contexto de ensino de inglês como LE como o brasileiro, abandonar em parte o ensino mais explícito de vocabulário e nos dirigir para uma abordagem mais incidental, como sugerem as pesquisas, ou devemos nos ater ao que os autores de livros didáticos têm colocado há mais de uma década e continuar enfatizando o ensino explícito? Pretendo com a minha pesquisa colaborar para a construção de uma resposta a esta pergunta.

Neste capítulo tratei de temas que enfocavam o ensino de vocabulário. Como o meu objetivo é testar duas diferentes abordagens de ensino de vocabulário, o primeiro passo é verificar o que significa conhecer uma palavra e quantas / quais palavras um aprendiz deve conhecer. Tratei desses temas na seção 2.1. Na seção 2.2 abordei especificamente o ensino de vocabulário. Iniciei discutindo perspectivas históricas no ensino de vocabulário e me detive especificamente, nas duas seções seguintes, nas abordagens de ensino indireto e explícito de vocabulário, que são as duas utilizadas em minha pesquisa. Optei por encerrar o capítulo com uma discussão de como dois livros-texto de Inglês como LE vêem o ensino de vocabulário e qual a minha atitude frente a essa visão, com o objetivo de demonstrar o caráter eminentemente explícito com o qual meus alunos estão acostumados a serem expostos ao

ensino de vocabulário e de contextualizar esta pesquisa. No próximo capítulo discutirei aspectos referentes à aquisição de vocabulário.

3 - A AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ellis (1985) define aquisição como

a internalização de regras e fórmulas que são então utilizadas para a comunicação na L2. Neste sentido, o termo 'aquisição' é sinônimo do termo 'aprendizagem'. Entretanto, Krashen (1981) usa o termo com significados diferentes. 'Aquisição' para Krashen consiste no processo espontâneo de internalização de regras do uso natural da língua, enquanto 'aprendizagem'; consiste no conhecimento consciente de L2 através de estudo formal. (p. 292)

Apesar de chamar a atenção para as diferenças propostas por Krashen, Ellis opta por utilizar em sua obra os termos 'aquisição' e 'aprendizagem' com o mesmo significado. É o que também farei neste trabalho. Usarei esses termos para designar a capacidade do aluno reconhecer corretamente uma palavra que previamente não conhecia (conforme nota 1 deste trabalho).

Cabe aqui uma retomada ao capítulo anterior deste trabalho, onde eu propunha a seguinte questão: O que significa conhecer uma palavra? Para o meu estudo, estarei trabalhando com itens escritos e de reconhecimento. Assim, conhecer uma palavra significará eminentemente saber o seu significado e/ou sua tradução. Por conseqüência, a palavra considerada adquirida por meus alunos será aquela que:

- não era conhecida anteriormente;
- é reconhecida na forma escrita;
- for corretamente definida e/ou traduzida.

Para que possamos testar a aquisição de vocabulário, porém, faz-se necessário que visitemos tópicos importantes referentes à área, quais sejam:

- existem modelos de aquisição de vocabulário?
- quantas vezes o aluno deve ser exposto à palavra de modo a maximizar suas chances de aquisição?
- como testar a aquisição de vocabulário?

São essas questões que pretendo discutir neste capítulo.

3.1 - UMA PROPOSTA DE UM MODELO DE AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO

A necessidade de se possuir um modelo de aquisição de vocabulário tem sido levantada por diferentes autores. Meara (1997), por exemplo, coloca que a literatura em aquisição de vocabulário em L2 não leva em consideração um modelo, e este fato leva as pesquisas a não causarem um impacto sério na maneira em que os psicólogos têm pensado em termos de aquisição de vocabulário. O autor ressalta que

em contraste com o trabalho em aquisição de L1, onde o uso de modelos formais é relativamente bem desenvolvido, os pesquisadores em L2 têm tido a tendência de trabalhar com um grupo de metáforas, desenvolvidas de maneira muito solta, como uma maneira de se pensar sobre a aquisição de palavras. (p.117)

O autor faz um alerta a pesquisadores que se utilizam de definições imprecisas e leva o leitor a uma reflexão do que seria um modelo formal de aquisição de vocabulário, dando um exemplo hipotético de um.

Porém, as dificuldades para se chegar a um modelo específico são muitas. Schmitt e McCarthy (1997), ao comentarem o artigo de Meara, deixam bem claro que o mesmo parece estar alertando para que haja uma maneira mais sistemática de pesquisar o campo em geral, mas que o desenvolvimento de uma teoria de aquisição de vocabulário é extremamente complexo. Schmitt e McCarthy comentam, por exemplo, que Meara apresentou um exemplo de modelo, mas apenas para o ensino implícito. "Uma teoria de aquisição também deve levar em consideração o aprendizado explícito" (p.229). Ou seja, "parece que o processo é complicado demais para ser descrito de uma maneira geral com base no conhecimento atual."(p.229)

Outros autores, porém, têm tomado modelos gerais de aquisição e adaptado o mesmo para a aquisição de vocabulário. É o caso de Paribakht e Wesche (1996), que utilizaram o modelo de processamento de informação elaborado por Gass em 1988.

Gass (1997) descreve o modelo geral de aquisição de L2 proposto por ela em 1988 como uma tentativa de caracterizar o que o aprendiz faz ao mover-se da exposição a uma L2 à produção da mesma. O modelo é dividido em cinco etapas, que são:

- 1) Percepção: Reconhecimento de que há algo a ser aprendido, ou seja, de que há uma lacuna entre o que o aprendiz já sabe e o que há para saber. A percepção ocorre graças a vários fatores, como atenção, conhecimento prévio e frequência. O insumo percebido é aquele pedaço de linguagem que é observado de alguma maneira pelo aprendiz porque possui certas características reconhecíveis.

- 2) Insumo compreendido: Uma vez que algo foi percebido, pode haver a compreensão desse insumo, através de negociação ou de modificação do insumo por parte do falante nativo¹³.
- 3) Internalização: Processo de assimilação de dados lingüísticos; atividade mental que media o insumo e as gramáticas. A internalização é o local onde as generalizações provavelmente acontecem, onde os traços de memória são formados e onde a fossilização¹⁴ pode originar-se. A internalização ocorre graças a fatores como o conhecimento de L1 e/ou L2 por parte de aprendiz e a Gramática Universal.
- 4) Integração: A internalização, com a formulação, testagem e conseqüente aceitação ou rejeição de hipóteses, leva à integração ao novo sistema de gramática do aprendiz ou ao armazenamento do produto para uso e análise futura.
- 5) Produção: O último estágio do modelo. Na verdade, não é propriamente um estágio, mas a manifestação de todo o processo. Para que a produção ocorra, fatores como o modo de produção (oral ou escrito), a personalidade do aprendiz e a situação (contexto) em que ele se encontra são levados em conta.

Segundo Paribakht e Wesche (1996), um modelo de processamento de informação como o de Gass fornece uma interpretação plausível para a aquisição tanto incidental como explícita de vocabulário. Os autores propõem, então, um esquema de classificação de tarefas de vocabulário que se adapta a esse modelo, pois

¹³ Apesar de Gass referir-se em seu quadro à pág. 3 apenas ao falante nativo, é importante salientar que, dentro de seu modelo, a modificação do insumo provém do falante, mas que o mesmo não é necessariamente nativo.

¹⁴ Ellis (1994) define fossilização como o fracasso em atingir a competência na língua-alvo, ou seja, o fato de alguns aprendizes pararem de aprender enquanto o seu sistema de regras internalizadas contém regras diferentes daquelas do sistema-alvo.

o esquema proposto enfatiza os estágios iniciais de aprendizado de uma palavra não-familiar ou de aprendizado mais aprofundado sobre uma palavra que é de alguma maneira familiar (ao invés do domínio de associações múltiplas e sutis de significado e uso, que são típicas das redes lexicais de aprendizes avançados). Desta maneira, a caracterização de Gass dos estágios indo dos dados lingüísticos do ambiente para a internalização de um novo conhecimento nos parece um modelo geral apropriado para nossa categorização. (p163)

A justificativa para que seja feita uma classificação de tarefas de vocabulário vem da prática. Segundo os autores, tanto professores como pesquisadores reconhecem as vantagens de uma instrução sistemática de vocabulário, tanto que livros-texto de Inglês como L2 apresentam seções específicas de vocabulário e existem livros especializados em ensino de vocabulário.

A classificação proposta pelos autores é a seguinte:

- Atividades de atenção seletiva: atividades que utilizam-se de diferentes técnicas para chamar a atenção do aprendiz para a palavra-alvo, com o objetivo de que os alunos percebam a mesma (primeiro estágio de aquisição de Gass).

Exemplos:

- fornecer uma lista de palavras-alvo no início de um texto e pedir que os alunos observem onde elas ocorrem no texto;
- sinalizar visualmente (sublinha, negrito, etc.) as palavras-alvo no texto.

- Reconhecimento: atividades em que todos os elementos necessários são fornecidos e em que os aprendizes devem apenas reconhecer as palavras-alvo e seus significados (no modelo de Gass, estágios de insumo compreendido e possivelmente de internalização).

Exemplos:

- ligar cada palavra-alvo à sua definição;

- reconhecer o significado de uma palavra-alvo dentre quatro opções em um exercício de múltipla escolha;
 - escolher a figura certa após ouvir/ver a palavra-alvo;
 - escolher a palavra certa para rotular uma figura;
 - ver/ouvir a palavra-alvo e dar o seu equivalente em L1;
- Manipulação: atividades que envolvem o re-arranjo e a organização de elementos dados para formar palavras ou frases, ou seja, que requerem uma análise mais profunda de processamento do que as outras categorias (no modelo de Gass, esses exercícios requerem uma compreensão mais precisa da palavra-alvo).

Exemplos:

- modificar a categoria gramatical da palavra (de nome para verbo, por exemplo);
 - utilizar afixos para a construção de palavras.
- Interpretação: atividades que envolvem uma análise semântica e sintática mais precisa, incluindo a relação das palavras-alvo com outras palavras em um dado contexto (por exemplo, colocações, sinonímia, antonímia) (contribui para aspectos de compreensão de insumo e fornece informações para a internalização).

Exemplos:

- encontrar a palavra que não pertence a um dado grupo de palavras;
- classificar palavras de acordo com sua função discursiva;
- preencher exercícios de lacunas com múltipla escolha;

- deduzir o significado de palavras desconhecidas em um texto;
- Produção: atividades que requerem que o aprendiz recupere uma palavra na memória e a utilize em contextos novos apropriadamente. Para conseguir fazer esse tipo de atividade com sucesso, os aprendizes devem ter um controle dos aspectos sintáticos, semânticos e possivelmente funcionais da palavra-alvo. Ou seja, eles necessitam de um nível de processamento mais profundo (aumentando o insumo compreendido e a internalização, segundo o modelo de Gass).

Exemplos:

- preencher lacunas sem opções;
- rotular figuras;
- responder uma pergunta que necessite da palavra-alvo;
- ver ou ouvir uma palavra equivalente em L1 ou um sinônimo em L2 e fornecer a palavra-alvo;
- encontrar o erro em colocações ou expressões idiomáticas e corrigi-lo.

A partir da classificação de tarefas, os autores desenvolveram a pesquisa já mencionada (Paribakht & Wesche, 1997) com dois grupos: um grupo "Leitura Apenas" (sem atividades extras e com mais leituras) e um "Leitura Mais" (com menos leituras e mais atividades extras) e chegaram à conclusão que, embora tenha havido ganho em aquisição das palavras-alvo em ambos os grupos, o ganho do grupo "Leitura Mais" foi significativamente maior.

A classificação de Paribakht & Wesche ilustra o que a meu ver é uma das limitações à aplicação do modelo de aquisição de Gass ao ensino de vocabulário: as etapas do modelo se sobrepõem. Nas atividades explícitas desenvolvidas em meu trabalho, encontrei a mesma característica. Assim, algumas de minhas atividades se adequam ao mesmo tempo em mais de uma etapa do modelo de aquisição proposto por Gass. Não obstante, considero, apesar da limitação apontada, o modelo de Gass adequado para o que pretendo estudar e o utilizei como base para a construção das atividades com meu grupo explícito, conforme detalhado no capítulo 4. Quanto à classificação de Paribakht e Wesche, creio que ela é extremamente clara e didática para a utilização na prática e em pesquisas em sala de aula.

3.2 - A QUESTÃO DA FREQUÊNCIA

A partir de quantas exposições à palavra-alvo podemos admitir que a palavra estará propriamente adquirida? Esta questão, de importância capital para o meu trabalho, como as demais questões levantadas, tampouco possui respostas prontas. Pretendo aqui colocar o referencial teórico de três autores em relação a essa questão e fazer uma compilação de estudos recentes em aquisição de vocabulário verificando o que cada autor considera como exposição ideal.

Nation (1990) destaca a importância da repetição de palavras para o aprendizado das mesmas, mas chama a atenção que o que importa não é a repetição per se, mas sim o tipo de atenção dado ao item:

A repetição oral de uma palavra não é uma maneira tão eficaz de aprendizado, se comparada com a tarefa de lembrar-se de uma palavra já trabalhada. Olhar a palavra não é tão eficaz como ter que fazer um esforço para lembrar-se de seu significado antes de ser exposto à sua definição, como feedback. (p 43)

Sökmen (1997) também menciona a importância de se fornecer aos alunos vários encontros com a palavra-alvo, porém sempre através de uma variedade de atividades ou jogos e em diferentes contextos Segundo a autora,

Um aprendizado melhor irá ocorrer quando um nível mais profundo de processamento semântico for requerido, pois as palavras são codificadas através de elaboração. Isto não quer dizer que o fato de simplesmente repetir itens, ou prática de manutenção, não levará à retenção. Levará. Entretanto, de acordo com Baddeley, a prática elaborativa, com níveis mais ricos de codificação, irá resultar em um aprendizado melhor. Quando se solicita aos alunos que manipulem palavras, que as relacionem com outras palavras e com suas próprias experiências, e então que justifiquem suas escolhas, essas associações de palavras são reforçadas. (p 242-243)

Quanto à frequência da repetição, os autores parecem concordar com uma faixa entre 5 e 16 encontros com a palavra para que o aprendiz realmente a adquira. Como já vimos, Sökmen (1997) aponta ainda para a importância do intervalo desses encontros:

Se os encontros com uma palavra forem arranjados em intervalos de tempo cada vez maiores, por exemplo ao final da aula, depois 24 horas mais tarde e depois uma semana mais tarde, existe uma maior probabilidade de uma retenção por um prazo mais longo do que se a palavra for apresentada em intervalos regulares. (p.242)

Já Nation (1990) apresenta estudos com diferentes resultados quanto à frequência mínima de repetições da palavra-alvo de modo a garantir o aprendizado: 5 repetições (Salling, 1959), 6 ou 7 repetições (Crothers e Suppes, 1967) e 16 repetições (Saragi et al., 1978). O autor sugere que, principalmente em contextos de LE, os professores analisem os livros-texto para verificar se os mesmos de fato apresentam as palavras-alvo com a frequência necessária e, se não, que acrescentem o número necessário de repetições.

Nation destaca ainda duas questões importantes em relação à frequência de palavras. A primeira diz respeito aos intervalos de repetição, que corrobora a observação de Sökmen em relação a intervalos mais espaçados:

Se o professor ou o livro-texto não fornecer oportunidades para uma repetição suficiente da palavra ou para chamar a atenção necessária ao vocabulário para que ocorra o aprendizado, então todo o esforço gasto em lidar com vocabulário terá sido

desperdiçado. Pimsleur (1967) sugere que as repetições sejam espaçadas com intervalos cada vez maiores entre as repetições. Isto significa que as primeiras repetições devem ocorrer logo após a apresentação da nova palavra. As próximas repetições podem vir um dia ou mais após, as próximas uma semana após, e assim por diante. (p. 45)

A segunda questão destacada por Nation diz respeito à importância do conteúdo já visto pelo aluno. Nation coloca claramente que o conteúdo já visto é, em qualquer aula, mais importante do que o conteúdo novo, pois o antigo já está quase dominado pelo aluno e, se não for repetido (reciclado), será esquecido e todo o trabalho prévio terá sido desperdiçado.

Um terceiro aspecto referente à frequência das palavras-alvo no processo de aquisição indireta é levantado por Hulstijn (1999). O autor ressalta a necessidade de apresentar textos diferentes contendo as palavras-alvo. Segundo o autor,

Reler ou ouvir de novo um texto antigo raramente será motivador para os alunos, pois o mesmo não contém nenhuma nova informação e, logo, não despertará a curiosidade dos alunos. Idealmente, cada unidade dos materiais do curso deverá, portanto, conter ao menos um texto de leitura e um de audição 'novo' que contenha palavras e construções 'velhas', mas que têm a vantagem sobre os textos 'velhos' pelo fato de possuírem o apelo da nova informação. (via e-mail)

O autor denomina a leitura ou escuta de "novos" textos utilizando elementos "velhos" de processamento de insumo $i - 1$ (em contraste com o insumo $i + 1$ proposto por Krashen) e advoga que esse procedimento pode aumentar a motivação dos alunos, dando a eles a experiência de serem capazes de entender quase tudo praticamente sem esforço durante um primeiro contato com o texto. Foi exatamente este procedimento que segui no grupo de aquisição indireta. Como veremos no próximo capítulo, este grupo foi exposto a seis textos diferentes, todos contendo as mesmas palavras-alvo.

Muitos dos estudos sobre aquisição de vocabulário são extremamente detalhados mas não descrevem o item frequência, o que nos leva a inferir que os autores podem simplesmente ter descartado a importância do mesmo. No estudo de Paribakht e Wesche (1997) referido, o

grupo "Leitura Mais" recebeu textos com as palavras-alvo e após os textos realizou três tipos de exercícios de vocabulário com as palavras-alvo. Já o grupo "Leitura Apenas" recebeu os mesmos textos e, após o estudo dos mesmos, recebeu um novo texto especialmente escrito para apresentar as palavras-alvo novamente. Como já vimos, os resultados apontam para ganhos em ambos os tratamentos, mas os ganhos foram significativamente maiores no grupos "Leitura Mais". Os autores não colocam, porém, o número de repetições das palavras-alvo em cada texto, informação esta que seria útil para que pudéssemos avaliar a questão da frequência com mais eficácia.

A pesquisa de Watanabe (1997) sobre insumo, internalização e retenção envolvendo 231 alunos universitários (vide seção 2.2.1), assim como no estudo de Paribakht e Wesche já descrito, também não informa sobre a frequência das palavras-alvo. Há, sim, uma descrição detalhada de como foram feitas as modificações no insumo, como por exemplo explicações na forma de aposto ou em um glossário. Os resultados mostraram que as modificações no texto contribuem para a retenção das palavras-alvo. Entretanto, a questão da frequência continua em aberto.

Um dos resultados da pesquisa de Joe (1998) sobre os efeitos das tarefas gerativas na aquisição incidental de vocabulário (vide seção 2.2.1) é o de que os itens que apareciam com maior frequência nos textos eram mais importantes para a compreensão e foram gerados e aprendidos de maneira melhor que os itens menos salientes. Não há, porém, nenhuma referência a um número mínimo ou ideal de repetições de cada palavra.

Um dos motivos pelos quais Paribakht e Wesche, Watanabe e Joe não terem mencionado especificamente o item frequência talvez seja o fato de que os mesmos estavam estudando a aquisição incidental de vocabulário, ou seja, dentro de um contexto de leitura,

onde o aluno na verdade opta em aprender determinadas palavras em detrimento de outras. Parece que, dentro de uma visão incidental de aquisição de vocabulário, a frequência não parece ter tanta importância. O que parece importar é a relevância da palavra em questão.

Um estudo que trata especificamente e de maneira clara sobre a questão da frequência é o estudo de Rott (1999), que analisa o efeito da frequência de exposição na aquisição e retenção de vocabulário incidental através da leitura em alunos intermediários. Rott acredita que a suposição de que a leitura extensiva auxiliar no desenvolvimento lexical em língua estrangeira é baseada em uma teoria de aquisição de linguagem orientada pelo insumo, que afirma que o desenvolvimento da linguagem ocorre quando os aprendizes estão envolvidos no processamento de insumo significativo e contextualizado, integrando novas formas aos seus sistemas de L2 ao fazer conexões forma-significado. Segundo a autora, no entanto, os estudos anteriores sobre a aquisição incidental de vocabulário exclusivamente através da leitura não utilizaram medidas de pré e pós-teste. Além disso, nenhum deles avaliou os efeitos a longo prazo da leitura para o crescimento lexical. Em relação às pesquisas que têm focalizado a aquisição de vocabulário através da leitura com atividades de realce de vocabulário, Rott argumenta que, apesar de haver evidências que tais atividades realmente aumentam a aquisição lexical, fica a questão de que o número de palavras que um professor pode realçar para seus aprendizes é muito pequeno comparado ao número de palavras que um aluno mais avançado deve dominar. Assim, a hipótese que subjaz a investigação de Rott é a de que os aprendizes de L2 devem ser engajados em atividades de leitura em ambas as circunstâncias: leitura com vocabulário realçado, para garantir um léxico básico, e leitura em condições normais, para partir para um conhecimento lexical mais avançado.

Com base nas críticas acima, o estudo de Rott foi desenvolvido no intuito de desvendar e compreender os efeitos de longo prazo de expor aprendizes a textos, controlando o número de encontros com palavras não-familiares. O objetivo dessa linha de pesquisa é o de estabelecer condições que levem ao aumento do crescimento vocabular em uma situação normal de leitura. O estudo investigou as seguintes questões:

- 1) Os aprendizes intermediários de língua estrangeira adquirem vocabulário através da leitura?
- 2) Se adquirido, o vocabulário é retido por longo tempo? Após uma semana e após um mês?
- 3) A frequência de exposição a um item lexical tem um efeito na aquisição e retenção incidental de vocabulário?

Participaram da pesquisa 96 alunos cursando o quarto semestre de alemão na Universidade de Chicago. Foram selecionados 6 itens lexicais para serem testados por grupo. Para cada uma das palavras foram criados 6 parágrafos, cada um composto de apenas 4 a 6 frases, organizadas de forma clara e versando sobre situações concretas. As palavras-alvo, centrais para o contexto de cada parágrafo, eram apresentadas sempre em contextos diferentes que davam pistas para o seu significado, porém sem fornecer sinônimos ou definições.

A tarefa dos alunos era relatar o conteúdo da passagem o mais detalhadamente possível após a leitura da mesma. Esse procedimento foi criado para garantir que os aprendizes focassem na compreensão do texto. Os alunos responderam a um pré-teste e três pós-testes, todos definidos na próxima seção deste trabalho.

Cada grupo de alunos foi dividido em três subgrupos, respectivamente de 2, 4 e 6 exposições às palavras-alvo. O estudo foi conduzido durante 13 semanas. Após o pré-teste, os

grupos eram expostos aos primeiros parágrafos de suas palavras-alvo e recebiam uma folha em branco, onde deveriam relatar o que havia ocorrido. O segundo parágrafo de cada palavra era fornecido na semana seguinte, e assim por diante. Cada grupo recebeu três pós-testes: no último dia de tratamento, uma semana após o final do tratamento e um mês após o final do mesmo.

Os resultados da pesquisa foram os seguintes:

- 1) As análises demonstraram que mesmo após duas exposições, os aprendizes haviam tido ganhos vocabulares superiores aos respectivos grupos controle, que não haviam sido expostos às palavras-alvo do outro grupo.
- 2) Quanto ao aspecto receptivo, a grande maioria dos aprendizes reteve um número significativo de palavras após um mês do término do estudo. No entanto, aproximadamente metade dos aprendizes apresentou um decréscimo significativo no conhecimento produtivo das palavras após o mesmo período.
- 3) Não houve diferença significativa no conhecimento vocabular entre os grupos de 2 e 4 exposições. No entanto, o grupo com 6 exposições teve um conhecimento vocabular significativamente maior que os outros grupos.

Observa-se que o estudo de Rott corrobora os referenciais teóricos já expostos nesta seção, que sugerem um número mínimo de 5 exposições às palavras-alvo. Em meu estudo, optei por seguir o exemplo de Rott e fixei em 6 o número de exposições às palavras-alvo.

3.3 - TESTANDO A AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO

A área de testes de vocabulário envolve questões como testes gerais de vocabulário (como os do exame TOEFL), a avaliação do número de palavras que o aprendiz conhece e o nível de conhecimento de um vocábulo específico. Nation (1990) ainda descreve um outro tipo de teste, que avalia se o aprendiz tem vocabulário suficiente para realizar determinada tarefa, ou seja, em que nível de vocabulário (de acordo com listas internacionais de frequência) o aprendiz se encontra.

A minha área de interesse diz respeito ao conhecimento de palavras específicas, que serão pré-testadas e pós-testadas. Existem vários fatores a serem levados em conta na elaboração de testes desse tipo. O primeiro deles é se desejamos fazer um teste receptivo ou de produção de vocabulário. Segundo Nation (1990) ,

Em testes de produção, queremos que o aprendiz produza a palavra. Nesses testes os aprendizes ouvem ou vêem uma palavra na língua materna ou uma definição ou sinônimo em Inglês, ou vêem uma figura, e então devem escrever ou dizer a palavra em Inglês.

Em testes de reconhecimento, queremos ver se os aprendizes sabem o significado de uma palavra depois que eles a ouviram ou viram. Nesses testes os aprendizes ouvem ou vêem um palavra em Inglês e então (a) escrevem ou dizem uma palavra na língua materna ou um sinônimo ou definição em Inglês, (b) marcam ou sublinham a palavra para mostrar que eles a conhecem ou (c) escolhem uma opção dentre um grupo de figuras, palavras em língua materna ou sinônimos ou definições em Inglês. Existem variações para esse tipo de teste. Em uma delas, pode-se fazer o contrário, ou seja, os aprendizes vêem apenas uma figura e devem escolher dentre quatro ou mais palavras. (...) Em outra variação, ao invés de quatro ou cinco opções para cada palavra, os aprendizes recebem uma lista de palavras em Inglês que devem ser ligadas com um grupo de palavras ou uma lista de traduções ou sinônimos em Inglês. (pp 79-80)

O tipo de teste que realizarei será o de reconhecimento, pois desejo verificar se os alunos são capazes de reconhecer ou não palavras específicas, pré-selecionadas por mim e trabalhadas em aula de duas formas diferentes, indireta ou explícita. Um dos testes de reconhecimento utilizados em estudos recentemente publicados é a Escala de Conhecimento

de Vocabulário (Vocabulary Knowledge Scale - VKS), desenvolvida por Wesche e Paribakht para um contexto de pesquisa em desenvolvimento lexical de aprendizes de Inglês como L2 em uma universidade canadense e descrita pelos mesmos em uma publicação de 1996. Segundo os autores, o VKS deve ser visto como






um instrumento prático para uso em estudos de reconhecimento e uso inicial de palavras novas, o qual vai além dos instrumentos atualmente disponíveis para estudos naturalísticos de aquisição e ensino de vocabulário. (p29)

O VKS usa uma escala combinando itens de auto-relato e de desempenho para obter tanto o conhecimento auto-perceptível como demonstrativo de palavras na forma escrita. Os pontos da escala variam de não-familiaridade completa, passando por reconhecimento da palavra e alguma idéia de seu significado, até a habilidade de utilizar a palavra com acurácia gramatical e semântica em uma frase. As categorias de auto-relato do VKS são as seguintes:

- I - Eu não me lembro de ter visto esta palavra antes.
- II - Eu já vi esta palavra, mas não me lembro o seu significado.
- III - Eu já vi esta palavra e eu *acho* que ela significa _____ (sinônimo ou tradução)
- IV - Eu *conheço* esta palavra. Ela significa _____ (sinônimo ou tradução)
- V - Eu posso usar esta palavra em uma frase: _____ (se você fez esta seção, por favor também faça a seção 4)

Para calcular os escores, o VKS utiliza uma combinação de conhecimento auto-perceptível e demonstrado. Assim, conforme mostra a figura abaixo, as categorias I e II equivalem aos escores 1 e 2, respectivamente. Já as categorias III, IV e V podem levar aos

respectivos escores ou a escores menores (com exceção da categoria IV, que só leva a escores menores), de acordo com o conhecimento demonstrado pelo aprendiz.

Categorias auto-relatadas		Possíveis escores	Significado dos escores
I		1	A palavra não é familiar
II		2	A palavra é familiar, mas seu significado não é conhecido
III		3	Um sinônimo ou uma tradução correta é fornecido (a)
IV		4	A palavra é utilizada com adequação semântica em uma frase
V		5	A palavra é utilizada com adequação semântica e gramatical em uma frase

(fonte: Wesche e Paribakht, 1996: 30 e 31)

Quanto à confiabilidade do VKS, os autores comentam que os resultados indicam que o instrumento consegue obter respostas confiáveis. Quanto à validade, porém, os autores colocam que ela é difícil de demonstrar, dada a ausência de um consenso teórico sobre a natureza e o curso de desenvolvimento do conhecimento de vocabulário em uma L2.

Read (1997) tem duas críticas em relação ao VKS. Segundo o autor, não é de maneira alguma óbvio que os cinco níveis representem cinco estágios-chave na aquisição de uma palavra, ou que eles formem uma escala de intervalos regulares. Read afirma, por exemplo, que parece haver uma lacuna muito grande entre os níveis 2 e 3. Outra crítica levantada pelo autor é a dúvida se fornecer sinônimos e elaborar frases são as maneiras mais apropriadas de

os aprendizes demonstrarem seu conhecimento gramatical. Apesar das limitações apontadas, o VKS tem sido utilizado em estudos recentes de aquisição de vocabulário, como em Paribakht e Wesche (1997) e Joe (1998).

Testes mais simples também são utilizados para avaliar a aquisição de vocabulário. Ellis e Hen (1999), em um estudo sobre os papéis do insumo e produção modificados, em seu pré-teste, solicitaram que os alunos lessem uma lista de 50 palavras e marcassem cada palavra que eles reconhecessem. Os 10 itens menos conhecidos foram tomados para o estudo. Como pós-testes, foram realizadas atividades de ligar palavras a figuras e atividades orais, em que os alunos davam instruções uns a outros referentes à colocação de móveis (as palavras-alvo) em determinado lugar de uma casa. Já Rott (1999), para o pré-teste, optou por apresentar aos aprendizes uma lista de 50 itens lexicais e solicitar uma tradução de cada um dos itens, deixando em branco apenas as palavras que eles não conheciam. Para os pós-testes, foram realizados testes de produção (uma lista de 20 palavras - 12 palavras-alvo e 8 distratores - foi dada e os alunos deveriam fornecer a tradução da mesma na língua materna) e de reconhecimento (questões de múltipla escolha).

Aqui cabe uma observação referente à notação usada para descrever testes de vocabulário. Parece não haver um consenso entre os pesquisadores em relação a esse tema. Assim, os dois testes que Rott define respectivamente como de reconhecimento e de produção, segundo a descrição de Nation comentada nesta seção, seriam categorizados como testes de reconhecimento, pois testes de produção devem solicitar a produção da palavra-alvo em si, e não a sua tradução ou definição.

Analisei neste capítulo três aspectos relativos à aquisição de vocabulário que são de importância capital para o meu trabalho. Na seção 3.1 foi discutido um modelo de aquisição e foram dados exemplos de tarefas adequadas a cada etapa do modelo. Na seção 3.2 abordei o tema frequência de modo a ter referenciais teóricos para a minha decisão acerca do número de exposições de cada palavra-alvo em meu estudo. Finalmente, na seção 3.3 discuti alternativas para testar a aquisição de vocabulário.

Com base nessas discussões, descreverei, no próximo capítulo, a metodologia utilizada na minha pesquisa.

4 - O EXPERIMENTO

4.1 - A ESCOLA

O experimento foi realizado com grupos de alunos que estudam em uma das duas sedes (Moinhos de Vento e Nilo Peçanha) do curso de Inglês Britannia em Porto Alegre, instituição onde atuo como professor e diretor. O Britannia possui cerca de 800 alunos, entre crianças, adolescentes e adultos, e oferece cursos do nível básico ao avançado e preparação para o Exame de Proficiência da Universidade de Cambridge. O número de alunos por turma varia de 6 a 15, com uma média de 8. A maioria dos alunos pertence à classe média-alta ou alta. Os cursos em regime regular são oferecidos semestralmente e têm uma carga horária semanal de três horas/aula - dois encontros semanais de uma hora e vinte minutos cada encontro. Nos níveis aqui ilustrados tanto o professor como os alunos falam em Inglês durante a aula em 99% do tempo; o Português é raramente utilizado.

4.2 - OS OBJETIVOS E HIPÓTESES

Minha pesquisa tem por objetivo comparar a aquisição de vocabulário via ensino explícito e via leitura, de uma maneira indireta, tentando responder à seguinte pergunta: Qual é a metodologia de ensino que é a mais eficiente no contexto em que trabalho - cursos particulares de Inglês como LE no Brasil: o ensino explícito ou o ensino indireto?

Estarei utilizando os termos ensino indireto e abordagem indireta com o mesmo sentido, que é o de atividades em sala de aula dirigidas pelo professor e que objetivam outros fatores que não o ensino explícito de vocabulário. Estes fatores incluem desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e/ou produção oral e prática de estruturas gramaticais.

Meus objetivos gerais abrangem dois aspectos. Em primeiro lugar, pretendo com este estudo contribuir para os estudos na área de ensino e aquisição de vocabulário em contextos instrucionais de Inglês como LE no Brasil. Parece-me que tem havido uma grande pesquisa na área em torno da aquisição indireta, mas pouco ou nada tem-se pesquisado em torno do ensino explícito. Também sinto que a sala de aula tal como a conhecemos em contextos de cursos livres no Brasil não tem sido alvo de pesquisas referentes à área. Temos aqui um tipo de aluno em um contexto bem específico: o Inglês é LE e não L2, a carga horária semanal é pequena - 3 horas-aula semanais, o número de alunos por turma é relativamente baixo - a maioria das turmas não ultrapassa doze alunos e os alunos, via de regra, não dispõem de tempo para atividades extra-classe. Esses fatores fazem com que a pesquisa ganhe contornos particulares, que a diferem da maioria das pesquisas publicadas, que têm como sujeitos alunos estudando em escolas ou universidades em grupos maiores e com uma carga horária maior.

Em segundo lugar, tenho, como professor, duas grandes curiosidades referentes à área. A primeira é a de avaliar se o que tem sido feito em termos de ensino de vocabulário, isto é, um ensino eminentemente explícito, é o mais adequado. Não tenho conhecimento de pesquisas recentes quantificáveis em relação à aquisição e posterior retenção de palavras-alvo através de ensino explícito. A segunda é investigar *in loco* um assunto sobre o qual tenho lido muito nos últimos anos, que é o de aquisição de vocabulário via leitura. Apesar de todo o conhecimento teórico a respeito desse assunto, sinto que é importante vivenciar uma pesquisa na área de aquisição indireta de vocabulário, de modo a poder consolidar conceitos e ser capaz de ler e pensar de uma maneira mais crítica e madura a respeito da área. Nesse sentido, pretendo contribuir para um *insight* maior sobre a maneira ideal de se apresentar vocabulário em um contexto tão específico como é o de instrução de Inglês como LE em cursos livres no Brasil.

Tenho, por fim, uma curiosidade científica que é a de vivenciar, no contexto em que trabalho, pesquisas de retenção, ou seja, de saber qual a porcentagem de vocabulário que efetivamente é adquirida pelo aluno um mês após o término da intervenção. O resultado desse levantamento é de crucial importância para o planejamento objetivo dos programas de curso de instituições como a em que trabalho.

Com base na minha experiência com o ensino explícito de vocabulário e com atividades de leitura em geral, minhas hipóteses foram:

- 1) O ensino explícito de vocabulário ajuda o aprendiz a reter as palavras em questão a curto prazo.
- 2) A exposição indireta tem maior eficácia na retenção das palavras a longo prazo.

4.3 - OS GRUPOS DE ALUNOS

Quatro turmas participaram do experimento. A escolha das turmas se baseou em critérios que visassem a minimizar o efeito de variáveis externas, como níveis, professores e idades diferentes. As turmas escolhidas foram agrupadas em dois grandes grupos, a saber:

- GRUPO EXPLÍCITO (10 alunos investigados)

- Turma do nível Higher Senior 1 (vide organograma dos níveis da escola, Anexo 1), com 7 alunos, com idade variando entre 22 e 47 anos, com aulas às terças e quintas, das 18:45 às 20:05 na sede Nilo Peçanha. Os aprendizes dessa turma possuem um nível pós-intermediário de conhecimento de Inglês, o que equivale a cerca de 300 horas de exposição formal à língua inglesa no início do curso e conseguem se comunicar fluentemente em Inglês. Dos 7 alunos, um transferiu-se para outra sede durante o experimento e uma ingressou no grupo na primeira aula após o pré-teste. Desta forma, tenho para análise os resultados completos (pré-teste, pós-teste e pós-teste tardio) de cinco alunos, dos quais três vieram a cinco encontros e dois aos seis encontros. Eu fui o professor dessa turma durante todo o semestre de 2000, período em que o experimento foi conduzido. A turma foi exposta às palavras-alvo de maneira explícita.
- Turma do nível Express 3B (vide Anexo 1), com 7 alunos, com idade variando entre 19 e 65 anos, com aulas às terças e quintas das 8:10 às 9:30 na sede Nilo Peçanha. Os aprendizes dessa turma possuem um nível

intermediário de conhecimento de Inglês, o que equivale a cerca de 250 horas de exposição formal à língua inglesa no início de curso e se comunicam fluentemente em Inglês. Tenho para análise os resultados completos (pré-teste, pós-teste e pós-teste tardio) de cinco alunos, pois dois alunos não realizaram o pós-teste tardio. Dos cinco alunos, dois estavam presentes a quatro encontros, dois a cinco e um aluno estava presente em todos os encontros. Luciane Calcara, diretora da filial Moinhos, foi a professora dessa turma durante todo o semestre de 2000, período em que o experimento foi conduzido. A turma foi exposta às palavras-alvo de maneira explícita.

- GRUPO INDIRETO (13 alunos investigados)

- Turma do nível Higher Senior 2 (vide Anexo 1), com 10 alunos, com idade variando entre 19 e 50 anos, com aulas às terças e quintas das 14:00 às 15:20 na sede Nilo Peçanha. Os aprendizes desse nível possuem um nível pós-intermediário de conhecimento de Inglês, o que equivale a cerca de 350 horas de exposição formal à língua inglesa no início do curso, e se comunicam fluentemente em inglês. Apesar de dispor para análise dos resultados completos (pré-teste, pós-teste e pós-teste tardio) de todos os dez alunos, optei por analisar apenas nove deles, em virtude de um aluno estar presente em apenas dois dos encontros. Dos demais nove alunos, um estava presente em três encontros, três em quatro, quatro em cinco e uma aluna estava presente em todos os encontros. Eu fui o professor desse grupo

durante todo o semestre de 2000, período em que o experimento foi conduzido. A turma foi exposta às palavras-alvo de maneira indireta.

- Turma do nível Express 3B (vide Anexo 1), com 7 alunos, com idade variando entre 16 e 66 anos, com aulas às segundas e quartas das 8:10 às 9:30 na sede Moinhos de Vento. Os aprendizes dessa turma possuem um nível intermediário de conhecimento de Inglês, o que equivale a cerca de 250 horas de exposição formal à língua inglesa no início do curso, e se comunicam fluentemente em Inglês. Tenho para análise os resultados completos (pré-teste, pós-teste e pós-teste tardio) de quatro alunos, pois três alunos não fizeram um dos testes. Desses quatro alunos, um veio a quatro encontros, um a cinco e dois a todos os encontros. Luciane Calcara, diretora da filial Moinhos, foi a professora deste grupo durante todo o semestre de 2000, período em que o experimento foi conduzido. A turma foi exposta às palavras-alvo de maneira indireta.

Como podemos ver, tentei, na escolha dos grupos, controlar as seguintes variáveis externas:

- nível: dos quatro grupos analisados, dois pertenciam ao nível pós-intermediário e dois ao nível intermediário chamado de *Express 3B*, que é o nível imediatamente precedente ao pós-intermediário. Em cada nível, uma abordagem foi utilizada.

- professor: eu fui o professor dos dois grupos pós-intermediários. Luciane Calcara foi a professora dos dois grupos intermediários. Ambos temos mais de dez anos de experiência na área e no Britannia e trabalhamos na escola como professores e como coordenadores. Além disso, tínhamos encontros semanais para avaliar o andamento do tratamento, e discutíamos as anotações feitas nos nossos diários, que eram utilizados para relatar o que ocorreu durante cada tratamento.
- perfil do aluno: todas as turmas são de alunos pertencendo à mesma escola de inglês, cujos alunos possuem um perfil sócio-econômico bastante uniforme.
- tipo de turma: a escola possui turmas para alunos adultos e turmas exclusivas para adolescentes, e o tipo de atividades realizadas em sala de aula varia de um tipo de turma para outro. Optei por trabalhar somente com turmas para alunos adultos. Uma quinta turma pesquisada, do grupo explícito, constituída por alunos adolescentes, foi excluída do projeto.

É importante colocar as razões pelas quais se optou trabalhar com um número reduzido de sujeitos. O número de alunos envolvidos na investigação não foi maior pelas seguintes razões:

- Número de alunos por turma: Conforme já citado na seção 4.1, o número médio de alunos por turma na escola onde trabalho é de 8. Assim, de modo a ter um número maior de sujeitos, precisaria de um número maior de turmas do mesmo nível e com a mesma faixa

etária (isto é, adultos), o que não foi possível sem envolver novos professores, fator que eu quis evitar.

- Professores envolvidos: Como o meu objetivo era analisar diferentes abordagens de ensino, optei por envolver o menor número de professores possível, de modo a padronizar os encontros. Também aloquei para o mesmo professor duas turmas com abordagens diferentes, de modo a auxiliá-lo a perceber as diferenças no tratamento entre os dois grupos e assim ter maior confiabilidade no que de fato ocorria em sala de aula. Além disso, as aulas, principalmente com abordagem indireta, requeriam uma preparação e atenção especial do professor, pois o mesmo não podia auxiliar os alunos na compreensão das palavras dos textos. Por essas razões, restringi nesta abordagem o número de professores a apenas um além de mim. A professora escolhida, Luciane Calcara, também diretora de uma das filiais da escola, é experiente e objetiva, além de dispor de tempo, motivação e energia para todas as conversas pré e pós-encontros, tão necessárias para a padronização do trabalho.

4.4 - OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

As unidades de avaliação relevantes para a pesquisa foram os escores dos resultados de três testes: um pré-teste, aplicado antes do início da intervenção, um pós-teste, aplicado imediatamente após o término da intervenção e um pós-teste tardio, aplicado 30 dias após o término da intervenção, todos idênticos (vide Anexo 2)

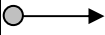
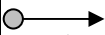
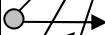

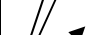
O teste de avaliação utilizado foi o Vocabulary Knowledge Scale (VKS), de Paribakht e Wesche (1996), descrito na seção 3.3 do capítulo anterior. Conforme ilustrado naquela seção e repetido abaixo, as categorias de auto-relato e os possíveis escores do VKS vão de 1 a

5. É interessante observar, porém, que a avaliação não é linear, ou seja, a categoria auto-relatada III não leva somente ao escore 3, a IV ao escore 4 e assim por diante., Conforme Wesche e Paribakht (1996),

O VKS utiliza uma combinação de conhecimento auto-relatado e demonstrado. Assim, (...), as categorias I e II levam aos escores 1 e 2 respectivamente. A categoria III pode levar ao escore 2 (se o sinônimo ou tradução estiver errado) ou ao escore 3 (se estiver certo). Respostas erradas nas categorias 4 e 5, da mesma maneira, resultam no escore 2. Se o conhecimento do significado de uma palavra é mostrado em uma resposta de categoria 5, mas a palavra não é usada apropriadamente no contexto da frase, o escore 3 é atribuído. Um escore 4 é dado se a palavra é usada na frase de uma maneira que demonstre o conhecimento do aprendiz do seu significado naquele contexto, mas na categoria gramatical errada, ou se conjugada ou derivada erroneamente. Um escore 5 reflete o uso correto, tanto gramatical como semântico da palavra - mesmo que outras partes da frase contenham erros. (p.31)

Categorias de auto-relato

- I - Eu não me lembro de ter visto esta palavra antes.
- II - Eu já vi esta palavra, mas não me lembro o seu significado.
- III - Eu já vi esta palavra e eu *acho* que ela significa _____ (sinônimo ou tradução).
- IV - Eu *conheço* esta palavra. Ela significa _____ (sinônimo ou tradução).
- V - Eu posso usar esta palavra em uma frase: _____ (se você fez esta seção, por favor também faça a seção 4).

Categorias auto-relatadas		Possíveis escores	Significado dos escores
I		1	A palavra não é familiar
II		2	A palavra é familiar, mas seu significado não é conhecido
III		3	Um sinônimo ou uma tradução correta é fornecido (a)
IV		4	A palavra é utilizada com adequação semântica em uma frase
V		5	A palavra é utilizada com adequação semântica e gramatical em uma frase

(fonte: Wesche e Paribakht, 1996: 30-31)

Para ilustrar como funciona a atribuição de escores do VKS, suponhamos que a palavra dada seja *drive*. Se o aluno marcar as resposta I ou II, seu escore será, respectivamente, 1 ou 2. Se o aluno marcar a resposta III ou IV com uma palavra errada, por exemplo, *caminhar*, seu escore será 2. Porém se a resposta for certa, seu escore será 3.

Para conseguir obter um escore mínimo de 4, o aluno deverá necessariamente responder à categoria V. Neste caso, temos várias opções:

a) resposta do aluno: *I drive my teeth after I eat.*

- escore: 2

b) resposta do aluno: *The man drives the company* (com o aluno tendo fornecido a tradução "dirigir" na categoria III).

- escore 3

c) resposta do aluno: *I drive my car yesterday.*

- escore 4

d) resposta do aluno: *I drove my car yesterday.*

- score 5

Optei por utilizar o VKS pelas seguintes razões:

- o teste tem sido descrito em detalhes em publicações recentes na área de aquisição de vocabulário;
- o teste tem sido utilizado em estudos recentemente publicados na área;
- a atribuição de um score ordinal, de 1 a 5, me pareceu interessante para a análise numérica dos dados. No momento da análise, entretanto, me deparei com situações que me fizeram repensar a atribuição desses scores.

Discutirei essas questões na seção 4.11.1.

O teste dado aos alunos continha duas outras seções além do próprio VKS. Isso foi feito de modo a não chamar a atenção no pré-teste de que se estaria investigando a aquisição de vocabulário. Assim, a seção A do teste continha 10 questões de preencher lacunas com o tempo verbal correto, a seção B era o teste de avaliação de aquisição de vocabulário VKS propriamente dito e a seção C continha 10 itens de transformação de frases, muito comum nos exames de Cambridge, que alguns dos alunos irão prestar em um ou dois anos, em que é solicitado que o aluno re-escreva uma frase de outra maneira, utilizando uma nova palavra dada.

4.5 - AS PALAVRAS-ALVO

As palavras-alvo escolhidas foram os seguintes 10 *phrasal verbs*:

- **put by**, com o sentido de poupar;
- **let down**, com o sentido de desapontar;
- **bring up**, com o sentido de criar (filhos);
- **get over**, com o sentido de superar (alguma dificuldade);
- **look up to**, com o sentido de respeitar e admirar;
- **take after**, com o sentido de ser parecido em personalidade;
- **pass away**, com o sentido de morrer;
- **get on with**, com o sentido de relacionar-se bem;
- **take in**, com o sentido de enganar, ludibriar;
- **put off**, com o sentido de postergar.

O número de palavras escolhidas (10) se adequa ao sugerido por Gairns e Redman (1986) e mencionado na seção 2.2.2 deste trabalho.

Escolhi trabalhar com *phrasal verbs*, e mais especificamente com os relacionados acima, pelos seguintes motivos:

- a) eles são um conceito relativamente novo para alunos nos níveis escolhidos;
- b) a partir do nível Britannia Certificate A (o nível seguinte ao Higher Intermediate 2 - o grupo mais avançado do estudo), *phrasal verbs* começam a aparecer de maneira sistemática e explícita nos livros-texto, ou seja, fazem parte do programa do curso. Assim, pretendi que os alunos tivessem um benefício extra com o experimento, que é o de conhecer o que são *phrasal verbs*.
- c) por experiência, suspeitava que a grande maioria dos vocábulos escolhidos era desconhecido dos alunos que participaram do estudo, o que era vital para o meu experimento. Esta suspeita se confirmou no pré-teste.

- d) o conjunto de palavras (a maioria delas relacionada a relações interpessoais) facilitou a tarefa de elaborar diferentes textos para os grupos indiretos.

4.6 - A FREQUÊNCIA

Após a revisão bibliográfica exposta na seção 3.2, optei por uma frequência de seis exposições a cada palavra-alvo, seguindo o sugerido pelos resultados do estudo de Rott (1999) exposto na mesma seção. Além de se adequar à faixa sugerida pelos estudiosos, esse número de exposições também se adequava ao cronograma do curso, possibilitando que, no decorrer do mesmo semestre, todo o estudo, inclusive o pós-teste tardio, pudesse ser aplicado.

O item frequência, porém, merece uma atenção especial. Apesar de a frequência planejada ser de 6 encontros, não poderia se prever que todos os alunos estivessem presentes em todas as aulas para realizar o tratamento. Assim, tomei 3 como o número mínimo aceitável de encontros para o experimento. Conforme já citado na seção 4.3 deste trabalho, dos 23 alunos considerados, 1 veio a três encontros (porém se inteirou do que foi visto em aula com os seus colegas), seis vieram a quatro encontros, dez vieram a cinco encontros e seis vieram a todos os encontros. Rott (1999), em seu estudo, descartou os alunos que não vieram a todos os encontros do tratamento. Porém, cabe observar que:

- a) o objetivo da autora era efetivamente comparar duas, quatro e seis exposições.
- b) a autora tinha um universo muito maior de sujeitos para a sua pesquisa.

Também é importante salientar que as atividades desenvolvidas em minha investigação não eram estanques. Sempre, na aula seguinte, houve uma referência ao que havia sido visto na aula anterior, seja em termos de comentários informais entre professores e

alunos, seja através da menção ao banco de *phrasal verbs* (para o grupo explícito - vide seção 4.10) ou através da coleta do tema de casa nos grupos indiretos (vide seção 4.9), tema este que mesmo os alunos que não estiveram presentes nas aulas em questão realizaram e entregaram ao professor com defasagem de uma ou duas aulas. Em relação aos grupos indiretos, cabe salientar também que, mesmo o aluno estando ausente na aula em que um texto específico tenha sido trabalhado, todos os seis textos foram entregues a todos os alunos. Assim, os alunos ausentes em algum dos dias da investigação, apesar de não terem se envolvido na atividades realizadas *em sala de aula* tiveram as seis exposições às palavras-alvo através dos textos *em casa*.

4.7 - O CRONOGRAMA

Todo o experimento foi conduzido no segundo semestre de 2000. As aulas iniciaram em 9 de agosto, e optei por aguardar cerca de um mês para o início da investigação por dois motivos. Em primeiro lugar, havia o fator relação professor-aluno. Como a investigação não se resumia apenas à testagem, mas a procedimentos de ensino, considerei mais adequado iniciá-la somente cerca de oito ou dez aulas após o início do semestre, de modo que o professor já conhecesse melhor seus alunos e tivesse estabelecido uma relação mais sólida com eles, e vice-versa. A segunda razão para a espera foi a de que, durante as duas ou três primeiras semanas de aula, a transferência de alunos entre turmas e a chegada de novos alunos não é incomum. Assim, quando a investigação propriamente dita iniciou, os grupos já estavam definitivamente formados.

Devido a características específicas de cada grupo, os professores tiveram uma certa liberdade na data de aplicação do pré-teste. Assim, a data de aplicação do mesmo variou entre os dias 4 e 11 de setembro. Quando da aplicação dos testes, foi ressaltado aos alunos que eles estariam fazendo parte de um projeto de pesquisa e que de maneira alguma os escores dos testes estariam influenciando em sua nota final.

A partir do pré-teste, nos próximos seis encontros foram desenvolvidas as atividades descritas nas próximas seções. Ocasionalmente havia a interrupção de uma aula entre uma atividade e outra devido a feriados (20 de setembro), provas e/ou uma grande parte de alunos ausentes em determinado encontro. Porém, todos os seis encontros encerraram-se antes do dia 12 de outubro de 2000.

Apesar dos referenciais teóricos de Nation (1990) e Sökmen (1997) acerca do espaçamento ideal entre exposições de palavras-alvo (vide seção 3.2), optei, neste estudo, por apresentar as palavras-alvo em intervalos regulares, seguindo o exemplo de Rott (1999). A justificativa para esse fato vem da necessidade de encerrar o experimento até o final do semestre, período em que as aulas encerram e as turmas se dissolvem.

4.8- OS PÓS-TESTES

Na aula seguinte ao sexto encontro, foi aplicado o pós-teste. O pós-teste tardio foi aplicado a partir da segunda quinzena de novembro, no mínimo um mês após a aplicação do pós-teste. Entre o pós-teste e o pós-teste tardio não houve nenhuma menção intencional por parte do professor a qualquer das palavras-alvo.

Desde a aplicação do pré-teste, os alunos mostraram curiosidade sobre o tipo de projeto em que estavam envolvidos. Porém, os objetivos da pesquisa só foram revelados aos alunos após a realização do pós-teste tardio, de modo a não afetar os resultados de nenhum teste.

Cabe salientar que a relação professor-aluno foi um componente importante para o desenvolvimento deste estudo. Todos os alunos, sem exceção, compreenderam a importância do projeto e concordaram em despender tempo em aula com atividades que fugiam ao programa regular do curso. Tendo isso em vista, cabe analisar um fato importante que ocorreu quando da aplicação dos pós-testes. A maioria dos alunos se declarou impossibilitada de fazê-lo em aula, por questões de tempo, e solicitou que o teste fosse realizado em casa. Dado o contexto de ensino, o perfil do aluno e o tipo de relação de conhecimento e confiança que a escola tem com ele, tanto eu como o professora Luciane Calcara optamos em deixar que alguns desses testes fossem realizados em casa, com o comprometimento de que não haveria consulta. Essa decisão foi tomada no momento da aplicação dos pós-testes, levando em conta os seguintes aspectos práticos e políticos característicos do contexto em estudo:

- a confiança mútua, a relação professor-aluno exposta anteriormente e a extrema colaboração dos alunos na participação de um projeto que eles sabiam ser importante e que não influenciaria de maneira nenhuma em sua nota final no curso;

- o fato de que os resultados seriam mais confiáveis se os alunos fizessem o teste com calma em casa do que apressadamente e sem concentração na escola;

- considerando que a intervenção atrasou consideravelmente o programa normal de aula, ao optar por realizar os testes em casa, os alunos obtiveram, em troca, maior exposição ao programa normal do curso em época de final de semestre.

Idealmente os pós-testes deveriam ter sido aplicados de uma maneira mais controlada. Porém, dadas as características específicas do contexto em que o estudo foi realizado (e aí incluem-se perfil do aluno, objetivo das aulas, programa a ser cumprido, relação professor/aluno, conhecimento da importância do projeto e responsabilidade e comprometimento do aluno), optei por abrir esse precedente. Proponho então uma reflexão sobre esse fato.

O fato de ter permitido que alunos envolvidos na pesquisa fizessem o(s) pós-teste(s) em condições não controladas pode, a princípio, constituir-se em uma limitação deste trabalho. No momento em que consenti que isso fosse feito, meu papel como professor e diretor de uma instituição se sobrepôs ao papel de pesquisador. Tanto eu como a professora Luciane sentimos que nossos alunos estavam no limite da colaboração para com a pesquisa. Eles haviam sido extremamente solícitos e se dispuseram, de boa vontade, mesmo sem opção, pois as turmas "convidadas" a participar do projeto já haviam sido escolhidas *a priori*, a participar do projeto, fazendo o pré-teste e participando de todas as seis atividades de sala de aula que, apesar de relevantes, fugiam ao programa do curso. Nos grupos de abordagem indireta, principalmente, além da carga de textos significativamente maior do que o normal e do conseqüente tempo de sala de aula que essa carga demandou, houve também a profunda estranheza pela maneira com que nós - Luciane e eu - tratamos o vocabulário durante os seis encontros, sem fornecer aos alunos o significado das palavras contidas no texto.

Assim, quando da solicitação por parte de alguns alunos da realização de pós-testes em casa, tínhamos, após 3 meses de convívio, duas certezas. A primeira era a de que confiávamos em nosso alunos e sabíamos que eles estavam dispostos a colaborar com a pesquisa. Além disso, sentíamos que os alunos não tirariam nem o tempo nem a energia necessária para a

consulta, principalmente porque os testes finais do semestre regular se aproximavam e, por consequência, o pouco tempo disponível para o estudo seria devotado aos conteúdos do ensino regular.

A segunda certeza era a de que era nosso papel como professores acatar àquela solicitação. Os alunos queriam mais tempo *em aula* fazendo atividades em aula relacionadas com o programa, e os testes fugiam a isso. Ficou claro para nós o papel do aluno como cliente de uma instituição, que havia comprado um produto (aulas de Inglês) e desejava, com toda a razão usufruir do mesmo. A opção de ficar na escola *após* a aula também foi descartada. Os alunos argumentaram que estavam impossibilitados de ficar na escola após a aula realizando o teste, pois tinham compromisso profissionais (turmas da manhã) ou se declaravam cansados / sem tempo (turma da noite, principalmente) Além disso, os alunos já haviam se mostrado *extremamente* colaboradores e sentimos que era o momento de flexibilizar o projeto.

Estatisticamente falando, porém, se houve efeito de variação nos testes, o mesmo esteve presente em ambos os tratamentos, uma vez que alunos submetidos a ambos os tratamentos fizeram os testes em casa, o que minimiza o efeito da falta de controle no pós-teste.

4.9 - O EXPERIMENTO NO GRUPO INDIRETO

Durante o período de investigação, as turmas do grupo indireto tiveram seis encontros em que foram trabalhadas atividades de leitura e compreensão de seis textos diferentes (um por encontro), cada um contendo todas as palavras-alvo. Todos os textos foram elaborados por mim e revisados por uma professora de Inglês natural da Inglaterra. A abordagem aos

textos foi totalmente indireta e ilustra a primeira posição (somente o contexto) do continuum proposto por Coady (1997) (ver seção 2.2 deste trabalho), com alguns aspectos da segunda posição (instrução por estratégia), como o auxílio na tentativa de entender o contexto e a possibilidade do uso de dicionários, além da possibilidade de discutir o significado com os colegas.

A elaboração dos textos levou em conta o exposto por Hulstijn (1999) na seção 3.2 deste trabalho, de que idealmente devemos ter textos "novos" contendo palavras "velhas" , pois os textos "novos" possuem o apelo da nova informação.

Os seguintes procedimentos foram comuns a todos os encontros:

- a) uma discussão oral prévia sobre o tópico a ser tratado era realizada, de modo a preparar os alunos para a leitura (objetivo específico do trabalho) e desenvolver habilidades orais (objetivo geral da escola);
- b) todas as discussões eram realizadas em Inglês;
- c) era feita a leitura silenciosa do texto em sala de aula;
- d) o professor não forneceu ao aluno o significado de nenhuma palavra dos textos, independentemente de elas pertencerem ou não ao grupo de palavras-alvo;
- e) havia sempre cerca de 4 dicionários à disposição dos alunos, para a verificação opcional de palavras desconhecidas;
- f) as atividades que se seguiam à leitura dos textos eram baseadas no tópico em geral, no desenvolvimento de habilidades produtivas (fala e/ou escrita) ou em pontos gramaticais coerentes com o programa do nível em questão; nenhuma atividade foi baseada na compreensão explícita de nenhuma das palavras-alvo, com exceção da palavra *bring up* na atividade 2, conforme será relatado posteriormente.

Os textos utilizados no Grupo Indireto encontram-se no Anexo 3.

4.9.1 - Texto 1

O texto 1 consistia de dois textos que ilustravam a maneira com que duas mulheres haviam se relacionado com seus respectivos pais durante suas vidas. Cada texto continha cinco palavras-alvo, de modo que, ao ler os dois textos, os alunos foram expostos às dez palavras-alvo.

O procedimento em aula foi o seguinte (tempo aproximado total: 35 minutos)

- a) Discussão em aula (professor com todo o grupo): "Qual a base de um bom relacionamento entre pais e filhos?" e "Que qualidades são importantes em um filho?"
Tempo estimado: 4 minutos.
- b) Atividade em pares / grupos de três: foi solicitado que cada grupo listasse substantivos referentes à primeira pergunta e adjetivos referentes à segunda. Tempo estimado: 4 minutos.
- c) Feedback oral referente à atividade b. O professor listou os substantivos e adjetivos no quadro. Tempo estimado: 5 minutos.
- d) Divisão da classe em dois grupos. Cada grupo recebeu um dos dois textos e, em pares ou grupos de três, após a leitura de seu texto, decidiu quais as palavras listadas no quadro se encaixavam na descrição daquela filha e daquele relacionamento. O grupo, se quisesse, poderia acrescentar outras. Tempo estimado 8 minutos.

- e) Re-agrupamento dos alunos em pares, com cada par contendo alunos que tinham lido textos diferentes. Cada aluno contou para o outro as palavras escolhidas, justificando-as com um resumo oral de seu texto. Tempo estimado: 6 minutos.
- f) Cada aluno recebeu o texto que não havia lido e o leu, com o objetivo de verificar se concordava com as palavras escolhidas do grupo anterior. Tempo estimado: 5 minutos.
- g) Feedback oral. Tempo estimado: 3 minutos.

4.9.2 - Texto 2

O texto 2 consistia de uma "página de revista" com conselhos sobre como educar seus filhos no século XXI.

O procedimento em aula foi o seguinte (tempo aproximado total: 50 minutos):

- a) O professor fez o seguinte comentário: "Na aula passada falamos sobre visões de filhos a respeito de seus pais. Hoje inverteremos a situação". Tempo estimado: 1 minuto.
- b) Discussão em grande grupo: "Você tem filhos? Se tem, a maneira que você os educa é diferente da maneira da qual foi educado? Se não, você educaria / educará seus filhos de maneira diferente da qual foi educado?" Tempo estimado: 5 minutos
- c) Em grupos de 3, os alunos foram solicitados a elaborar uma rápida lista: "How to bring up your child in the 21st century" (Como educar seu filho no século XXI). Tempo estimado: 10 minutos.
- d) Feedback oral. Tempo estimado: 7 minutos.

- e) Alunos receberam o texto. Tarefa 1: verificar, em grupos, se o que o grupo escreveu coincidia com o texto. Tempo estimado: 7 minutos.
- f) Breve feedback oral, com o professor em contato com os pequenos grupos. Tempo estimado: 3 minutos.
- g) Tarefa 2: analisar, em pares, as onze sugestões e decidir se concordam ou discordam com cada uma delas, elegendo a melhor e a pior sugestão. Tempo estimado: 7 minutos.
- h) Feedback oral e discussão em grande grupo. Tempo estimado: 10 minutos.
- i) Tema de casa: escolher uma das seguintes tarefas e escrever:
 - 1) um texto: How I was brought up (Como eu fui criado).
 - 2) um texto: If you could choose, would you prefer to be brought up now or 50 years ago? Why? (Se você pudesse escolher, você preferiria ser criado agora ou 50 anos atrás? Por quê?).
 - 3) uma lista para um artigo de revista: "How to bring up your child in the 50's / in the 60's / in Brazil / in big cities... (Como educar os seus filhos nos anos 50 / 60 / no Brasil / em cidades grandes...).

É importante observar que, conforme dito anteriormente, este foi o único texto em que uma das palavras-alvo (*bring up*) era essencial para a realização das tarefas e requeria uma abordagem explícita. Assim, no passo b, a palavra foi explicada explicitamente pelo professor. Apesar disto, a mesma foi mantida na análise geral dos dados, e uma análise separada da mesma foi realizada.

4.9.3 - Texto 3

O texto 3 consistia de uma narrativa com o seguinte título: "When I arrived home that night, I knew I'd had one of the most amazing days of my life" (Quando cheguei em casa aquela noite, eu sabia que havia tido um dos dias mais surpreendentes de minha vida).

O procedimento em aula foi o seguinte (tempo aproximado total: 32 minutos):

- a) O professor escreveu o título no quadro e solicitou que os alunos formulassem hipóteses sobre o que se tratava o texto. Tempo estimado: 4 minutos.
- b) Os alunos receberam o texto com lacunas. Foi solicitado que ignorassem as lacunas naquele momento. A tarefa dos alunos foi ler o texto e verificar o que realmente aconteceu e se a turma adivinhou corretamente o que aconteceu. Feedback oral. Tempo estimado: 10 minutos.
- c) O professor chamou a atenção dos alunos sobre as lacunas, mencionando que a próxima atividade a ser realizada era uma atividade que sempre consta do exame FCE da Universidade de Cambridge, exame do qual o Britannia é centro aplicador e que os alunos poderão, opcionalmente, realizar em um ou dois anos, na própria escola. Tempo estimado: 2 minutos.
- d) Os alunos em pares / grupos de três receberam 7 sentenças, e foi-lhes solicitado que relessem o texto e tentassem ligar cada sentença com a lacuna. Assim como no FCE, o número de sentenças era superior em uma unidade ao número de lacunas (no meu caso, 6 lacunas). Tempo estimado: 8 minutos.
- e) Cada aluno recebeu o texto completo para verificar se a tarefa foi bem-sucedida. Tempo estimado: 3 minutos.

- f) Discussão em grande grupo sobre o que aconteceu com o autor do texto entre o final da reunião e a noite. Tempo estimado: 5 minutos.
- g) Tema de casa:
 - a) escrever o que aconteceu entre o final da reunião e a noite ou
 - b) escrever uma estória, começando ou terminando com as seguintes palavras:
"When he arrived home that night, he knew he'd had one of the most amazing days of his life" (Quando ele chegou em casa aquela noite, ela sabia que havia tido um dos dias mais surpreendentes de sua vida), tarefa típica do exame FCE.

4.9.4 - Texto 4

O texto 4 consistia de dois textos. O primeiro deles era a carta de uma leitora de uma revista feminina a uma seção de aconselhamento psicológico da revista. O segundo era a publicação da resposta da psicóloga à leitora. Juntos os dois textos continham as dez palavras-alvo.

O procedimento em aula foi o seguinte (tempo aproximado total: 37 minutos).

- a) Discussão em grande grupo sobre "Problem Pages" (páginas de aconselhamento em revistas). O que são, onde as encontramos e que tipo de problemas são discutidos nas mesmas. Tempo estimado: 4 minutos.
- b) Os alunos receberam a carta da leitora e após a leitura fizeram hipóteses sobre a resposta da psicóloga. Feedback oral. Tempo estimado: 7 minutos.
- c) Os alunos receberam a carta-resposta e verificaram se as hipóteses sobre o conteúdo da mesma estavam corretas. Tempo estimado: 6 minutos.

- d) Componente gramatical: revisão das funções para dar sugestões em inglês: "Why don't you...?", "If I were you, I'd...", "What I think you should do is...", e listagem das mesmas no quadro. Tempo estimado: 3 minutos.
- e) Cada par de alunos recebeu uma outra carta contendo um problema, extraída do livro *Keep Talking*, de Klippel (1984, p. 182) e discutiu o problema com seu par. Tempo estimado: 4 minutos.
- f) Os alunos foram reagrupados em pares diferentes. O aluno A contou para o aluno B o seu problema e o aluno B deu sugestões utilizando as estruturas escritas no quadro. Os pares discutiram sobre o problema e suas soluções por cerca de 4 minutos. Após, os papéis se inverteram. Tempo estimado: 10 minutos.
- g) Feedback oral em grande grupo. Os colegas deram bons ou mau conselhos? Tempo estimado: 3 minutos.
- h) Tema de cada: Escrever outra resposta à leitora do texto 4 ou dar uma resposta à carta lida na atividade d.

4.9.5 - Texto 5

O texto 5 consistia de um questionário de 8 perguntas com respostas autênticas, dadas por mim.

O procedimento em aula foi o seguinte (tempo aproximado total: 25 minutos):

- a) O professor explicou aos alunos que respondeu a um questionário de 8 perguntas. Na turma em que eu fui o professor, expliquei que a entrevista era comigo e na outra turma, a professora explicou que as perguntas haviam sido respondidas por

outro professor do Britannia. Em grupos de 3 alunos, os alunos receberam pedaços de papel com as perguntas e respostas misturadas e foram solicitados a ligá-las corretamente. Tempo estimado: 10 minutos.

- b) Cada aluno recebeu o texto integral e verificou se o grupo ligou as perguntas às respostas corretamente. Tempo estimado: 5 minutos.
- c) Em pares, os alunos entrevistaram um ao outro, utilizando as mesmas perguntas. Tempo estimado: 10 minutos.

É importante salientar que a atividade do texto 5 exigia um conhecimento específico das palavras-alvo *look up to*, *get on with*, e *take after*, sem as quais os alunos não poderiam desenvolver a tarefa c. Porém, nenhum auxílio, além do dicionário, foi prestado.

4.9.6 - Texto 6

O texto 6 consistia de um diálogo entre uma mãe e um filho adolescente.

O procedimento em aula foi o seguinte (tempo aproximado total: 30 minutos):

- a) Discussão em grande grupo sobre adolescência e levantamento de características típicas de adolescentes, que foram listadas no quadro. Tempo estimado: 6 minutos.
- b) Os alunos receberam o texto e verificaram se as características listadas no quadro estavam ilustradas no adolescente em questão. Tempo estimado: 8 minutos.
- c) Discussão em grande grupo: "O adolescente em questão é um adolescente típico? Sim ou não? Por quê?" Tempo estimado: 6 minutos.

- d) Discussão: "Como foi a sua adolescência?" Em pares, os alunos discutiram aspectos bons e ruins de sua adolescência e compararam o seu comportamento com o de Brian e com o comportamento estereotipado pelo grande grupo no início da aula. Tempo estimado: 10 minutos.

Todas as atividades se desenvolveram normalmente. Tanto eu como a professora Luciane possuíamos diários, nos quais anotávamos particularidades de cada aula, como por exemplo as palavras procuradas no dicionário por cada aluno e a distribuição dos sub-grupos em cada atividade. Além disso, entre uma aula e outra sempre fazíamos uma reunião para relatar a atividade anterior e dirimir eventuais dúvidas sobre o procedimento da atividade seguinte.

4.10 - O EXPERIMENTO NO GRUPO EXPLÍCITO

Durante o período de investigação as turmas do grupo explícito tiveram seis encontros em que foram realizadas atividades explícitas com as dez palavras-alvo. A abordagem que utilizei reflete a terceira (desenvolvimento mais instrução explícita) e quarta posições (atividades em sala de aula) do continuum proposto por Coady e descrito na seção 2.2 deste trabalho. Procurei, na medida do possível, adequar cada encontro aos estágios do modelo de aquisição proposto por Gass (1997) e descrito na seção 3.1 deste trabalho. Porém, como veremos a seguir, muitas vezes os estágios se sobrepõem, tornando difícil a atribuição de um único estágio a uma atividade.

Os materiais utilizados nas atividades em aula com o Grupo Explícito encontram-se no Anexo 4.

4.10.1 - Encontro 1

- Estágio de percepção, segundo o modelo de Gass (1997)
- Materiais utilizados: trinta tiras de papel, dez contendo as palavras-alvo, dez contendo o significado das palavras-alvo e dez contendo uma frase ilustrando o uso de cada palavra-alvo; um envelope e dez cartões
- Tempo aproximado total: 40 minutos

Procedimento:

- a) O professor conversou com os alunos sobre *phrasal verbs*: o que são e a importância de seu aprendizado.
- b) O professor apresentou as palavras-alvo e realizou prática de pronúncia das mesmas.
- c) Os alunos, em dois grupos, receberam as tiras de papel com as dez palavras-alvo e discutiram sobre o possível significado das mesmas.
- d) Nos mesmos grupos, os alunos receberam as tiras de papel com dez frases, cada uma contendo uma palavra-alvo e tentaram adivinhar o significado pelo contexto.
- e) Nos mesmos grupos, os alunos receberam as tiras de papel com o significado das palavras-alvo e ligaram o significado à palavra e seu exemplo.
- f) Verificação com o professor.
- g) O professor apresentou o conceito de "banco de *phrasal verbs*" - um envelope que ficará afixado na aula e que conterá dez cartões. Cada cartão terá, de um lado, um *phrasal verb* e

no verso, a definição e o exemplo do mesmo. Foi explicado que, em algumas atividades nas próximas aulas, esses cartões seriam utilizados, mas os alunos foram encorajados a, antes ou depois da aula, irem ao banco para revisar / estudar o vocabulário.

- h) Cada aluno recebeu um (ou dois, dependendo do número de alunos) cartão e copiou, na frente do mesmo, um dos *phrasal verbs* e, no seu verso, a definição e o exemplo vistos em aula.

Alguns alunos, após a aula, copiaram as dez definições em seu caderno e/ou pediram que o professor trouxesse, na aula seguinte, uma folha impressa com as definições e exemplos, no que foram atendidos.

4.10.2 - Encontro 2

- Estágios de insumo compreendido e internalização, segundo o modelo de Gass (1997)
- Materiais utilizados: nenhum
- Tempo aproximado total: 10 minutos

Procedimento:

- a) Competição entre dois grupos (jogo da velha). O professor, oralmente, deu a definição de uma palavra alvo e/ou um exemplo de uso da mesma (sem mencioná-la) e os grupos, em turnos, deviam produzi-la. À medida que as palavras eram produzidas, eram escritas no quadro.
- b) Ao final da atividade, prática de pronúncia das palavras-alvo.

4.10.3 - Encontro 3

- Estágio de internalização, segundo o modelo de Gass (1997)
- Materiais: cartões do banco de *phrasal verbs*
- Tempo aproximado total: 15 minutos

Procedimentos:

- a) Cada aluno recebeu uma (ou duas, conforme o número de alunos) ficha do banco de *phrasal verbs* e certificou-se de que conhecia o significado da palavra ali escrita.
- b) Os alunos circularam pela sala de aula, mostrando aos outros alunos a face do cartão que mostra o *phrasal verb* e verificando se os outros alunos conheciam o significado da palavra. Se não conheciam, cabia ao aluno que estava com o cartão dar o significado e o exemplo e certificar-se de que o seu companheiro o compreendeu.

4.10.4 - Encontro 4

- Estágios de internalização e integração, segundo o modelo de Gass (1997)
- Materiais: dez tiras de papel, contendo cada uma uma pergunta utilizando uma palavra-alvo
- Tempo aproximado total: 15 minutos

Procedimentos:

- a) O professor afixou as dez tiras de papel em diferentes pontos das paredes da sala de aula.
- b) Os alunos, em pares, andaram pela sala, lendo as perguntas e respondendo-as oralmente.

- c) Após a atividade, cada par fez um relato oral à turma sobre o que conversou acerca de uma das perguntas.

4.10.5 - Encontro 5

- Estágios de integração e produção, segundo o modelo de Gass (1997)
- Materiais: nenhum
- Tempo aproximado total: 20 minutos

Procedimentos:

- a) O professor obteve dos alunos os dez *phrasal verbs* sendo estudados e os escreveu no quadro.
- b) O professor solicitou que os alunos, individualmente, escolhessem as 4 palavras com as quais tinham mais dificuldade.
- c) Cada aluno, individualmente, escreveu 4 frases verdadeiras, uma com cada uma das palavras escolhidas.
- d) O professor verificou as frases individualmente.
- e) Os alunos, em pares ou grupos de três, leram suas frases para seus colegas de grupo e conversaram sobre as mesmas.

4.10.6 - Encontro 6

- Estágios de integração e produção, segundo o modelo de Gass (1997)
- Materiais: cartões do banco de *phrasal verbs*

- Tempo aproximado total: 30 minutos

Procedimentos:

- a) Os alunos foram divididos em pares. Cada par recebeu 4 cartões do banco de *phrasal verbs* e copiou os *phrasal verbs* no caderno.
- b) Foi solicitado que cada par escrevesse um diálogo ou um parágrafo que deveria conter, no mesmo contexto, os quatro *phrasal verbs* recebidos.
- c) À medida que os alunos acabavam o diálogo (ou parágrafo), o professor verificava o produto final.
- d) Os alunos leram o seu diálogo ou parágrafo para o grande grupo, que tinha como tarefa prestar atenção e relatar quais os *phrasal verbs* utilizados por cada grupo.

Todas as atividades desenvolveram-se normalmente. Aqui também a professora Luciane e eu registramos anotações em nossos diários e realizamos reuniões para o relato do que aconteceu na aula anterior e a discussão dos procedimentos relativos à aula seguinte.

4.11 - ANÁLISE DOS DADOS

4.11.1 - A tabulação dos dados

Os escores do VKS variam de 1 a 5 e são atribuídos de acordo com as categorias de auto-relato discutidas na seção 3.3. Ao começar a análise dos dados, porém, me deparei com alguns problemas na atribuição dos escores:

- a) No pré-teste (e algumas vezes no pós-teste e/ou no pós-teste tardio), em várias ocasiões, os alunos colocavam as categorias 3, 4 ou 5 para alguns *phrasal verbs*. Porém, ao

verificar o significado atribuído pelos alunos, constatava que o significado que eles davam ao *phrasal verb* era com base em uma leitura literal. Exemplos disso são o significado "vigiar algo para alguém" para "look up to" e "pegar alguém em algum lugar" para "take somebody in".

Ficava então a dúvida - afinal o escore do aluno deve ser 1 - "a palavra não é familiar" ou 2 - "a palavra é familiar, mas o significado é desconhecido"? Nestes casos, optei por atribuir 1 no pré-teste e 2 nos pós-testes.

- b) Vários alunos, no pós-teste e/ou no pós-teste tardio marcavam a opção IV na categoria de auto-relato ("eu conheço esta palavra"), dando uma tradução e/ou um sinônimo adequado, mas não responderam a categoria V (usar a palavra em uma frase). Alguns alunos, porém, respondiam até a V, e outros ainda, no pós-teste respondiam e no pós-teste tardio não, ou vice-versa. Isso fez com que os escores 3, 4 ou 5, na verdade, não dependessem do conhecimento real do aluno, e sim do fato de o mesmo optar ou não (ou esquecer-se ou não) de preencher a categoria V.

Além disso, me deparei com um fator que a meu ver prejudica uma correta avaliação de conhecimento vocabular por parte do VKS, que diz respeito à diferença entre os escores 4 e 5, que é puramente gramatical. Assim, por exemplo, a um aluno que tenha citado a frase "She's crying because her brother pass away" foi atribuído um escore 4, pela conjugação inadequada do verbo. Na minha opinião, esse aluno sabe o significado de *pass away*. Ao penalizá-lo, estamos julgando o seu conhecimento gramatical, e não vocabular.

Tendo em vista os problemas acima, optei, para a análise estatística dos dados, em simplificar os 5 escores do VKS em escores binários, onde o escore 0 representa o não-

conhecimento da palavra (escores 1 e 2 do VKS) e o escore 1 representa o conhecimento da palavra (escores 3, 4 e 5 do VKS). Os escores reais e simplificados do VKS encontram-se no Anexo 5.

4.11.2 - Análise descritiva

A partir da tabulação dos escores simplificados do VKS analisei descritivamente, através de tabelas e gráficos, os seguintes aspectos:

- número e proporção de palavras reconhecidos no pré-teste (itens inválidos), em cada um dos grupos;
- número e proporção de palavras reconhecidas no pós-teste por aluno, em cada um dos grupos;
- número e proporção de palavras reconhecidas no pós-teste, em cada um dos grupos;
- número e proporção de palavras reconhecidas no pós-teste tardio, em cada um dos grupos;
- número e proporção de palavras que somente foram reconhecidas no pós-teste tardio, em cada um dos grupos;
- diferenças no reconhecimento entre as palavras, em cada um dos grupos, no pós-teste e no pós-teste tardio.

4.11.3 - Os testes estatísticos utilizados

Os testes estatísticos utilizados encontram-se no Anexo 6 e foram os seguintes:

- Teste de soma de postos de Wilcoxon para duas amostras independentes, para verificar se havia diferença significativa, entre o Grupo Indireto e o Explícito, na proporção média de itens reconhecidos corretamente por aluno no pós-teste;
- Teste de duas amostras para proporções:
 - para verificar se havia diferença significativa, entre os Grupos Indireto e Explícito, na proporção geral de palavras reconhecidas no pós-teste;
 - para verificar se havia diferença significativa, entre os Grupos Indireto e Explícito, na proporção geral de palavras reconhecidas no pós-teste tardio;
- Análise de regressão logística:
 - para corroborar se havia diferença significativa, entre os Grupos Indireto e Explícito, na proporção geral de palavras reconhecidas no pós-teste;
 - para corroborar se havia diferença significativa, entre os Grupos Indireto e Explícito, na proporção geral de palavras reconhecidas no pós-teste tardio;
 - para verificar se havia diferença significativa entre as palavras-alvo adquiridas no pós-teste;

- para verificar se havia diferença significativa entre as palavras-alvo adquiridas no pós-teste tardio;
- Teste de k amostras para proporções, para demonstrar que não há como provar estatisticamente se há diferença significativa entre as palavras-alvo adquiridas dentro de um grupo (seja ele Indireto ou Explícito), em virtude do grande número de variáveis (10 palavras-alvo) e do tamanho pequeno das amostras.

No próximo capítulo apresentarei e discutirei os resultados da análise dos dados.

5 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para fins de análise de dados, trabalhei com os 23 alunos que responderam aos três testes, dos quais 13 foram expostos ao ensino indireto de vocabulário e 10 ao ensino explícito. Conforme apresentado no capítulo anterior, para comparar a eficácia do ensino explícito de vocabulário e do ensino de vocabulário via leitura, contrastarei os grupos quanto ao número e a proporção de palavras reconhecidas no pós-teste, por aluno e em números totais, e no pós-teste tardio, em número totais. Antes disso, porém, apresentarei os resultados do pré-teste com o objetivo de analisar os itens inválidos.

5.1 - ANÁLISE DO PRÉ-TESTE

As tabelas 1 e 2 mostram o número e a proporção de itens reconhecidos pelos alunos no pré-teste.

Tabela 1 - Reconhecimento correto das palavras-alvo no pré-teste - Grupo Indireto - 13 alunos

Palavra-alvo	Houve reconhecimento	Não houve reconhecimento	Proporção de itens inválidos
1 - get on with	0	13	0,0000
2 - take in	0	13	0,0000
3 - put by	0	13	0,0000
4 - pass away	1	12	0,0769
5 - take after	0	13	0,0000
6 - look up to	0	13	0,0000
7 - bring up	1	12	0,0769
8 - put off	0	13	0,0000
9 - get over	0	13	0,0000
10 - let down	6	7	0,4615
TOTAL	8	122	0,0615

Tabela 2 - Reconhecimento correto das palavras-alvo no pré-teste - Grupo Explícito - 10 alunos

Palavra-alvo	Houve reconhecimento	Não houve reconhecimento	Proporção de itens inválidos
1 - get on with	1	9	0,1000
2 - take in	0	10	0,0000
3 - put by	1	9	0,1000
4 - pass away	2	8	0,2000
5 - take after	0	10	0,0000
6 - look up to	0	10	0,0000
7 - bring up	0	10	0,0000
8 - put off	1	9	0,1000
9 - get over	0	10	0,0000
10 - let down	0	10	0,0000
TOTAL	5	95	0,0500

A primeira observação que podemos fazer baseados nestas tabelas é a de que a maioria do itens era efetivamente desconhecida dos alunos quando do pré-teste. De 130 respostas no Grupo Indireto (13 alunos indicando se conheciam 10 palavras cada um), apenas 8, ou 6,1% foram invalidadas por já serem de conhecimento dos alunos. A proporção se mantém similar

para o Grupo Explícito. De 100 respostas (10 alunos indicando se conheciam 10 palavras cada um), apenas 5, ou 5% foram invalidadas por já serem de conhecimento dos alunos.

5.2. - AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO A CURTO PRAZO

5.2.1 - Análise do pós-teste por aluno

As tabelas 3 e 4 ilustram o número e a proporção de itens reconhecidos corretamente por aluno após o pós-teste.

Tabela 3 - Número de itens reconhecidos corretamente após o pós-teste - por aluno - Grupo Indireto

Aluno	Número de itens reconhecidos	Número de itens válidos*	Proporção
1	2	9	0,22
2	2	8	0,25
3	2	10	0,20
4	1	10	0,10
5	3	10	0,30
6	5	9	0,56
7	0	10	0,00
8	2	10	0,20
9	3	10	0,30
10	3	8	0,38
11	3	9	0,33
12	2	9	0,22
13	1	10	0,10
Total	29	122	3,16

* vide seção 5.1

Proporção média de itens reconhecidos por aluno: $3,16 / 13 = 0,24$

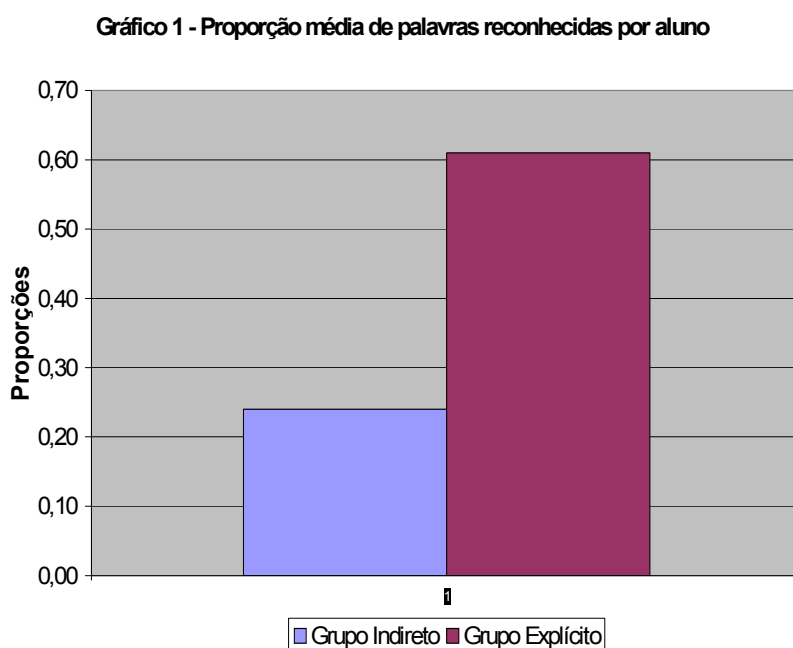
Tabela 4 - Número de itens reconhecidos corretamente após o pós-teste - por aluno - Grupo Explícito

Aluno	Número de itens reconhecidos	Número de itens válidos*	Proporção
1	1	10	0,10
2	9	10	0,90
3	3	10	0,30
4	3	10	0,30
5	9	10	0,90
6	4	9	0,44
7	10	10	1,00
8	5	9	0,56
9	5	9	0,56
10	8	8	1,00
Total	57	95	6,06

* vide seção 5.1

Proporção média de itens reconhecidos por aluno: $6,06/10 = 0,61$

Pode-se observar que a proporção média de palavras-alvo reconhecidas por aluno foi de 61 % no grupo explícito, mas de apenas 24 % no grupo indireto. O gráfico abaixo ilustra essa diferença:



Não podemos realizar testes paramétricos para testar as diferenças entre as médias das duas abordagens, pois uma das suposições para esses testes é de que os tamanhos das duas amostras sejam maiores que 30 (Triola, 1999, p.210).

O teste não-paramétrico adequado para a comparação dessas duas médias é o Teste da Soma de Postos de Wilcoxon para Duas Amostras Independentes descrito em Triola, (1999: 325). Uma das suposições para esse teste, porém, é a de que "cada uma das amostras tem mais de 10 escores" (p.326). No meu caso específico, uma das amostras tem exatamente 10 alunos, ou seja, não podemos aplicá-lo.

Fica, então, somente a constatação descritiva de que a proporção de itens reconhecidos corretamente por aluno é maior no Grupo Explícito do que no Grupo Indireto. Por uma questão de curiosidade científica, entretanto, já que a suposição para a aplicação do teste de Wilcoxon não foi satisfeita em virtude de 1 aluno apenas, foi realizado o teste de Wilcoxon e, a um nível de significância de 5%, rejeitamos a hipótese de que as proporções médias são iguais (vide Anexo 6).

Os dados, porém, se prestam a outro tipo de análise. Podemos comparar a proporção geral de itens adquiridos nas duas abordagens. É o que farei na seção 5.2.2. Utilizarei esse mesmo procedimento na seção 5.3, quando analisarei as palavras retidas entre o pós-teste e o pós-teste tardio.

5.2.2 - Análise do pós-teste - proporção geral de itens reconhecidos

As tabelas 5 e 6 ilustram o número de alunos que reconheceram corretamente as palavras-alvo após o pós-teste.

Tabela 5 - Reconhecimento correto das palavras-alvo no pós-teste - Grupo Indireto

Palavra-alvo	Houve reconhecimento	Não houve reconhecimento	Item inválido*	TOTAL
1 - get on with	1	12	0	13
2 - take in	4	9	0	13
3 - put by	3	10	0	13
4 - pass away	9	3	1	13
5 - take after	0	13	0	13
6 - look up to	3	10	0	13
7 - bring up	2	10	1	13
8 - put off	0	13	0	13
9 - get over	5	8	0	13
10 - let down	2	5	6	13
TOTAL	29	93	8	130

* a palavra já havia sido reconhecida no pré-teste - vide seção 5.1

Tabela 6 - Reconhecimento correto das palavras-alvo no pós-teste - Grupo Explícito

Palavra-alvo	Houve reconhecimento	Não houve reconhecimento	Item inválido*	TOTAL
1 - get on with	4	5	1	10
2 - take in	5	5	0	10
3 - put by	6	3	1	10
4 - pass away	6	2	2	10
5 - take after	5	5	0	10
6 - look up to	9	1	0	10
7 - bring up	7	3	0	10
8 - put off	5	4	1	10
9 - get over	4	6	0	10
10 - let down	6	4	0	10
TOTAL	57	38	5	100

* a palavra já havia sido reconhecida no pré-teste - vide seção 5.1

A tabela 7 compara a proporção de palavras válidas que foi reconhecida corretamente por grupo.

Tabela 7 - Proporção de palavras reconhecidas corretamente por grupo entre o pré e o pós-teste

	Grupo Indireto	Grupo Explícito
Número de palavras reconhecidas	29	57
Número de palavras válidas	122	95
Proporção de palavras reconhecidas	0,24	0,60

Observa-se que os resultados indicam que a proporção de palavras reconhecidas corretamente pelo Grupo Explícito foi de 60%, muito superior à do Grupo Indireto, que foi de apenas 24%. Foi realizado um teste estatístico de duas amostras para proporções, descrito em Triola (1998: 226) (vide Anexo 6) e, a um nível de 5% de significância, rejeitamos a hipótese de que essas proporções venham de populações iguais.

De modo a corroborar esses resultados, foi utilizada também uma regressão logística através do programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) (vide dados tabulados no Anexo 7). A regressão logística (Everitt, 1982) é utilizada para avaliar o efeito de variáveis explicativas sobre uma resposta que assume dois valores, 1 com a presença da constatação (neste caso, "sabe a resposta") e 0 quando não há essa presença (neste caso, "não sabe"). Assim, foi avaliado o efeito conjunto de duas variáveis, a abordagem a as palavras-alvo, sobre a resposta. A análise dos resultados (vide Anexo 6) apresentou para a variável abordagem $p < 0,0000$, indicando que há diferença significativa entre as abordagens implícita e explícita.

Com base nos resultados acima, os dados confirmam a minha primeira hipótese: a instrução explícita tem maior eficácia a curto prazo.

5.3 - RETENÇÃO DE VOCABULÁRIO A LONGO PRAZO E AQUISIÇÃO TARDIA

5.3.1 - Retenção de vocabulário - reconhecimento correto no pós-teste tardio

As tabelas 8 e 9 ilustram o número de alunos que reconheceram corretamente no pós-teste tardio as palavras-alvo que haviam aprendido entre o pré-teste e o pós-teste. É importante observar que como meu objetivo é analisar apenas a retenção das palavras-alvo, existe um número muito grande de palavras inválidas, as quais não se prestam a essa análise específica. A coluna de palavras inválidas é formada por:

- a) palavras que já eram do conhecimento do aluno no pré-teste
- b) palavras que não foram reconhecidas corretamente pelos alunos, nem no pós-teste nem no pós-teste tardio
- c) palavras que, mesmo sendo reconhecidas corretamente pelos alunos no pós-teste tardio, não foram reconhecidas no pós-teste. Discutirei essas palavras na próxima seção.

Assim, as palavras aqui analisadas são as palavras que eram desconhecidas dos alunos quando do pré-teste e conhecidas dos mesmos no pós-teste.

Tabela 8 - Reconhecimento correto das palavras-alvo no pós-teste tardio - Grupo Indireto

Palavra-alvo	Houve reconhecimento	Não houve reconhecimento	Item inválido*	TOTAL
1 - get on with	1	0	12	13
2 - take in	2	2	9	13
3 - put by	2	1	10	13
4 - pass away	9	0	4	13
5 - take after	0	0	13	13
6 - look up to	1	2	10	13
7 - bring up	1	1	11	13
8 - put off	0	0	13	13
9 - get over	4	1	8	13
10 - let down	2	0	11	13
TOTAL	22	7	101	130

* conforme explicação anterior

Tabela 9 - Reconhecimento correto das palavras-alvo no pós-teste tardio - Grupo Explícito

Palavra-alvo	Houve reconhecimento	Não houve reconhecimento	Item inválido*	TOTAL
1 - get on with	4	0	6	10
2 - take in	4	1	5	10
3 - put by	6	0	4	10
4 - pass away	5	1	4	10
5 - take after	3	2	5	10
6 - look up to	6	3	1	10
7 - bring up	5	2	3	10
8 - put off	5	0	5	10
9 - get over	4	0	6	10
10 - let down	4	2	4	10
TOTAL	46	11	43	100

* conforme explicação anterior

A tabela 10 resume esses dados e nos dá a proporção de palavra válidas que foram reconhecidas corretamente no pós-teste tardio.

Tabela 10 - Proporção de palavras válidas reconhecidas corretamente no pós-teste tardio

	Grupo Indireto	Grupo Explícito
Número de palavras reconhecidas	22	46
Número de palavras válidas	29	57
Proporção de palavras reconhecidas	0,76	0,81

A minha hipótese inicial era a de que, no Grupo Indireto, a retenção seria maior que no Grupo Explícito. Apesar de essa hipótese não ter se confirmada, a retenção foi grande no dois grupos. No Grupo Indireto, das 29 palavras novas reconhecidas corretamente no pós-teste, 22, ou 76%, continuaram a ser reconhecidas corretamente um mês depois. No Grupo Explícito, a retenção foi similar: das 57 palavras reconhecidas corretamente no pós-teste, 46, ou 81% continuaram a ser reconhecidas corretamente um mês depois.

Foi realizado um teste estatístico de duas amostras para proporções (vide Anexo 6), descrito em Triola (1998: 226) e, a um nível de 5% de significância, não podemos rejeitar a hipótese de que essas proporções sejam iguais. Ou seja, a um nível de significância de 5% não há diferença significativa entre as proporções de palavras reconhecidas corretamente no pós-teste tardio no Grupo Indireto e no Grupo Explícito. Esses resultados foram corroborados pela regressão logística. A análise dos resultados (vide Anexo 6) apresentou $p < 0,5797$, o que indica que não há diferença significativa entre as abordagens.

Na minha opinião, esse resultado é de extrema importância, pois demonstra que, qualquer que seja a forma de ensino, instrução explícita ou ensino indireto, um mês depois do experimento realizado, há uma retenção média de 79% das palavras efetivamente adquiridas após 6 exposições. Ou seja, apesar de haver variações grandes entre uma e outra abordagem,

uma vez adquiridas, 79% das palavras se mantêm adquiridas um mês após o término das exposições.

5.3.2 - Palavras que não foram reconhecidas corretamente no pós-teste, mas o foram no pós-teste tardio

Houve ocasiões em que os alunos de fato adquiriram as palavras-alvo, porém *após* o término da investigação, ou seja, após o pós-teste. As tabelas 11 e 12 ilustram estas freqüências.

Tabela 11 - Número de palavras não reconhecidas no pós-teste e que o foram no pós-teste tardio

Palavra-alvo	Grupo Indireto	Grupo Explícito	Total
1 - get on with	1	1	2
2 - take in	1	0	1
3 - put by	0	2	2
4 - pass away	2	1	3
5 - take after	1	0	1
6 - look up to	1	1	2
7 - bring up	0	0	0
8 - put off	1	0	1
9 - get over	1	0	1
10 - let down	1	2	3
TOTAL	9	7	16

Tabela 12 - Proporção das palavras não reconhecidas corretamente no pós-teste que foram reconhecidas corretamente no pós-teste tardio

	Grupo Indireto	Grupo Explícito
Palavras não reconhecidas no pós-teste	93	38
Palavras não reconhecidas no pós-teste e que o foram no pós-teste tardio	9	7
Proporção de palavras reconhecidas no pós-teste tardio e não no pós-teste	0,10	0,18

Conforme mostram as tabelas acima, das 93 palavras que não foram reconhecidas corretamente pelo Grupo Indireto no pós-teste, 9 (10%) o foram no pós-teste tardio. Para o grupo Explícito, das 38 palavras não reconhecidas no pós-teste, 7 (18%) o foram no pós-teste tardio.

Uma pesquisa específica sobre essa questão seria necessária para abordar as causas desse efeito. Podemos, porém, fazer as seguintes suposições para essa aquisição tardia:

- a) Mesmo após o pós-teste, os alunos continuaram interessados nas palavras-alvo e dedicavam tempo de forma *intencional* a adquiri-las e praticá-las. Esse fato pôde ser observado nos dois grupos.

No Grupo Explícito, como o envelope com o banco de *phrasal verbs* ainda se encontrava em aula, era comum observar os alunos, antes ou depois da aula, estudando as palavras. Esse fato também foi reportado por Luciane Calcara, professora da outra turma do Grupo Explícito.

Já no Grupo Indireto, após o término da investigação, também houve uma prática intencional em adquirir as palavras-alvo. Alguns alunos faziam listas de *phrasal verbs*, que continham as palavras vistas em aula como parte do currículo, acrescidas das palavras-alvo trabalhadas durante a investigação.

- b) As palavras foram adquiridas incidentalmente, através de conversas com os alunos que já as tinham adquirido. Em ambos os grupos (embora com maior frequência no grupo explícito), era comum observar os alunos, naturalmente tentar incorporar as palavras-alvo às conversas em sala de aula. Esse fato pode ter causado a aquisição tardia de algumas palavras.

É importante salientar, porém, que não há como quantificar as causas específicas dessa aquisição tardia, pois a mesma não era prevista em meu trabalho. Fica a agradável constatação de que a aquisição não é um processo estanque. Uma vez que o aluno foi exposto a qualquer palavra nova, mesmo que em um curto período de tempo a mesma não seja adquirida, a aquisição poderá ocorrer mais tarde, com ou sem a intervenção do professor.

5.4 - DIFERENÇAS DE AQUISIÇÃO ENTRE PALAVRAS

Uma questão interessante para análise é a de se as palavras foram adquiridas uniformemente, ou seja, na mesma proporção, ou se houve palavras que foram adquiridas mais facilmente que outras.

As tabelas 13 e 14 e o gráfico 2 ilustram esses dados:

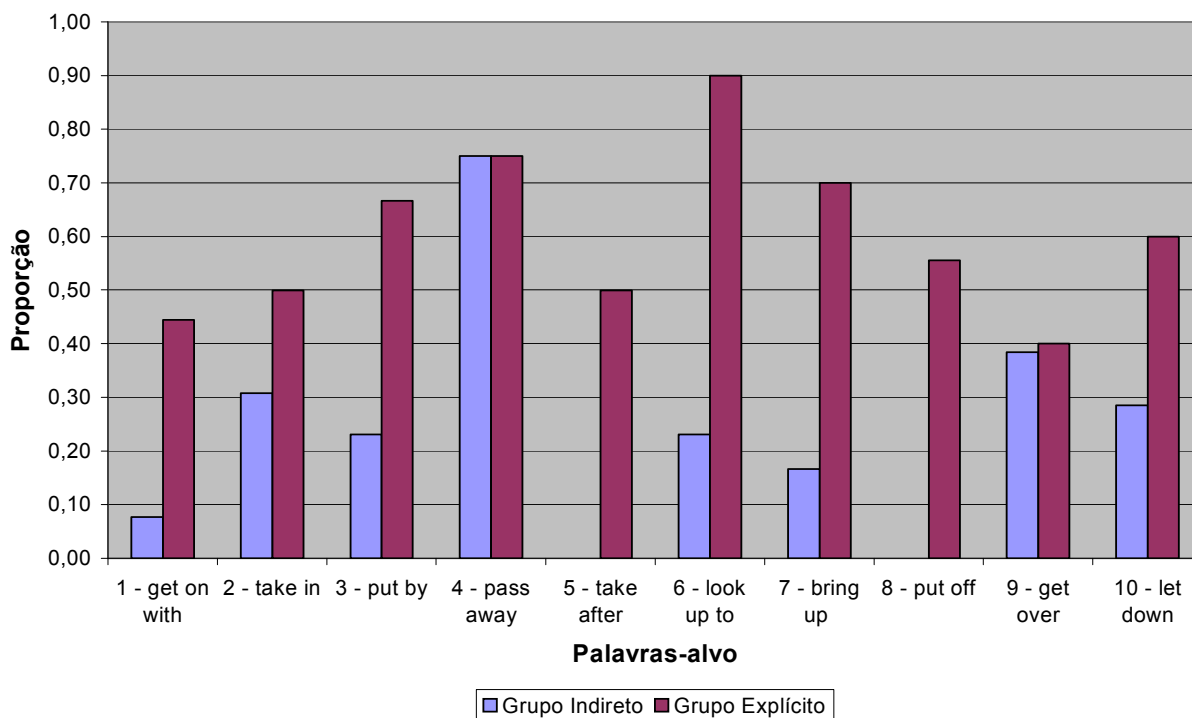
Tabela 13 - Proporção de reconhecimento correto das palavras-alvo no pós-teste por palavra-alvo - Grupo Indireto

Palavra-alvo	Houve reconhecimento	Não houve reconhecimento	Proporção de reconhecidas	Total válidas
1 - get on with	1	12	0,08	13
2 - take in	4	9	0,31	13
3 - put by	3	10	0,23	13
4 - pass away	9	3	0,75	12
5 - take after	0	13	0,00	13
6 - look up to	3	10	0,23	13
7 - bring up	2	10	0,17	12
8 - put off	0	13	0,00	13
9 - get over	5	8	0,38	13
10 - let down	2	5	0,29	7
TOTAL	29	93	0,24	122

Tabela 14 - Proporção de reconhecimento correto das palavras-alvo no pós-teste por palavra-alvo - Grupo Explícito

Palavra-alvo	Houve reconhecimento	Não houve reconhecimento	Proporção de reconhecidas	Total válidas
1 - get on with	4	5	0,44	9
2 - take in	5	5	0,50	10
3 - put by	6	3	0,67	9
4 - pass away	6	2	0,75	8
5 - take after	5	5	0,50	10
6 - look up to	9	1	0,90	10
7 - bring up	7	3	0,70	10
8 - put off	5	4	0,56	9
9 - get over	4	6	0,40	10
10 - let down	6	4	0,60	10
TOTAL	57	38	0,60	95

Gráfico 2 - Proporção de palavras-alvo reconhecidas no pós-teste



Conforme mostram as tabelas e o gráfico acima, no Grupo Indireto houve uma variação de 0% a 75% em relação às palavras adquiridas. Enquanto as palavras *take after* e *put off* não foram adquiridas por nenhum aluno, a palavra *pass away* foi adquirida por 9 alunos dentre os 12 que não a conheciam quando do pré-teste, o que equivale a 75% dos alunos. Já no grupo explícito a aquisição das palavras foi mais homogênea, variando de 40% (4 dentre 10 alunos que não conheciam a palavra no pré-teste) para *get over* a 90% (9 dentre 10 alunos que não conheciam a palavra no pré-teste) para *look up to*.

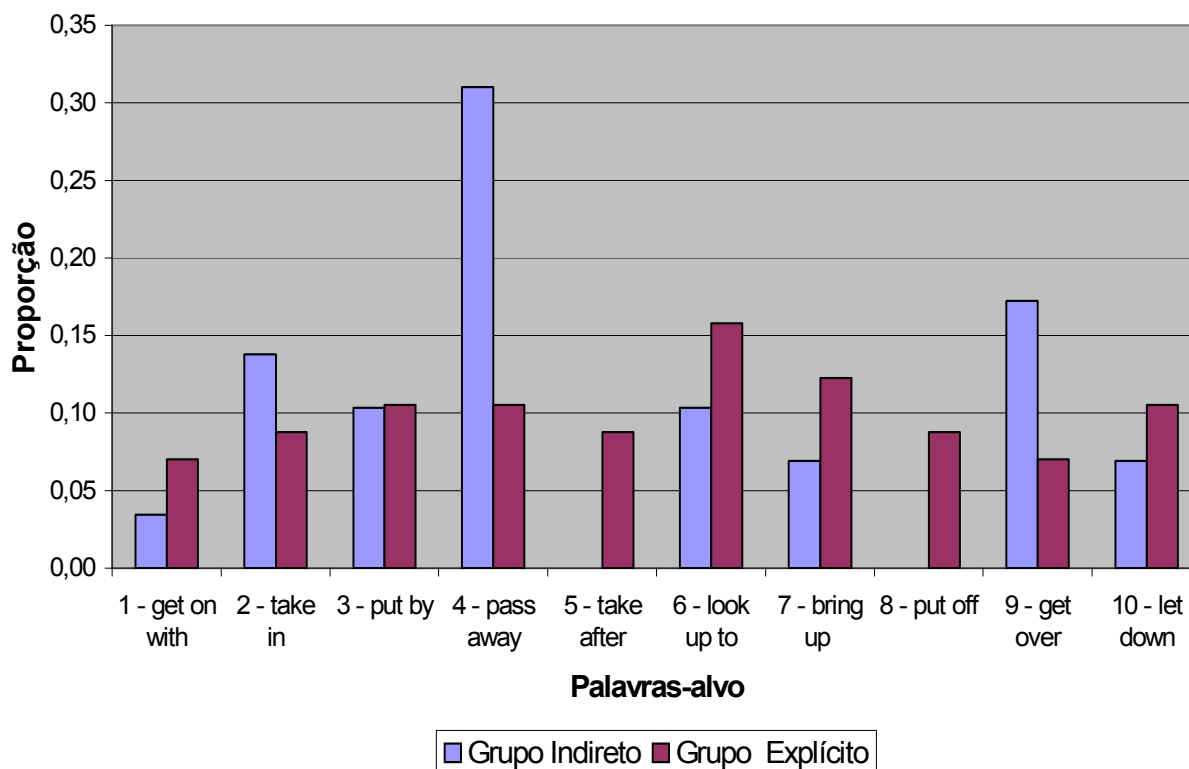
Apesar das diferenças aparentes, os resultados da regressão logística (vide Anexo 6) indicaram que não há diferença significativa entre as palavras-alvo reconhecidas corretamente nem no pós-teste ($p < 0,9965$) nem no pós-teste tardio ($p < 0,6375$), considerando-se os grupos em conjunto.

Porém, analisando-se esses dados descritivamente, e verificando-se as frequências relativas de cada palavra sobre o total de palavras reconhecidas corretamente, temos os seguintes resultados, apresentados, respectivamente, na tabela 15 e no gráfico 3:

Tabela 15 - Reconhecimento correto das palavras-alvo no pós-teste - frequências absolutas e relativas

Palavra-alvo	Grupo Indireto Frequência Absoluta	Grupo Indireto Frequência Relativa	Grupo Explícito Frequência Absoluta	Grupo Explícito Frequência Relativa
1 - get on with	1	0,03	4	0,07
2 - take in	4	0,14	5	0,09
3 - put by	3	0,10	6	0,11
4 - pass away	9	0,31	6	0,11
5 - take after	0	0,00	5	0,09
6 - look up to	3	0,10	9	0,16
7 - bring up	2	0,07	7	0,12
8 - put off	0	0,00	5	0,09
9 - get over	5	0,17	4	0,07
10 - let down	2	0,07	6	0,11
TOTAL	29	1,00	57	1,00

Gráfico 3 - Frequências relativas das palavras-alvo reconhecidas corretamente após o pós-teste



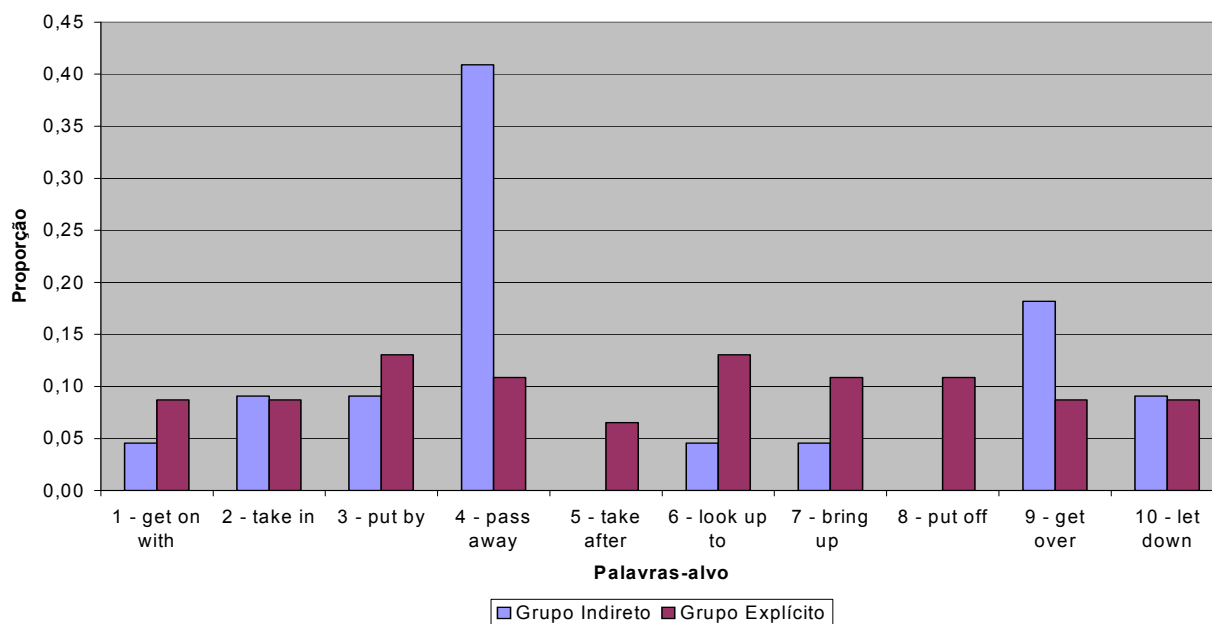
Analisando esses dados, temos que no Grupo Explícito a aquisição foi mais uniforme, com as proporções de cada palavra adquirida sobre o total de palavras reconhecidas variando de 7% (para *get over* e *get on with*) a 16% (para *look up to*). Já no Grupo Indireto, as proporções totais sobre as palavras reconhecidas variam de 0% (para *take after* e *put off*) a 31% (para *pass away*), sendo que 31% representa mais do que o dobro das proporções de outras palavras (com exceção de *get over* - 17%). Esta discrepância se acentua ainda mais quando analisamos as palavras retidas após o pós-teste tardio, onde as frequências relativas do

grupo explícito variam de 7 a 13%, enquanto as do grupo indireto variam de 0 a 41%, conforme apresentado na tabela 16 e no gráfico 4, a seguir:

Tabela 16 - Reconhecimento correto das palavras-alvo no pós-teste tardio - frequências absolutas e relativas

Palavra-alvo	Grupo Indireto frequência absoluta	Grupo Indireto frequência relativa	Grupo Explícito frequência absoluta	Grupo Explícito frequência relativa
1 - get on with	1	0,05	4	0,09
2 - take in	2	0,09	4	0,09
3 - put by	2	0,09	6	0,13
4 - pass away	9	0,41	5	0,11
5 - take after	0	0,00	3	0,07
6 - look up to	1	0,05	6	0,13
7 - bring up	1	0,05	5	0,11
8 - put off	0	0,00	5	0,11
9 - get over	4	0,18	4	0,09
10 - let down	2	0,09	4	0,09
TOTAL	22	1,00	46	1,00

Gráfico 4 - Frequências relativas de palavras-alvo reconhecidas corretamente após o pós-teste tardio



Podemos tentar explicar esse fato pela abordagem contextualizada do ensino indireto. Na abordagem explícita, apesar de sempre haver uma contextualização dos verbos em questão, a ênfase estava na prática constante e na aquisição dos mesmos. Já na abordagem indireta, a ênfase estava na construção do sentido dos textos e o verbo *pass away*, talvez por carregar consigo um significado emocional maior, foi adquirido mais facilmente.

É importante salientar, porém, que apesar de as palavras adquiridas não variarem significativamente entre as abordagens (conforme já colocado), não dispomos de dados para fazer uma análise estatística que comprove significativamente a variação dentro dos Grupos Indireto e Explícito, pois um teste de k amostras para proporções, conforme descrito em Stevenson (1981: 285-287), possui suposição de que a frequência esperada para cada cela é no mínimo igual a cinco.

Como podemos ver no Anexo 6, em virtude de possuímos dez palavras-alvo, a frequência esperada por palavra é sempre menor que cinco. Logo, as constatações feitas acima a respeito da retenção maior de *pass away* no grupo indireto são baseadas apenas na análise descritiva dos dados.

Cabe aqui uma menção ao verbo *bring up*, que, conforme mencionado na seção 4.9.2, foi definido explicitamente aos alunos do Grupo Indireto. Apesar disso, sua aquisição não foi maior do que a dos outros verbos. Isso parece indicar que, mesmo que uma palavra seja ensinada explicitamente, se os alunos estão concentrados em uma tarefa de leitura e discussão sem se aterem à aquisição específica de vocabulário, o ensino explícito da palavra servirá apenas como ferramenta para aquela atividade específica e tenderá a não ser adquirido.

O fato acima corrobora a observação de Huckin e Coady (1999) discutida anteriormente:

A atenção do aprendiz é outra variável crucial. Na aquisição incidental de vocabulário, a atenção do aprendiz está focada primeiramente no sentido comunicativo, e não na forma. A Hipótese de Insumo de Krashen faz uma afirmação ainda mais forte - a de que a aquisição ocorre apenas quando a atenção do aprendiz estiver focada no sentido. No entanto, muitos teóricos atualmente argumentam que a aprendizagem de vocabulário requer a atenção no sentido e na forma. (p. 183)

5.5 - PESQUISA, ENSINO E AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO:

QUESTÕES PARA REFLEXÃO

Feita a análise descritiva dos dados, cabe levantar alguns aspectos provindos dessa análise e da investigação em geral que contribuem para a discussão sobre a aquisição de vocabulário em LE.

Em primeiro lugar, considero a retenção média de 79%, nos dois grupos, um mês após o término da intervenção um fato animador: não importa qual a abordagem, uma vez que a palavra é adquirida, existe praticamente 80% de chance que a mesma ainda estará retida na memória do aluno após um mês do término da intervenção. É interessante observar que esse percentual é bastante similar ao encontrado no estudo de aquisição indireta de Rott (1999) para os grupos que também tiveram seis exposições às palavras-alvo. Apesar de Rott não ter detalhado esse fato em seu estudo, uma análise mais profunda dos dados ilustrados da publicação do mesmo mostra que nos dois grupos com 16 alunos cada, houve uma retenção percentual de, respectivamente 82,5% e 74,3%, o que nos dá uma proporção de retenção média de 78,4% (p. 598) Esse valor se manteve muito próximo ao encontrado na minha investigação, apesar de as duas investigações indiretas diferirem quanto:

- a) ao tipo de texto - os textos utilizados no estudo de Rott eram muito menores e mais simplificados, e as palavras-alvo eram essenciais para o entendimento do texto.

b) a proporção de itens retidos no pós-teste, que foi maior no estudo de Rott (89%).

Em termos de número de palavras retidas em geral, fica bastante claro que a abordagem explícita é mais eficaz - a proporção de palavras adquiridas no pós-teste pelo Grupo Explícito foi de 60%, contra 24% do Grupo Indireto. E, conforme colocado na seção 2.2.2 deste trabalho, o ensino explícito não precisa, e não deve, ser cansativo e/ou descontextualizado. Procurei desenvolver as seis atividades explícitas de uma maneira atraente e contextualizada, de modo que os alunos não somente procurem adquirir as palavras-alvo, mas também se sintam motivados a isso e, ao mesmo tempo, pratiquem outras habilidades, como a fala, a compreensão oral ou a escrita.

Apesar de a vantagem do Grupo Explícito sobre o Grupo Indireto ser irrefutável, existem dois fatores externos ao tratamento que podem ter auxiliado na melhor aquisição do primeiro.

Um deles é o fato de que os alunos já estão acostumados a encontrar palavras novas dessa forma. Conforme discuti na seção 2.2.3, a abordagem ao ensino de vocabulário apresentada em livros-texto de Inglês como LE é eminentemente explícita. Além disso, as atividades desenvolvidas durante o tratamento no Grupo Explícito eram familiares aos alunos, pois é prática comum na escola em que trabalho reciclar vocabulário dessa forma, que por sua vez é coerente com o que teóricos como Sökmen (1999) advogam (vide seção 2.2.2).

Cabe aqui um alerta e uma sugestão. A sugestão é a de que autores de livros-texto efetivamente proporcionem em seus livros um maior número de encontros com as palavras-alvo, seja através de maneira explícita, conforme sugerido acima, seja através de textos, conforme sugerido por Hulstijn (1999) (vide seção 3.2), com a idéia de que cada nova unidade

de livros-textos contivesse textos "novos", mas com palavras "velhas", vistas em unidades anteriores - o que o próprio autor denomina como "abordagem i-1".

O alerta é para nós, professores: palavras ensinadas devem ser recicladas. O que devemos fazer é analisar criticamente o livro-texto com o qual estamos trabalhando e verificar se há essa reciclagem. Caso contrário, devemos proporcioná-la aos alunos.

O segundo fator externo ao tratamento e que pode ter auxiliado o Grupo Explícito é o formato do teste de aquisição escolhido. O VKS apresenta as palavras de forma descontextualizada, ou seja, da mesma forma a que o Grupo Explícito foi exposto às palavras-alvo. Já o Grupo Indireto só trabalhou com as palavras-alvo contidas dentro de textos. Fica a questão: se as palavras-alvo tivessem sido apresentadas no teste contextualizadas em uma frase, haveria diferença significativa no reconhecimento por parte do Grupo Indireto?

Outro aspecto relevante para discussão é o fato de que, embora a aquisição do Grupo Indireto tenha sido relativamente baixa (24% das palavras-alvo), na verdade os alunos desse grupo foram plenamente capazes de desenvolver todas as tarefas propostas ligadas ao texto com êxito, e esse fato exigia a inferência correta de muitas das palavras-alvo. Para ilustrar apenas um exemplo em que a inferência correta era necessária, a atividade de perguntas e respostas do texto 5 exigia que os alunos soubessem o significado das palavras *get on with*, *take after* e *look up to* (vide Anexo 3).

O que ocorreu, a meu ver, foi a utilização de estratégias de leitura segundo o modelo descendente (vide nota 9 na seção 2.2.1) para a inferência das palavras e realização das tarefas. Esse fato corrobora dois pontos levantados por Huckin e Coady (1999) em sua revisão sobre a aquisição incidental de vocabulário e mencionados nas seções 2.2.1. O primeiro deles é de que o ensino incidental, sendo mais contextualizado, dá ao aprendiz um sentido mais rico

do uso e do significado da palavra que não podem ser dados no ensino explícito. Certamente o contexto auxiliou os alunos a inferirem corretamente muitas palavras-alvo, possibilitando que realizassem as tarefas com êxito.

O segundo aspecto levantado por Huckin e Coady é capital para esta análise: inferir uma palavra não significa necessariamente adquiri-la. Creio que isso foi efetivamente comprovado neste estudo. Podemos ir inclusive além: mesmo que o significado de uma palavra seja dado, e não inferido, como foi o caso de *bring up*, que foi trabalhada explicitamente pelo Grupo Indireto, se o foco da atividade é no significado da palavra para o contexto, a palavra tem grandes chances de não ser adquirida (No exemplo de *bring up*, a palavra foi adquirida por 2 dos 12 alunos do Grupo Indireto que não a conheciam, uma proporção de 17%, abaixo da proporção média, que foi de 24%), o que corrobora a idéia de que o aprendizado de vocabulário exija atenção tanto no sentido como na forma.

Uma outra questão interessante para consideração é fugir um pouco do escopo deste trabalho e tentar analisar em que grupo houve maior desenvolvimento de linguagem em geral. Apesar de este não estar entre os objetivos do trabalho e, por conseqüência, de eu não dispor de dados para a discussão, fica a impressão de que o Grupo Indireto, em termos gerais, se beneficiou mais do tratamento, pois:

- teve um maior acesso à leitura de textos;
- teve uma maior gama de assuntos para discussão;
- teve atividades mais produtivas e variadas, não focadas nas palavras-alvo;
- teve mais oportunidades para a prática de habilidades da escrita - no total, foram três temas de casa requerendo textos, entregues pela maioria dos alunos (exemplos dos textos dos alunos no Anexo 8).

A conclusão que se chega é que, no que diz respeito à aquisição de vocabulário, há a necessidade de um foco explícito na palavra-alvo. Esse foco pode ser dado através da instrução sem textos, como foi visto neste estudo, ou através de textos, desde que se mantenha o foco na aquisição explícita da palavra. É o que Lewis (1997) chama de observação:

O sentido e a mensagem têm uma importância fundamental, mas exercícios e atividades que ajudem o aluno a observar a L2 mais corretamente possibilitam hipóteses mais rápidas e mais corretamente formuladas sobre a L2, e dessa forma auxiliam na aquisição, que é baseada em um ciclo constantemente repetido de Observar-Fazer Hipóteses-Experimental (p.52)

Quanto à abordagem indireta à aquisição de vocabulário, ela certamente tem o seu lugar, principalmente em atividade de realce de vocabulário, que ilustram o segundo item do continuum proposto por Coady (1997), no capítulo 3 deste trabalho, e que foram utilizados em vários estudos descritos naquele capítulo, como por exemplo Paribakht e Wesche (1997), Joe (1998) e Watanabe (1997). O que me arrisco a propor, no entanto, é que tais abordagens talvez sejam mais eficientes se invertermos os papéis, ou seja, se analisarmos os efeitos que o insumo realçado através de vocabulário tem na leitura, e não vice-versa. Essa questão, que foge ao escopo dos estudos desta pesquisa, poderia contribuir para a área de estudos sobre o papel do léxico no processo de leitura.

No próximo capítulo estarei traçando minhas considerações finais referentes ao trabalho.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a aquisição de vocabulário através de duas abordagens diferentes, uma indireta, através da leitura de textos e atividades relacionadas aos mesmos e outra explícita, através do estudo e prática consciente das palavras-alvo.

O fator que me levou a escolher tais abordagens foi a grande lacuna que percebi entre a grande maioria dos livros-texto de Inglês como LE disponíveis no mercado, que apresentam vocabulário de uma maneira eminentemente explícita, e as pesquisas recentes na área de aquisição de LE, na sua maioria devotadas à pesquisa na aquisição incidental de vocabulário.

O capítulo 2 tratou do ensino de vocabulário em LE. Discuti aqui o que significa conhecer uma palavra e apresentei duas abordagens diferentes ao ensino de vocabulário. A primeira é a de ensino de vocabulário via indireta, através da leitura. Vários autores enumeram benefícios da leitura como fonte de insumo:

- a leitura extensiva dá aos aprendizes a oportunidade de processar uma palavra não familiar em seus vários contextos naturais, de modo a adquirir as propriedades complexas do item lexical;

- a leitura é considerada como uma fonte essencial para a aquisição de itens menos freqüentes;
- o material impresso dá aos aprendizes mais tempo para processar uma palavra nova do que o material ouvido.

Rott (1999), por exemplo, salienta:

No que se refere ao contexto de aprendizagem, é evidente que, particularmente para aprendizes em um contexto de língua estrangeira, e não de segunda língua, a leitura é uma fonte primária para o processamento de novas formas, pois o acesso a fontes da língua-alvo é geralmente limitado a materiais impressos (p. 590)

A pesquisa na abordagem indireta na verdade se divide em duas grandes áreas. Em primeiro lugar, temos a pesquisa na abordagem indireta per se, isto é, sem nenhuma menção às palavras-alvo estudadas. Estudos como os de Rott (1999) e Paribakht e Wesche (1999) ilustram essa abordagem. A segunda linha de pesquisa é a de abordagem indireta "realçada", onde os aprendizes são expostos a textos de leitura, porém com as palavras-alvo realçadas de alguma maneira, como por exemplo em negrito ou através de um glossário. Foram apresentados exemplos de estudos usando esse tipo de abordagem e os ganhos que os aprendizes tiveram em relação aos que apenas leram os textos. Rott (1999), porém, levanta a seguinte questão em relação a esses estudos:

A questão pedagogicamente relevante em relação a esses estudos é se as técnicas de "realce" podem ser responsáveis pelo corpus vocabular de um aluno quase-nativo; isto é, quantos exercícios de realce nós poderemos propiciar aos aprendizes de LE durante 3 ou 4 sessões de 50 minutos por semana, quantos textos com glossário nós poderemos fornecer e até que ponto poderemos contar que os alunos lerão textos no computador com acesso a dicionários? (p. 593)

O capítulo dois prosseguiu com as características da instrução explícita de vocabulário. Leffa (2000) exemplifica de maneira bastante didática maneiras de se consolidar palavras novas de modo explícito:

- preste atenção ao começo, meio e final da palavra;
- decomponha a palavra em elementos menores, como prefixos e sufixos;
- faça uma imagem mental do significado da palavra;
- brinque com a palavra, isto é, crie exemplos com ela, faça paráfrases, humor, etc.
- faça vínculos com a palavra, dentro e fora de um texto, usando inclusive sua experiência de mundo.

Optei por finalizar o capítulo com um componente eminentemente prático - descrevi como dois livros-textos de inglês como LE abordam o tema de aquisição de vocabulário, para ilustrar com exemplos reais a lacuna por mim percebida entre as pesquisas na área e a realidade da instrução de inglês como LE.

O capítulo 3 tratou da aquisição de vocabulário em contextos de LE. Apresentei a proposta de Paribakht e Wesche (1996) de adaptação do modelo geral de aquisição de Gass proposto em 1988 (e descrito em Gass, 1997) para a aquisição de vocabulário. Abordei também questões relativas à frequência ideal de exposições a uma palavra-alvo e a testes de aquisição de vocabulário.

O capítulo 4 tratou da investigação propriamente dita. Foram descritos a escola onde foi realizado o experimento, os grupos envolvidos, os objetivos e hipóteses do trabalho, o instrumento de avaliação, as palavras-alvo e sua frequência, o cronograma e os procedimentos utilizados em cada um dos encontros, tanto na abordagem indireta como na abordagem explícita.

Finalmente, no capítulo 5 foram apresentados os resultados e proposta uma discussão em torno dos mesmos.

A primeira hipótese proposta, a de que o Grupo Explícito apresentaria uma maior retenção das palavras-alvo após o pós-teste, foi amplamente confirmada. Enquanto a retenção do Grupo Indireto foi de 24%, a do Grupo Explícito foi de 60%, significativamente superior.

Minha segunda hipótese era a de que, após o pós-teste tardio, a retenção das palavras adquiridas na investigação e confirmadas pelo pós-teste seria maior no Grupo Indireto. Esta hipótese não se confirmou: a retenção foi de 76% no Grupo Indireto e 81% no Grupo Explícito, ou seja, não houve diferença significativa entre os grupos.

Um fato que me chamou atenção, porém, foi o alto grau de retenção, após um mês do término da intervenção. O índice de cerca de 80%, similar ao que encontrei cruzando os dados apresentados por Rott (1999) em seu estudo, indica que um grande percentual das palavras internalizadas, não importa de qual maneira, efetivamente se incorporam (pelo menos durante 30 dias) ao léxico mental do aprendiz.

Uma terceira constatação foi em relação à aquisição de palavras específicas. Enquanto no Grupo Explícito essa aquisição foi relativamente homogênea, no Grupo Indireto, apesar de não dispormos de dados para uma análise de significância estatística, houve uma aquisição superior da palavra *pass away*, o que parece indicar que palavras que carregam um significado emocional mais forte possam ser mais facilmente adquiridas, quando apresentadas dentro de um contexto de leitura.

Em relação à aquisição de vocabulário, a conclusão geral é a de que a abordagem explícita proposta nos livros-texto tende a ser mais eficiente do que a aquisição incidental. Porém, conforme mencionado no capítulo 5, se fugirmos um pouco do escopo da aquisição de vocabulário per se, veremos que o Grupo Indireto teve, durante o tratamento, muito mais exposição à língua, através da leitura, e muito mais produção de linguagem, através de fala e,

principalmente, de escrita do que o Grupo Explícito. Ou seja, apesar de não dispor de dados quantificáveis, fica a constatação de que o Grupo Indireto se beneficiou mais do tratamento como um todo, pois foi envolvido de uma maneira mais integral. É claro que o Grupo Explícito também teve uma integração de habilidades ao estudar as palavra-alvo, principalmente na parte oral. Porém, o Grupo Indireto trabalhou mais intensamente, e isto, a meu ver, proporcionou um progresso genérico maior. Cabe salientar, porém, que essa conclusão é meramente sugestiva - não disponho de dados quantificáveis para corroborá-la.

Apesar dessa aparente vantagem do Grupo Indireto em relação ao progresso em geral, fica porém registrada a grande dificuldade que é a de se trabalhar, dentro de um contexto instrucional onde há um programa com conteúdos a serem seguidos, textos desta maneira, pelas seguintes razões:

- a) o tempo gasto em sala de aula: enquanto o tempo médio total gasto com os grupos explícitos foi de 2 horas e 10 minutos para as seis atividades, nos grupos indiretos, de modo a realizar tarefas consistentes, foram necessárias 3 horas e 29 minutos. Isto significa que as atividades regulares de sala de aula tiveram de ser de certa forma adaptadas, de modo a cumprir com o programa geral dos níveis em questão.
- b) a elaboração dos textos: de modo a trabalhar com seis textos que contivessem cada um as dez palavras-alvo, foi impossível selecionar textos já publicados. Todos os textos foram, desta forma, escritos por mim. Esse fato, perfeitamente possível em um estudo específico de vocabulário, torna-se inviável em situações de dia-a-dia, devido ao fator tempo de preparação.

Outra questão a ser levantada é, justamente devido ao fator tempo, a necessidade de um ensino mais explícito em contextos de ensino de Inglês como LE, como é o nosso caso.

Como a abordagem indireta, além de tomar mais tempo, tanto de preparo por parte do professor como da aula, resultou em um número significativamente menor de palavras adquiridas, parece que, ao menos em contextos de LE, onde o tempo de exposição à língua-alvo é muito pequeno (em média três horas por semana), o ensino explícito de vocabulário deve prevalecer.

Por maior que seja o cuidado com a elaboração da pesquisa, sempre encontramos fatores que nos levam a limitações no trabalho. Passo agora a discuti-las.

A primeira delas diz respeito à inferência dos dados baseada nos pós-testes. Ao optar por permitir que os alunos realizassem o pós-teste em casa, abri mão do controle externo na realização dos mesmos de modo a priorizar a concentração do aluno e o bom ambiente em sala de aula. Creio, porém, que as conclusões e as reflexões que fiz baseadas nessa investigação superam em muito essa limitação. Além disso, como alunos submetidos a ambos os tratamentos fizeram o teste em casa, se houve um efeito de variação, o mesmo esteve presente em ambos os tratamentos, minimizando assim essa limitação. Para comparações mais rigorosas com trabalhos na área, porém, o procedimento deverá ser replicado sob condições mais controladas.

A limitação acima sugere uma reflexão interessante, que é a de até que ponto podemos e/ou devemos interferir no que ocorre em sala de aula a título de pesquisa. A discussão desse tema é de importância vital para pesquisas feitas em contextos instrucionais de LE em cursos livres, onde o número de alunos por turma é pequeno, a carga horária é pequena (em média três horas/aula por semana) e o aluno é acima de tudo um cliente que vê

as aulas como um investimento e tem outros objetivos que não o de participar de pesquisas acadêmicas.

A segunda limitação diz respeito às frequências diferentes de exposições às palavras-alvo que os alunos tiveram. Idealmente o número de exposições às palavras-alvo deveria ser o mesmo para todos os alunos. Porém, como tornar isso possível se a exposição às palavras-alvo era parte efetiva das atividades em sala de aula? A resposta óbvia a essa pergunta seria: "ignore os alunos que não vieram a todos os encontros". Isso talvez pudesse ser feito em turmas de 30 ou 40 alunos, onde, mesmo que eliminássemos dois terços da turma, ainda teríamos 10 alunos para análise. Mas o que fazer em contextos instrucionais com turmas pequenas, algumas vezes com seis alunos? Se optasse em seguir tal diretriz, meu número total de alunos para análise seria seis, três por abordagem, número insuficiente para que quaisquer análises, mesmo descritivas pudessem ser feitas. Por isso optei em limitar a frequência mínima de exposições a três, salientando que as exposições não eram estanques, pois os alunos de ambos os grupos se inteiravam da atividade da aula anterior, seja através da menção ao banco de *phrasal verbs* (Grupo Explícito) seja através do recebimento dos textos e / ou da definição das tarefas de casa (Grupo Indireto). A replicação desse estudo em grupos maiores ou em novos grupos com menos alunos seria interessante, de modo a corroborar (ou não) os resultados dessa pesquisa.

A terceira limitação também relaciona-se com a análise dos dados. É o número reduzido de alunos na pesquisa. Como já vimos, a razão para tal número deve-se aos seguintes fatores:

- 1) o tamanho reduzido das turmas, em média oito alunos;
- 2) a exclusão da análise de todos os dados que considerei inválidos, quais sejam:

- alunos que tiveram menos de três exposições formais às palavras-alvo;
 - alunos que não realizaram algum dos três testes;
 - uma turma inteira de adolescentes, pelas suas características particulares, que a diferiam significativamente das demais;
- 3) a tentativa de minimizar o efeito de variáveis intervenientes, como idade, professor e nível.

Volto aqui à questão da realidade de contextos instrucionais como os em que eu trabalho. Como as turmas são pequenas, uma pesquisa que leve em conta a intervenção instrucional precisa necessariamente levar em conta a variedade das variáveis que podem interferir na padronização dos resultados.

Ao refletir sobre todos os estágios da pesquisa e me perguntar o que faria de diferente em uma nova oportunidade, surge mais uma questão que gostaria de discutir: a questão do VKS propriamente dito. Após ter passado pela experiência prática de aplicá-lo, cheguei às seguintes conclusões:

- 1) O teste provou ser eficiente quanto à distinção sobre se o aluno reconhecia ou não a palavra-alvo. Porém, testes mais simples como os sugeridos por Nation (1990) ou o aplicado por Rott (1999) e descritos na seção 3.3 do trabalho já bastariam, com a vantagem de levarem menos tempo.
- 2) O teste provou ser ineficiente para distinguir sutilezas como as dos escores 3, 4 e 5. O motivo disso foi o comportamento inconsistente dos alunos frente às categorias de auto-relato IV e V. O mesmo aluno que respondia à categoria V corretamente no pós-teste, muitas vezes não se dava ao trabalho de respondê-la no pós-teste tardio, como no seguinte exemplo real de minha pesquisa:

Palavra-alvo: *pass away*

- Pós-teste: - categoria IV marcada ("I *know* this word. It means morrer ".)
- categoria V respondida ("I can use this word in a sentence: When the President passed away all the nation cried " .)
- Pós-teste tardio: - categoria IV marcada ("I *know* this word. It means to die".)
- categoria V em branco.

Ou seja, apesar de não possuir dados quantificáveis, fica a sensação de que o aluno não respondeu à categoria V no pós-teste tardio por razões outras que falta de conhecimento. Assim, a meu ver a distinção entre os escores 3, 4 e 5 perde o sentido.

- 3) Tenho também reservas teóricas quanto à atribuição dos escores 3, 4 e 5 para os objetivos de pesquisas como a minha. Não concordo que em um teste que esteja medindo a aquisição de vocabulário sejam atribuídos escores diferentes aos seguintes alunos para o verbo *let down* (exemplos reais de minha pesquisa) :

aluno ¹⁵	categoria auto-relatada	escore atribuído e justificativa
Leonardo	IV - I <i>know</i> this word. It means <u>desapontar alguém</u>	3 - Um sinônimo ou uma tradução correta é fornecida
Gláucia	IV - I <i>know</i> this word. it means <u>disappoint</u> . V - I can use this word in a sentence: <u>She always let me down</u>	4 - A palavra é utilizada com adequação semântica em uma frase (mas não gramatical - a aluna utiliza <i>let</i> , e não <i>lets</i>)
Marcos	IV - I <i>know</i> this word. it means <u>desapontar</u> . V - I can use this word in a sentence: <u>She let me down because she lied for me.</u>	5 - A palavra é utilizada com adequação semântica e gramatical em uma frase

¹⁵ Todos os nomes dos alunos foram alterados para preservar a identidade dos mesmos

Na minha concepção, os três alunos conhecem a palavra e por conseqüência devem receber escores iguais. Esse fator, juntamente com o enunciado em (2) fez com que eu optasse por trabalhar com escores simplificados.

- 4) Uma questão para reflexão acerca de testes de aquisição de vocabulário em pesquisas como a minha, que investigam abordagens diferentes de vocabulário, é a de que os testes devem refletir ambas as abordagens. Não é o que ocorre com o VKS, que testa o reconhecimento descontextualizado, apresentando as palavras de maneira similar à utilizada na intervenção explícita, podendo ter beneficiado aos alunos dessa abordagem. Com base nessa conclusão, o teste que eu proporia para um estudo como o meu seria um teste simples de reconhecimento, como por exemplo o VKS até a categoria III de auto-relato, aliado a um teste que apresentasse as palavras-alvo contextualizadas em uma frase, de modo a permitir que ambas as abordagens fossem contempladas.

Com a presente pesquisa, pretendi conhecer melhor dois diferentes processos de ensino e seus resultados. Ela me foi extremamente válida e me ajudou a refletir meu papel na escola como professor e como diretor.

Como professor, pude experienciar uma abordagem nova, a da leitura totalmente incidental no ensino de vocabulário, com todos os seus prós e contras. Além disso, o envolvimento em todas as fases da pesquisa, desde a elaboração do teste até a análise dos dados, passando pela elaboração dos textos e tarefas e conseqüente aplicação dos mesmos em aula, foi extremamente interessante e fez despertar em mim a relevância da pesquisa e da experimentação para me tornar um profissional melhor.

Como diretor de um estabelecimento de ensino, foi reconfortante saber que se está no caminho certo: a pesquisa indicou que o ensino explícito no contexto em que trabalho é mais eficaz para a aquisição de palavras-alvo. Porém, a experiência com uma carga de leitura significativamente maior que a normal em sala de aula foi válida, pois senti que os alunos, apesar de não terem apresentado um progresso superior em relação às palavras-alvo em estudo, se beneficiaram muito pelo desenvolvimento maior das habilidades de leitura e escrita, além de manterem o desenvolvimento esperado em termos de habilidade de fala. Este fato corrobora a importância e as vantagens da leitura em sala de aula¹⁶ como parte na aquisição em geral e me faz refletir sobre os programas de curso para os próximos semestres - uma exposição maior a textos contextualizados pode vir a determinar um desenvolvimento maior dos alunos em termos gerais.

Para finalizar, proponho questões que este trabalho deixa em aberto e que servem de sugestões para futuras pesquisas na área. Um estudo interessante seria replicar a presente pesquisa em instituições maiores, como a Universidade, por exemplo. Assim, poderia-se comparar os resultados de uma pesquisa com um número maior de participantes com os resultados deste trabalho, e, além disso, eliminaria-se limitações como as de padronização de frequências e controle dos pós-testes.

Também por questões de número de participantes, não analisei um terceiro grupo, que seria o de leitura realçada. Neste grupo, trabalharia com os seis textos indiretos, porém fornecendo aos alunos um glossário com a definição das palavras. A comparação dos

¹⁶ Um a reflexão didática da importância e dos benefícios da leitura em sala de aula está ilustrada em Bowen & Marks (1994).

resultados deste grupo com os grupos Explícito e Indireto traria mais subsídios para a discussão da relevância da leitura para a aquisição de vocabulário.

O Grupo Indireto apresentou uma variação muito grande entre as palavras adquiridas. Neste trabalho foram feitas suposições sobre as causas desta variação. Porém, um estudo qualitativo sobre os reais motivos da aquisição de certas palavras em detrimento de outras pode vir a contribuir para a pesquisa na área.

Os testes de vocabulário foram realizados com itens descontextualizados, da mesma maneira a qual o Grupo Explícito foi exposto às palavras-alvo. A replicação deste estudo com dois tipos de teste - além de itens descontextualizados, uma seção com palavras em frases - serviria para observar se o Grupo Indireto de alguma maneira leva alguma vantagem sobre o Grupo Explícito no reconhecimento de palavras dentro de um contexto, já que foi este o modo pelo qual as palavras-alvo foram expostas a esse grupo.

O ensino e a aquisição de vocabulário sempre exerceram uma grande atração sobre mim. Com esta pesquisa, aprofundei meus conhecimentos, dirimi algumas de minhas dúvidas e levantei outras tantas, que certamente me ajudarão ainda mais a desvendar esta área ainda tão desconhecida quanto fascinante. Espero, com este trabalho, ter acrescentado para a pesquisa na área, através da reflexão quanto às vantagens e desvantagens das abordagens indireta e explícita ao ensino de vocabulário, quanto à frequência ideal de exposições a palavras-alvo e quanto ao tipo de testes que podemos utilizar ao avaliarmos a aquisição de vocabulário. Espero ter contribuído também no sentido de provocar reflexões sobre até que ponto podemos interferir e como realizar pesquisas sobre o ensino em contextos de cursos livres de Inglês, com as peculiaridades próprias dos mesmos, como número reduzido de

alunos por turma, necessidades e demandas dos alunos e carga horária semanal pequena. Espero finalmente ter contribuído com dados quantitativos que possam servir de referência e instigação para a realização de novas pesquisas na área, quer elas venham a corroborar ou não os resultados desta pesquisa.

Do ponto de vista prático, espero ter contribuído com meus colegas professores ao compartilhar com eles as minhas descobertas na área de ensino e aquisição de vocabulário, ao dividir meu aprendizado e minhas conclusões sobre os benefícios que o Grupo Indireto teve e principalmente ao concluir que, apesar do grande número de pesquisas em aquisição indireta, o ensino explícito tem uma importância fundamental em nosso contexto instrucional. Vale a pena dedicar tempo ao ensino explícito de vocabulário, pois a aquisição é significativamente maior do que na abordagem indireta. Vale a pena ensinar vocabulário em geral, pois a retenção após um mês após seis exposições é alta em qualquer abordagem.

7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACKLAM, Richard. *First Certificate Gold – Coursebook*. Essex: Addison Wesley Longman Limited, 1996.

BOWEN, Tim & MARKS, Jonathan. *Inside Teaching*. Oxford: Heinemann Publishers Ltd, 1994.

CARTER, Ronald & McCARTHY, Michael. *Vocabulary and Language Teaching*. New York: Longman Inc, 1998.

COADY, James. L2 Vocabulary Acquisition – a Synthesis of the Research. In COADY, James & HUCKIN, Thomas (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

CUNNINGHAM, Sarah & MOOR, Peter. *Cutting Edge – Intermediate Coursebook*. Essex: Addison Wesley Longman Limited, 1998.

ELLIS, Rod. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

ELLIS, Rod & HE, Xien. The Roles of Modified Input and Output in the Incidental Acquisition of Word Meanings. In WESCHE, Marjorie & PARIBAKHT, T. Sima (eds) Incidental L2 Vocabulary Acquisition: Theory, Current Research and Instructional Implications. *Studies in Second Language Acquisition* (21, 285-302), Cambridge University Press, 1999.

EVERITT, B. S. . *The Analysis of Contingency Tables*. Second Edition. London, Chapman and Hall, 1982.

FRASER, Carol. Lexical Processing Strategy Use and Vocabulary Learning Through Reading. In WESCHE, Marjorie & PARIBAKHT, T. Sima (eds.) Incidental L2 Vocabulary Acquisition: Theory, Current Research and Instructional Implications. In *Studies in Second Language Acquisition* (21, 225-241), Cambridge University Press, 1999.

GAIRNS, Ruth & REDMAN, Stuart. *Working with Words – A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

GASS, Susan M. *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1997

GASS, Susan & SELINKER, Larry. *Second Language Acquisition: an Introductory Course*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1994.

HUCKIN, Thomas & COADY, James. Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: A Review. In WESCHE, Marjorie & PARIBAKHT, T. Sima (eds.) Incidental L2 Vocabulary Acquisition: Theory, Current Research and Instructional Implications. In *Studies in Second Language Acquisition* (21, 181-193), Cambridge University Press, 1999.

HULSTIJN, Jan H. Intentional and Incidental Second Language Vocabulary Learning: A Reappraisal of Elaboration, Rehearsal and Automaticity. In *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge University Press (via e-mail), 1999.

JOE, Angela. What Effects Do Text-based Tasks Promoting Generation Have on Incidental Vocabulary Acquisition? In *Applied Linguistics* (19/3: 357-377), Oxford University Press, 1998.

KLIPPEL, Friederike. *Keep Talking. Communicative Fluency Activities for Language Teaching*. Cambridge University Press, 1984.

LAUFER, Batia. What's in a Word that Makes It Hard or Easy: Some Intralexical Factors that Affect the Learning of Words. In SCHMITT, Norbert & McCARTHY, Michael. (eds) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997a.

LAUFER, Batia. The Lexical Plight in Second Language Reading: Words You don't Know, Words You Think You Know, and Words You Can't Guess. In COADY, James & HUCKIN, Thomas (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997b.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do Ensino de Línguas. In BOHN, Hilário Inácio & VANDRESEN, Paulino (organizadores). *Tópicos de Lingüística Aplicada - O Ensino de Línguas Estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988

LEFFA, Vilson J. Aspectos Externos e Internos da Aquisição Lexical. In LEFFA, Vilson J. (organizador) *As Palavras e Sua Companhia - O Léxico na Aprendizagem*. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2000.

LEWIS, Michael. *The Lexical Approach*. Hove, England: Language Teaching Publications, 1993.

LEWIS, Michael. *Implementing the Lexical Approach*. Hove, England. Language Teaching Publications, 1997.

- MEARA, Paul. Towards a New Approach to Modelling Vocabulary Acquisition. In SCHMITT, Norbert & McCARTHY, Michael. (eds) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- MORGAN, John & RINVOLUCRI, Mario. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- MOON, Rosamund. Vocabulary Connections: Multi-word items in English. In SCHMITT, Norbert & McCARTHY, Michael. (eds) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- NATION, Paul & COADY, Paul. Vocabulary and Reading. In CARTER, Ronald & McCARTHY, Michael. 1988. *Vocabulary and Language Teaching*. New York: Longman Inc, 1988.
- NATION, I. S. P.. *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston, Massachussets: Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- NATION, Paul & NEWTON, Jonathan. Teaching Vocabulary. In COADY, James & HUCKIN, Thomas (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- NATION, Paul & WARING, Robert. Vocabulary Size, Text Coverage and Word Lists. In SCHMITT, Norbert & McCARTHY, Michael. (eds) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- PARIBAKHT, T. Sima & WESCHE, Marjorie. Enhancing Vocabulary Acquisition through Reading: a Hierarchy of Text-related Exercise Types. In *The Canadian Modern Language Review* (52,2 155-178), 1996

PARIBAKHT, T. Sima & WESCHE, Marjorie. Vocabulary Enhancement Activities and Reading for Meaning in Second Language Vocabulary. In COADY, James & HUCKIN, Thomas (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

PARIBAKHT, T. Sima & WESCHE, Marjorie. Reading and “Incidental” Vocabulary Acquisition: An Introspective Study of Lexical Inferencing. In WESCHE, Marjorie & PARIBAKHT, T. Sima (eds.) *Incidental L2 Vocabulary Acquisition: Theory, Current Research and Instructional Implications*. In *Studies in Second Language Acquisition* (21, 195-224), Cambridge University Press, 1999.

READ, John. Vocabulary and Testing. In SCHMITT, Norbert & McCARTHY, Michael. (eds) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ROTT, Susanne. The Effect of Exposure Frequency on Intermediate Language Learners’ Incidental Vocabulary Acquisition and Retention through Reading. In *Studies in Second Language Acquisition* (21 589-619), Cambridge University Press, 1999.

SARDINHA, Tony Berber. Computador, Corpus e Concordância no Ensino da Léxico-gramática de Língua Estrangeira. In LEFFA, Vilson J. (organizador) *As Palavras e Sua Companhia - O Léxico na Aprendizagem*. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2000.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. *O Papel do Léxico na Compreensão em Leitura em Língua Estrangeira: Foco no Produto e no Processo*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 1995

SCHMITT, Robert & McCARTHY, Michael. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

SÖKMEN, Anita. Current Trends in Teaching Second Language Vocabulary. In SCHMITT, Norbert & McCARTHY, Michael. (eds) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

STEVENSON, William J. *Estatística Aplicada à Administração*. São Paulo: Editora Harper & Row do Brasil Ltda, 1981.

TRIOLA, Mário F. *Introdução à Estatística*. Rio de Janeiro. Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1998

WATANABE, Yuichi. Input, Intake and Retention: Effects of Increasing Processing on Incidental Learning of Foreign Language Vocabulary. In *Studies in Second Language Acquisition* (19 287-307), Cambridge University Press, 1997.

WESCHE, Marjorie & PARIBAKHT, Sima. Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth Versus Breadth. In *The Canadian Modern Language Review* (53,1 13-39), 1996

WESCHE, Marjorie & PARIBAKHT, Sima. Introduction. In *Studies in Second Language Acquisition* (21 175-180), Cambridge University Press, 1999.

ZIMMERMAN, Cheryl Boyd. Historical Trends in Second Language Vocabulary Instruction. In COADY, James & HUCKIN, Thomas (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ANEXO 1 - Organograma adulto do Britannia

Cada módulo é composto de 50 horas/aula.

Departamento	Nível (cerca de 50 horas/aula por nível)	Equivalência com exames da Universidade de Cambridge
Express Courses	Express 1 A	
	Express 1 B	
	Express 2 A	
	Express 2 B	KET (Key English Test)
	Express 3 A	
	Express 3 B (duas turmas envolvidas na pesquisa)	PET (Preliminary English Test)
Higher Courses	Higher Senior 1 (1 turma envolvida na pesquisa)	
	Higher Senior 2 (1 turma envolvida na pesquisa)	
	Britannia Certificate A	
	Britannia Certificate B	FCE (First Certificate in English)
Advanced Courses	Diploma 1	
	Diploma 2	
	Diploma 3	
	Diploma 4	CAE (Certificate in Advanced English)
Special Courses	CPE A	
	CPE B	CPE (Certificate of Proficiency in English)

ANEXO 2 - Testes utilizados - O pós-teste e o pós-teste tardio consistiam do mesmo teste, apenas com o título diferente - POST-TEST e DELAYED POST-TEST

BRITANNIA

PRE-TEST

NAME: _____ TEACHER: _____

LEVEL: _____ DAY/TIME: _____

Thank you for answering this test. You are giving a very important contribution to a specific project being developed at school. The results of this test will have no influence whatsoever in your final grades and will be released to you before the end of the semester. Once again, thank you very much for your co-operation.

SECTION A

Fill in the gaps with the verb in brackets in the correct tense:

EXAMPLE: Nice to meet you. My name is _____ (be) Paul

- 1) My brother loves tennis. He _____ (play) tennis 5 times a week.
- 2) Yesterday I _____ (see) a great film at the cinema.
- 3) I love that film. I _____ (see) it three times.
- 4) It's 8 o'clock now. I think my wife _____ (watch) the news now.
- 5) If I _____ (be) a millionaire, I'd stop working.
- 6) When I arrived home there was no cake left. My children _____ (eat) it all.
- 7) Hurry up! Your mother _____ (wait) for 25 minutes and she is starting to get impatient.
- 8) If I see him, I _____ (give) him the news.
- 9) By the end of 2010, scientists _____ (discover) a cure for AIDS.
- 10) The accident happened while I _____ (drive) to work.

SECTION B

Do you know the following words? Tick the best alternative.

Example: get up

I ()	I don't remember having seen this word before.
II ()	I have seen this word before, but I don't remember what it means.
III ()	I have seen this word before and I <i>think</i> it means _____ (synonym or translation)
IV ()	I <i>know</i> this word. It means <u>levantar-se</u> (synonym or translation)
V (X)	I can use this word in a sentence: <u>This morning I got up at 7:00</u> (If you do this section, please also do Section IV)

1) get on with somebody

I ()	I don't remember having seen this word before.
II ()	I have seen this word before, but I don't remember what it means.
III ()	I have seen this word before and I <i>think</i> it means _____ (synonym or translation)
IV ()	I <i>know</i> this word. It means _____ (synonym or translation)
V ()	I can use this word in a sentence: _____ (If you do this section, please also do Section IV)

2) take somebody in

I ()	I don't remember having seen this word before.
II ()	I have seen this word before, but I don't remember what it means.
III ()	I have seen this word before and I <i>think</i> it means _____ (synonym or translation)
IV ()	I <i>know</i> this word. It means _____ (synonym or translation)
V ()	I can use this word in a sentence: _____ (If you do this section, please also do Section IV)

3) put something by

I ()	I don't remember having seen this word before.
II ()	I have seen this word before, but I don't remember what it means.
III ()	I have seen this word before and I <i>think</i> it means _____ (synonym or translation)
IV ()	I <i>know</i> this word. It means _____ (synonym or translation)
V ()	I can use this word in a sentence: _____ (If you do this section, please also do Section IV)

4) **pass away**

I ()	I don't remember having seen this word before.
II ()	I have seen this word before, but I don't remember what it means.
III ()	I have seen this word before and I <i>think</i> it means _____ (synonym or translation)
IV ()	I <i>know</i> this word. It means _____(synonym or translation)
V ()	I can use this word in a sentence: _____ (If you do this section, please also do Section IV)

5) **take after somebody**

I ()	I don't remember having seen this word before.
II ()	I have seen this word before, but I don't remember what it means.
III ()	I have seen this word before and I <i>think</i> it means _____ (synonym or translation)
IV ()	I <i>know</i> this word. It means _____(synonym or translation)
V ()	I can use this word in a sentence: _____ (If you do this section, please also do Section IV)

6) **look up to somebody**

I ()	I don't remember having seen this word before.
II ()	I have seen this word before, but I don't remember what it means.
III ()	I have seen this word before and I <i>think</i> it means _____ (synonym or translation)
IV ()	I <i>know</i> this word. It means _____(synonym or translation)
V ()	I can use this word in a sentence: _____ (If you do this section, please also do Section IV)

7) **bring somebody up**

I ()	I don't remember having seen this word before.
II ()	I have seen this word before, but I don't remember what it means.
III ()	I have seen this word before and I <i>think</i> it means _____ (synonym or translation)
IV ()	I <i>know</i> this word. It means _____(synonym or translation)
V ()	I can use this word in a sentence: _____ (If you do this section, please also do Section IV)

8) put something off

I ()	I don't remember having seen this word before.
II ()	I have seen this word before, but I don't remember what it means.
III ()	I have seen this word before and I <i>think</i> it means _____ (synonym or translation)
IV ()	I <i>know</i> this word. It means _____(synonym or translation)
V ()	I can use this word in a sentence: _____ _____ (If you do this section, please also do Section IV)

9) get over something

I ()	I don't remember having seen this word before.
II ()	I have seen this word before, but I don't remember what it means.
III ()	I have seen this word before and I <i>think</i> it means _____ (synonym or translation)
IV ()	I <i>know</i> this word. It means _____(synonym or translation)
V ()	I can use this word in a sentence: _____ _____ (If you do this section, please also do Section IV)

10) let somebody down

I ()	I don't remember having seen this word before.
II ()	I have seen this word before, but I don't remember what it means.
III ()	I have seen this word before and I <i>think</i> it means _____ (synonym or translation)
IV ()	I <i>know</i> this word. It means _____(synonym or translation)
V ()	I can use this word in a sentence: _____ _____ (If you do this section, please also do Section IV)

SECTION C

Complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence. Use the word in **bold** and other words to complete each sentence. Do **not change the word given**. You must use between two and five words, including the word given.

Example: "I'm sorry I got home so late," said Laura.

apologised - Laura apologised for getting home so late.

1) The film started before I arrived.

already - When I arrived the film _____

2) 'Where are you from' she asked.

them - She asked _____

3) He hates people interrupting him.

stand - He _____ people interrupt him.

4) I got married five years ago.

for - I _____ five years.

5) Mark isn't as tall as Paul.

than - Paul _____ Mark.

6) "Do you enjoy tennis?", she asked him

if - She asked _____ tennis.

7) You can't use cell phones here.

allowed - You _____ cell phones here.

8) My mother often told us stories at night.

used - My mother _____ stories at night.

9) If you don't have enough money, you can't go with us.

unless - _____ enough money, you can't go with us.

10) It really annoys me when you smoke in this room.

wish - I _____ smoke in this room.

ANEXO 3 - Textos e materiais utilizados no Grupo Indireto**Texto 1 A****BRITANNIA****SONYA**

Sonya had always looked up to her father. Although she was brought up in a very poor family, her father was extremely honest and always managed to put some money by at the beginning of every month. Thanks to that, Sonya was able to go to university. Her father was always very proud of Sonya, and she never let him down - although Sonya had very little time to study (she worked during the day and had classes at night), she always got excellent marks and would show her father every one of them, always reminding him of how thankful she was. When her father passed away two years ago, Sonya knew she had fulfilled her duties as a daughter and hoped she could follow her father's example with her own family, if she had one.

Texto 1 B**BRITANNIA****LYDIA**

When her parents got divorced, Lydia was desperate. She thought she would never get over it. She actually never got on very well with her father, but not to have him at home was too much for her! Why didn't they put the divorce off for a couple of years? Then at least she would be 18 and already at university!

However, as the days and months went by, she realised the divorce had been necessary. Her mother was feeling much better now, and not seeing her father every day actually meant *talking* to him when he came to visit her. And she started to enjoy his company. Of course, she would pretend she hated his visits, and at first he was really taken in by her attitude! He really thought she didn't like him! However, little by little he realised she was just pretending and when he said that to her, that was the beginning of a great relationship. They both realised how much she took after him - her distant look, her sense of humour, her deceptive attitude - they were all there, in her father's character!

Now Lydia looks back and smiles at that little girl who was desperate about her parent's divorce. She is now actually thankful to it - after all, it helped her to get to know a great man and a great friend: her father.

Texto 2

HOW TO BRING UP YOUR CHILDREN IN THE 21ST CENTURY

- 1) The best companion a child can have is still the parents. However, don't feel guilty if you have to work. Choose between leaving your child with someone you know well and leaving him/her in a nursery school. In case you choose the latter, don't be taken in by ads that promise miracles; talk to the owner of the school, visit the premises, and choose the one you think will cater for both your child's and your needs - which is not necessarily the most expensive one.
- 2) If your child doesn't get on with another child, don't reprimand him/her. Children should be allowed to choose their own friends even from an early age.
- 3) If you notice something strange with your child's health, call the pediatrician immediately. Never put off anything related to health.
- 4) Don't over-protect your child. Children have to learn how to get over frustrations.
- 5) If you have more than one child, one will certainly take after you more than the others. Don't let this fact interfere in your relationship with either of them.
- 6) Encourage your children to put some money by every month, in order to teach them the value of money. If possible, open a savings account for them.
- 7) You get home from work exhausted! All you want is to sit down, open a can of beer or drink a glass of wine and relax listening to soft music. But your child is dying to play that new game with you. What do you do? Negotiate days and times with him/her and, if possible be flexible. Do not just ignore her. If you do that, you'll really let her down.
- 8) If a relative passes away, don't hide it from the child. Truth is always the best remedy.
- 9) Afraid of the influence of TV / the Internet? There is no sense in prohibiting them. Talk to your child about these issues and watch TV / navigate *with* your child.
- 10) Love your children. Respect them. Understand them. They are not you - they are different human beings with different opinions - no matter how young they are.
- 11) More than anything, if you want them to look up to you, be yourself. They will understand and appreciate the fact that their parent is not a superman/woman, but a human being who, above all, loves them.

Texto 3

WHEN I ARRIVED HOME THAT NIGHT, I KNEW I'D HAD ONE OF THE MOST AMAZING DAYS OF MY LIFE

When I arrived home that night, I knew I'd had one of the most amazing days in my life.

It all started in the morning. I woke up at 6:00 in order to be downtown by 7:00 to meet Jack Green. I had been putting this meeting off for 3 months, but now there was no way out...

Jack had grown up with my father - they were brought up in the same neighbourhood in the countryside. But although they were both very poor, Jack was somehow much more ambitious than my dad, a very conservative man who managed to get a job as a civil servant and remained in the same post for 25 years until he passed away, 5 years ago.

Jack Green would make fun of my father, saying he didn't understand how such an intelligent man would spend his life behind a desk earning so little. To Jack, life would have to be different. And he made it different... One day, when Jack was 19, he simply vanished. Nobody knew what had happened to him. After 5 years of no contact, he came back to town, as a millionaire.

I never understood how my father and Jack could get on so well. After all, they had been just so different in character and now even more different, because of the money! But somehow, that didn't matter: they remained best friends.

There was one thing that would make my father furious, though: once in a while, Jack would offer him some money to help pay the bills, but my father never accepted it. He would say he had enough to support his family and that he was even putting some money by in case one of us needed it one day. Jack pretended to believe him, but he was actually never taken in. He knew my father had no savings.

I did take after my father in many aspects, but not in this one, though. Although I always looked up to my old man because of all he had gone through to give us a good education, I never understood why he always refused Jack's money. So, when, after my father's death, Jack offered to lend me some money to help with my studies, I promptly accepted it and promised to pay him back as soon as possible.

But things didn't turn out as I had expected. After graduation it was difficult to get a job and when I eventually got one, my wife had twins! There was virtually no money to pay for my debt! So, every month for 4 years I phoned Jack Green apologising for letting him down but saying I had no money to pay him.

Three months ago, though, Jack phoned in order to schedule an urgent meeting... well, *this* was the meeting I managed to put off for so long, with the most unbelievable excuses. But now there was no way out. I had to be there!

When I arrived at Jack's office, he told me to come in and started to talk about how much he had liked my father and how difficult it had been to get over his death. I could barely concentrate on what he was saying. I knew he had called me to give me a deadline to pay my debt. Otherwise, why would he have called me?

It was then that the most incredible thing happened: Jack took his cheque book, made a cheque for one million dollars and gave it to me, saying my debt was forgiven and that he wanted me to take the cheque.

I was speechless! He went on, saying that he had never forgiven himself for not making my father accept his money and that he wanted to make up for it. As I was the only link Jack now had with my father, he would accept no refusals.

I do not know how the meeting ended or what I did for the next 2 or 3 hours. I just know that when I arrived home that night I'd had one of the most amazing days in my life.

Texto 3 com lacunas

**WHEN I ARRIVED HOME THAT NIGHT, I KNEW I'D HAD ONE OF THE MOST
AMAZING DAYS OF MY LIFE**

When I arrived home that night, I knew I'd had one of the most amazing days in my life.

It all started in the morning. I woke up at 6:00 in order to be downtown by 7:00 to meet Jack Green. I had been putting this meeting off for 3 months, but now there was no way out...

Jack had grown up with my father - they were brought up in the same neighbourhood in the countryside. _____
A _____.

Jack Green would make fun of my father, saying he didn't understand how such an intelligent man would spend his life behind a desk earning so little. To Jack, life would have to be different. And he made it different... One day, when Jack was 19, he simply vanished. Nobody knew what had happened to him. After 5 years of no contact, he came back to town, as a millionaire.

I never understood how my father and Jack could get on so well. _____ B _____ But somehow, that didn't matter: they remained best friends.

There was one thing that would make my father furious, though: once in a while, Jack would offer him some money to help pay the bills, but my father never accepted it. _____ C _____ Jack pretended to believe him, but he was actually never taken in. He knew my father had no savings.

I did take after my father in many aspects, but not in this one, though. Although I always looked up to my old man because of all he had gone through to give us a good education, I never understood why he always refused Jack's money. So, when, after my father's death, Jack offered to lend me some money to help with my studies, I promptly accepted it and promised to pay him back as soon as possible.

_____ D _____. After graduation it was difficult to get a job and when I eventually got one, my wife had twins! There was virtually no money to pay for my debt! So, every month for 4 years I phoned Jack Green apologising for letting him down but saying I had no money to pay him.

Three months ago, though, Jack phoned in order to schedule an urgent meeting... well, *this* was the meeting I managed to put off for so long, with the most unbelievable excuses. But now there was no way out. I had to be there!

When I arrived at Jack's office, he told me to come in and started to talk about how much he had liked my father and how difficult it had been to get over his death. I could barely concentrate on what he was saying. I knew he had called me to give me a deadline to pay my debt. _____ E _____

It was then that the most incredible thing happened: Jack took his cheque book, made a cheque for one million dollars and gave it to me, saying my debt was forgiven and that he wanted me to take the cheque.

I was speechless! He went on, saying that he had never forgiven himself for not making my father accept his money and that he wanted to make up for it.

I do not know how the meeting ended or what I did for the next 2 or 3 hours. I just know that when I arrived home that night I'd had one of the most amazing days in my life.

Texto 3 - Frases para preenchimento de lacunas

But although they were both very poor, Jack was somehow much more ambitious than his dad, a very conservative man who managed to get a job as a civil servant and remained there for 25 years, until he passed away 5 years ago.

After all, they had been just so different in character, and now even more, because of the money!

He would say that he had enough to support his family and that he was even putting some money by in case one of us needed it one day.

But things didn't turn out as I had expected.

Otherwise why would he have called me?

As I was the only link Jack had with my father, he would accept no refusals.

But Jack was a millionaire, and that explained everything.

Texto 4 A

Dear Sue,

I don't know what to do! My husband Steve doesn't love me anymore. He says that since we got married I haven't actually paid any attention to him, but that just is not true! The thing is, he doesn't see the way I pay attention to him. I think this all has to do with the different ways we were brought up. In my house, although we got on well with each other, we were never explicit about showing our feelings, but my husband seems to demand it from me all the time.

He always says that I'm too attached to my father, and I honestly don't understand it. My father passed away before I met Steve. Of course I did look up to my father; he was an extraordinary man and after my parents' divorce, my mother left us and I was in charge of my younger brothers and sisters and of helping my father when he was sick. So, yes, I *was* attached to him. But that doesn't mean I still *am*, does it?

Steve also says our marriage is perfect on a day-to-day basis - we share the upbringing of Mathew, our 2-year-old son, we keep our bills organised and we even manage to put by some money at the end of the month. But that doesn't seem to be enough for Steve; he demands even more attention from me.

Am I too blind to our relationship? Does he still love me? What shall I do?

Please help me!

WW (Worried Wife).

Texto 4 B

Dear Worried Wife,

I don't know if your husband still loves you, but you are certainly going blind to your relationship. Don't be taken in by the fact that your daily life is good; human beings want more from life than just a satisfactory daily routine.

It seems to me that you never got over your parents' divorce and your father's death. I don't know you, but I would guess that you take after your mother very much! Aren't you trying to repeat your family history and cause another divorce?

What I think you should do, Worried Wife, is ask yourself: 'Do I really love this man?' If the answer is yes, then pay attention to him and don't let him down; otherwise you'll lose him for good.

However, if the answer is no, perhaps you should spend some time away from each other in order to re-assess your relationship.

If I were you, I would look for an answer to this question as soon as possible! Don't put it off, otherwise it will be too late.

The best of luck,

Sue

Texto 5

- 1) Tell us about your childhood.

I was brought up in a big family. My parents had 5 children, and I was the youngest, born 8 years after my younger sister. That means everybody was pretty much involved with their own lives and didn't pay much attention to me, so I had to learn how to get by by myself.

- 2) Is there anyone you look up to in your family?

Well, not really. For the reasons mentioned above, I had to find my own way without anyone's help. So, it is actually difficult to pick one person who I *really* look up to.

- 3) Does that mean you don't get on with your family?

No, that's not true. I have a good relationship with my parents and with one of my sisters, and I see my other brothers and sisters quite often.

- 4) Did your family influence your career choice in any way?

No. I had all the freedom to choose - too much freedom, I would say. Actually, it took some time for me to get over this feeling of being too lonely and having to make all the decisions by myself.

- 5) Who do you take after?

That's a difficult question. I have some features of my father and some of my mother. My father is quiet and thoughtful, and in some ways I am like that; but I am also extremely sociable and enjoy being with people, just like my mother. So, I'd say a bit of both.

- 6) What are the good things you bring from your family?

First of all, honesty. My parents have never taken anyone in and have always kept a low-profile. They are an example that, no matter how much you have or what you have done, you don't need to go around showing off. These are things I really admire them for, and I think that actually all my brothers and sisters have kept this great feature of my parents' characters.

One other thing that I certainly got from my father is the habit of putting some money by every month - that has really helped me to build up everything I have now.

7) As a father, in what ways are you different from your own parents?

Well, basically, I tend to get very involved with my children. I try to spend a lot of time with them and I also try to show how much I love them. I know I will occasionally let my children down, but I try to avoid this as much as possible.

8) Any advice to people in general?

Yes. Take every given opportunity to show your family how much you love them - don't put your demonstrations of love off... tomorrow it may be too late.

Also, take advantage of misfortunes and try to change your attitude towards people. My brother passed away last year and I think my mother and my sister-in-law missed a great opportunity to get closer and to help each other, as they wouldn't change their attitudes towards each other.

Texto 6

Brian - Hi, Mum. I'm home.

Mother - Oh, hi son. How was your day at school?

Brian - All right. Any messages for me?

Mother - Yes. Jake called.

Brian - Oh, no!

Mother - Brian, I know that right now you don't get on very well with Jake, but he is going through a very bad patch in his life!

Brian - And so what? What's that got to do with me?

Mother - Brian, you are friends!

Brian - No, we **were** friends. I can't believe I actually looked up to this guy. I wanted to be just like him... How stupid I was.

Mother - Brian!

Brian - It's true, Mum!

Mother - But he needs some help right now! Since his father passed away 3 months ago he's been very depressed. He just doesn't seem to be able to get over his father's death. He needs a friend.

Brian - Why doesn't he phone Cindy then? They must be more than just good friends...

Mother - Brian, I know that you are hurt because he is dating Cindy, but...

Brian - Mum, this guy **stole** my girlfriend! I really trusted him and he let me down! You don't do that to a friend.

Mother - Oh, my dear... When are you going to understand that nobody can **steal** a girlfriend... Your relationship with Cindy was not going very well, was it?

Brian - Still, Mum. I'm really hurt.

Mother - I know you are, son, but this is a minor thing compared to your friendship with Jake. You were practically brought up together!

Brian - ... OK, Mum. I'll think about it. Any other messages?

Mother - Yes. Your father called and asked if you are really planning to go abroad next summer or if you are just taking him in again.

Brian - (smiles) This time I'm really going abroad, Mum. I'm even putting some money by every month. And I wasn't taking you two in last year. I did want to go abroad, but.. let's say I decided to put it off for a year.

Mother - Because of Jennifer... I hope you don't fall desperately in love again this year. You remind me so much of you uncle Bruce. Every affair for him was so intense that he would forget everything else in the world... And you take after him so much!

Brian - Of course I don't! I'm going to take a shower.

Mother - Just think about what I've told you!

ANEXO 4 - Materiais utilizados nas atividades com o Grupo Explícito**Atividade Explícita 1 - Relação das Palavras-alvo**

bring (someone) up

get on (with someone)

let (someone) down

put (money) by

pass away

look up to (someone)

take after (someone)

put (something) off

take (someone) in

get over (something)

Atividade explícita 1 - Relação das definições das palavras-alvo

Look after and educate a child

Have a good relationship

Disappoint

Save

Die

Admire, respect

Inherit a characteristic

Postpone, make later

Make someone believe something which isn't true

Recover from

Atividade explícita 1 - Relação dos exemplos das palavras-alvo

Example: Do you think it is difficult to bring children up as a single parent?

Example: My brother and I are different kinds of people. I've never really got on with him.

Example: He promised to take me to the airport but at the last minute he let me down.

Example: I try and put a little money by each month. We'd like to go on holiday to the Greek islands next year.

Example: The old man had been suffering for so long that when he passed away it was actually a relief for him and for the family.

Example: I have always looked up to my mother. She's so patient and kind.

Example: He is so stubborn, he really takes after his father.

Example: Can we put the football match off for a week because some of our team are ill with flu?

Example: When he told her he had come to check the gas meter, she was completely taken in. She didn't realise he was a thief.

Example: Her grandfather died a couple of months ago and it's taking her a long time to get over it.

Atividade explícita 4 - Perguntas

How do you feel when you find out you've been taken in?

Did you / Do you / Will you bring up your children in the same way you were brought up?

Do you ever put money by at the end of the month?

Who do you look up to?

A young child's grandparent passes away. Do you tell her? How?

How do you feel when somebody lets you down?

Do you get on well with your workmates?

Who do you take after?

Do you usually put anything off? What?

Your boyfriend / girlfriend breaks up with you. What can you do to get over it?

Aluno 4	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10
Pré-teste	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1
Pós-teste	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2
Pós-teste tardio	2	2	2	3	2	2	3	2	2	1

Aluno 5	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10
Pré-teste	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1
Pós-teste	2	2	2	5	2	2	2	2	5	5
Pós-teste tardio	2	5	2	5	5	2	2	2	5	5

Aluno 6	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10
Pré-teste	1	2	1	2	1	2	3	1	1	5
Pós-teste	2	2	3	5	2	2	3	1	3	5
Pós-teste tardio	2	2	3	3	2	2	3	2	3	3

Aluno 7	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10
Pré-teste	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5
Pós-teste	5	5	2	2	2	2	5	2	2	5
Pós-teste tardio	4	5	2	5	2	4	2	5	5	5

Aluno 8	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10
Pré-teste	1	1	2	2	2	1	1	1	2	3
Pós-teste	2	2	2	3	2	3	2	2	2	3
Pós-teste tardio	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2

Aluno 9	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10
Pré-teste	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Pós-teste	2	2	2	5	2	2	2	2	2	2
Pós-teste tardio	5	2	2	3	2	2	2	2	2	3

Grupo Explícito Express 3 B

Aluno 1	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10
Pré-teste	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Pós-teste	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2
Pós-teste tardio	2	2	2	5	2	3	2	2	2	3

Aluno 2	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10
Pré-teste	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2
Pós-teste	5	4	2	3	3	3	5	3	3	3
Pós-teste tardio	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3

Aluno 3	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10
Pré-teste	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
Pós-teste	2	2	5	2	2	5	4	2	2	2
Pós-teste tardio	2	2	4	2	2	2	2	2	2	3

Escores do VKS Simplificados

Grupo Indireto

Express 3 B

Aluno 1

	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10
Pré-teste	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Pós-teste	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
Pós-teste tardio	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1

Aluno 2

	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10
Pré-teste	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Pós-teste	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1
Pós-teste tardio	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1

Aluno 3

	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10
Pré-teste	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pós-teste	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
Pós-teste tardio	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0

Aluno 4

	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10
Pré-teste	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pós-teste	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Pós-teste tardio	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0

Grupo Indireto

Higher Senior 2

Aluno 1

	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10
Pré-teste	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pós-teste	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1
Pós-teste tardio	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1

Aluno 2

	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10
Pré-teste	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Pós-teste	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1
Pós-teste tardio	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1

Aluno 3

	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10
Pré-teste	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pós-teste	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pós-teste tardio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Aluno 4

	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10
Pré-teste	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pós-teste	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
Pós-teste tardio	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0

Aluno 5	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10
Pré-teste	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pós-teste	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1
Pós-teste tardio	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1

Aluno 6	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10
Pré-teste	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Pós-teste	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1
Pós-teste tardio	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1

Aluno 7	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10
Pré-teste	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Pós-teste	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1
Pós-teste tardio	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1

Aluno 8	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10
Pré-teste	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Pós-teste	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1
Pós-teste tardio	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0

Aluno 9	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10
Pré-teste	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pós-teste	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Pós-teste tardio	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1

Grupo Explícito Express 3 B

Aluno 1	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10
Pré-teste	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pós-teste	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Pós-teste tardio	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1

Aluno 2	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10
Pré-teste	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pós-teste	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
Pós-teste tardio	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Aluno 3	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10
Pré-teste	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pós-teste	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0
Pós-teste tardio	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1

Aluno 4	PV1	PV2	PV3	PV4	PV5	PV6	PV7	PV8	PV9	PV10
Pré-teste	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Pós-teste	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1
Pós-teste tardio	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0

ANEXO 6 - Testes estatísticos utilizados

Teste da soma de postos de Wilcoxon para duas amostra independentes

TABELA 1 - Posto por amostra - proporção de palavras-alvo reconhecidas no pós-teste por aluno

Grupo Indireto	Grupo Explícito
1	
3	
	3
3	
5.5	
	5.5
7.5	
7.5	
9	
11.5	
11.5	
	11.5
	11.5
14	
15	
	16
	18
	18
18	
	20.5
	20.5
	22.5
	22.5
TOTAL: 112	TOTAL: 164

$n_1 = 13$

$n_2 = 10$

$R_1 = 112$

$R_2 = 164$

$R = 112$

$\mu_R = 156$

$\sigma_R = 16,124$

Z calculado = - 2,73

Z crítico (a 5% de significância) = +- 1,96

Conclusão: A hipótese de que as populações indireta e explícita sejam iguais é rejeitada.

Testes de duas amostras para proporções

Observação: Tanto para o caso 1 como para o caso 2, todas as suposições para esse teste (Triola, 1998, p. 226) são satisfeitas.

CASO 1 - Proporção de palavras corretas após o pós-teste

$$H_0: p_1 = p_2$$

$$H_1: p_1 \neq p_2$$

Nível de significância: 0,05

$$Z = + - 1,96$$

$$Z = \frac{0,2377 - 0,6000}{\text{raiz}(0,0045)} = - 5,41$$

CONCLUSÃO: A hipótese nula H_0 é rejeitada. A proporção de palavras corretas após o pós-teste é significativamente diferente nas duas populações.

CASO 2 - Proporção de palavras corretas após o pós-teste tardio

$$H_0: p_1 = p_2$$

$$H_1: p_1 \neq p_2$$

Nível de significância: 0,05

$$Z = + - 1,96$$

$$Z = \frac{0,7586 - 0,8070}{\text{raiz}[0,7907 \cdot 0,2093 \cdot (0,0345 + 0,0175)]} = - 0,52$$

CONCLUSÃO: Não é possível rejeitar a hipótese nula H_0 . Não podemos afirmar que a proporção de palavras reconhecidas corretamente após o pós-teste tardio é significativamente diferente nas duas populações

Resultados da Regressão Logística

Regressão Logística entre:

Y= resposta correta (0, incorreta - 1, correta)

X1=palavra

X2=abordagem

RESPOSTA PARA O PÓS-TESTE

Number of selected cases: 217
 Number rejected because of missing data: 0
 Number of cases included in the analysis: 217

Dependent Variable.. RESPOSTA

Nagelkerke - R² ,173

The Cut Value is ,50

Observed		Predicted		Percent Correct
		,00 0	1,00 1	
,00	0	I 93	I 38	70,99%
1,00	1	I 29	I 57	66,28%
Overall				69,12%

----- Variables in the Equation -----

Variable	Sig
PALAVRA	,9965
ABORDAGE	,0000

CONCLUSÃO:

Em relação às respostas corretas:

- existe diferença significativa entre as abordagens
- não existe diferença significativa entre as palavras-alvo

RESPOSTAS PARA O PÓS-TESTE TARDIO

Number of selected cases: 86
 Number rejected because of missing data: 0
 Number of cases included in the analysis: 86

Dependent Variable.. RESPOSTA

Nagelkerke - R² ,009

Classification Table for RESPOSTA

The Cut Value is ,50

Observed		Predicted		Percent Correct
		,00 0	1,00 1	
,00	0	I 0 I	18 I	,00%
1,00	1	I 0 I	68 I	100,00%
Overall				79,07%

----- Variables in the Equation -----

Variable Sig

PALAVRA ,6375
 ABORDAGE ,5797

CONCLUSÃO:

Em relação às respostas corretas:

- c) não existe diferença significativa entre as abordagens
- d) não existe diferença significativa entre as palavras-alvo

Teste de k amostras para proporções

Objetivo: verificar se existe variação significativa entre o número de palavras-alvo reconhecidas corretamente no pós-teste no Grupo Indireto.

TABELA 1 - Grupo indireto - palavras reconhecidas no pós-teste

Palavra	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
Reconhecida	1	4	3	9	0	3	2	0	5	2	29
Não reconhecida	12	9	10	3	13	10	10	13	8	5	93
Total	13	13	13	12	13	13	12	13	13	7	122
Número esperado	3,09	3,09	3,09	2,85	3,09	3,09	2,85	3,09	3,09	1,66	29

Proporção esperada por palavra $29/122 = 0,2377$:

Como a frequência esperada por célula é menor que 5, não podemos utilizar o teste.

ANEXO 7 - Dados tabulados para a regressão logística

palavra	tipo de abordagem em	tempo	resposta	palavra	tipo de abordagem em	tempo	resposta	palavra	tipo de abordagem em	tempo	resposta
	1, indireta	1, pré-teste	0, não sabia		1, indireta	1, pré-teste	0, não sabia		1, indireta	1, pré-teste	0, não sabia
	2, explícita	2, pós-teste	1, sabia		2, explícita	2, pós-teste	1, sabia		2, explícita	2, pós-teste	1, sabia
		3, pós-teste tardio				3, pós-teste tardio				3, pós-teste tardio	
Palavra	tipo de abordagem em	tempo	resposta	Palavra	tipo de abordagem em	tempo	resposta	Palavra	tipo de abordagem em	tempo	resposta
1	1	1	0	6	1	3	0	1	2	3	0
2	1	1	0	7	1	3	1	2	2	3	0
3	1	1	0	8	1	3	0	3	2	3	1
4	1	1	0	9	1	3	0	4	2	3	0
5	1	1	0	10	1	3	0	5	2	3	0
6	1	1	0	1	1	1	0	6	2	3	0
7	1	1	0	2	1	1	0	7	2	3	0
8	1	1	0	3	1	1	0	8	2	3	0
9	1	1	0	4	1	1	0	9	2	3	0
10	1	1	1	5	1	1	0	10	2	3	1
1	1	2	0	6	1	1	0	1	2	1	0
2	1	2	0	7	1	1	0	2	2	1	0
3	1	2	0	8	1	1	0	3	2	1	0
4	1	2	1	9	1	1	0	4	2	1	0
5	1	2	0	10	1	1	0	5	2	1	0
6	1	2	0	1	1	2	0	6	2	1	0
7	1	2	0	2	1	2	0	7	2	1	0
8	1	2	0	3	1	2	0	8	2	1	0
9	1	2	1	4	1	2	1	9	2	1	0
10	1	2	0	5	1	2	0	10	2	1	0
1	1	3	0	6	1	2	0	1	2	2	0
2	1	3	0	7	1	2	0	2	2	2	0
3	1	3	0	8	1	2	0	3	2	2	0
4	1	3	1	9	1	2	1	4	2	2	0
5	1	3	0	10	1	2	1	5	2	2	0
6	1	3	0	1	1	3	0	6	2	2	1
7	1	3	0	2	1	3	1	7	2	2	1
8	1	3	0	3	1	3	0	8	2	2	0
9	1	3	0	4	1	3	1	9	2	2	0
10	1	3	1	5	1	3	1	10	2	2	1
1	1	1	0	6	1	3	0	1	2	3	0
2	1	1	0	7	1	3	0	2	2	3	0
3	1	1	0	8	1	3	0	3	2	3	1
4	1	1	1	9	1	3	1	4	2	3	1
5	1	1	0	10	1	3	1	5	2	3	0

6	1	1	0	1	1	1	0	6	2	3	0
7	1	1	0	2	1	1	0	7	2	3	0
8	1	1	0	3	1	1	0	8	2	3	0
9	1	1	0	4	1	1	0	9	2	3	0
10	1	1	1	5	1	1	0	10	2	3	0
1	1	2	0	6	1	1	0	1	2	1	0
2	1	2	1	7	1	1	1	2	2	1	0
3	1	2	1	8	1	1	0	3	2	1	0
4	1	2	1	9	1	1	0	4	2	1	0
5	1	2	0	10	1	1	1	5	2	1	0
6	1	2	0	1	1	2	0	6	2	1	0
7	1	2	0	2	1	2	0	7	2	1	0
8	1	2	0	3	1	2	1	8	2	1	0
9	1	2	0	4	1	2	1	9	2	1	0
10	1	2	1	5	1	2	0	10	2	1	0
1	1	3	0	6	1	2	0	1	2	2	1
2	1	3	0	7	1	2	1	2	2	2	1
3	1	3	1	8	1	2	0	3	2	2	1
4	1	3	1	9	1	2	1	4	2	2	1
5	1	3	0	10	1	2	1	5	2	2	1
6	1	3	0	1	1	3	0	6	2	2	1
7	1	3	0	2	1	3	0	7	2	2	1
8	1	3	0	3	1	3	1	8	2	2	1
9	1	3	0	4	1	3	1	9	2	2	0
10	1	3	1	5	1	3	0	10	2	2	1
1	1	1	0	6	1	3	0	1	2	3	1
2	1	1	0	7	1	3	1	2	2	3	1
3	1	1	0	8	1	3	0	3	2	3	1
4	1	1	0	9	1	3	1	4	2	3	1
5	1	1	0	10	1	3	1	5	2	3	0
6	1	1	0	1	1	1	0	6	2	3	1
7	1	1	0	2	1	1	0	7	2	3	1
8	1	1	0	3	1	1	0	8	2	3	1
9	1	1	0	4	1	1	0	9	2	3	0
10	1	1	0	5	1	1	0	10	2	3	0
1	1	2	0	6	1	1	0	1	2	1	0
2	1	2	0	7	1	1	0	2	2	1	0
3	1	2	0	8	1	1	0	3	2	1	0
4	1	2	1	9	1	1	0	4	2	1	1
5	1	2	0	10	1	1	1	5	2	1	0
6	1	2	1	1	1	2	1	6	2	1	0
7	1	2	0	2	1	2	1	7	2	1	0
8	1	2	0	3	1	2	0	8	2	1	0
9	1	2	0	4	1	2	0	9	2	1	0
10	1	2	0	5	1	2	0	10	2	1	0
1	1	3	0	6	1	2	0	1	2	2	0
2	1	3	0	7	1	2	1	2	2	2	0
3	1	3	0	8	1	2	0	3	2	2	1
4	1	3	1	9	1	2	0	4	2	2	1
5	1	3	0	10	1	2	1	5	2	2	0

6	1	3	0	1	1	3	1	6	2	2	1
7	1	3	0	2	1	3	1	7	2	2	1
8	1	3	0	3	1	3	0	8	2	2	0
9	1	3	0	4	1	3	1	9	2	2	1
10	1	3	0	5	1	3	0	10	2	2	0
1	1	1	0	6	1	3	1	1	2	3	0
2	1	1	0	7	1	3	0	2	2	3	0
3	1	1	0	8	1	3	1	3	2	3	1
4	1	1	0	9	1	3	1	4	2	3	1
5	1	1	0	10	1	3	1	5	2	3	0
6	1	1	0	1	1	1	0	6	2	3	1
7	1	1	0	2	1	1	0	7	2	3	1
8	1	1	0	3	1	1	0	8	2	3	0
9	1	1	0	4	1	1	0	9	2	3	1
10	1	1	0	5	1	1	0	10	2	3	0
1	1	2	0	6	1	1	0	1	2	1	0
2	1	2	1	7	1	1	0	2	2	1	0
3	1	2	0	8	1	1	0	3	2	1	0
4	1	2	0	9	1	1	0	4	2	1	0
5	1	2	0	10	1	1	1	5	2	1	0
6	1	2	0	1	1	2	0	6	2	1	0
7	1	2	0	2	1	2	0	7	2	1	0
8	1	2	0	3	1	2	0	8	2	1	0
9	1	2	0	4	1	2	1	9	2	1	0
10	1	2	0	5	1	2	0	10	2	1	0
1	1	3	0	6	1	2	1	1	2	2	1
2	1	3	0	7	1	2	0	2	2	2	1
3	1	3	0	8	1	2	0	3	2	2	1
4	1	3	1	9	1	2	0	4	2	2	1
5	1	3	0	10	1	2	1	5	2	2	1
6	1	3	0	1	1	3	0	6	2	2	1
7	1	3	0	2	1	3	0	7	2	2	1
8	1	3	0	3	1	3	0	8	2	2	1
9	1	3	0	4	1	3	1	9	2	2	1
10	1	3	0	5	1	3	0	10	2	2	1
1	1	1	0	6	1	3	0	1	2	3	1
2	1	1	0	7	1	3	0	2	2	3	1
3	1	1	0	8	1	3	0	3	2	3	1
4	1	1	0	9	1	3	0	4	2	3	1
5	1	1	0	10	1	3	0	5	2	3	1
6	1	1	0	1	1	1	0	6	2	3	1
7	1	1	0	2	1	1	0	7	2	3	1
8	1	1	0	3	1	1	0	8	2	3	1
9	1	1	0	4	1	1	0	9	2	3	1
10	1	1	0	5	1	1	0	10	2	3	1
1	1	2	0	6	1	1	0	1	2	1	1
2	1	2	0	7	1	1	0	2	2	1	0
3	1	2	0	8	1	1	0	3	2	1	0
4	1	2	1	9	1	1	0	4	2	1	0
5	1	2	0	10	1	1	0	5	2	1	0

6	1	2	0	1	1	2	0	6	2	1	0
7	1	2	0	2	1	2	0	7	2	1	0
8	1	2	0	3	1	2	0	8	2	1	0
9	1	2	1	4	1	2	1	9	2	1	0
10	1	2	1	5	1	2	0	10	2	1	0
1	1	3	0	6	1	2	0	1	2	2	1
2	1	3	0	7	1	2	0	2	2	2	1
3	1	3	0	8	1	2	0	3	2	2	1
4	1	3	1	9	1	2	0	4	2	2	1
5	1	3	0	10	1	2	0	5	2	2	0
6	1	3	0	1	1	3	1	6	2	2	1
7	1	3	0	2	1	3	0	7	2	2	0
8	1	3	0	3	1	3	0	8	2	2	1
9	1	3	1	4	1	3	1	9	2	2	0
10	1	3	1	5	1	3	0	10	2	2	0
1	1	1	0	6	1	3	0	1	2	3	0
2	1	1	0	7	1	3	0	2	2	3	0
3	1	1	0	8	1	3	0	3	2	3	1
4	1	1	0	9	1	3	0	4	2	3	0
5	1	1	0	10	1	3	1	5	2	3	0
6	1	1	0	1	2	1	0	6	2	3	0
7	1	1	0	2	2	1	0	7	2	3	0
8	1	1	0	3	2	1	0	8	2	3	1
9	1	1	0	4	2	1	0	9	2	3	0
10	1	1	1	5	2	1	0	10	2	3	0
1	1	2	0	6	2	1	0	1	2	1	0
2	1	2	1	7	2	1	0	2	2	1	0
3	1	2	1	8	2	1	0	3	2	1	0
4	1	2	1	9	2	1	0	4	2	1	0
5	1	2	0	10	2	1	0	5	2	1	0
6	1	2	1	1	2	2	0	6	2	1	0
7	1	2	0	2	2	2	0	7	2	1	0
8	1	2	0	3	2	2	0	8	2	1	1
9	1	2	1	4	2	2	1	9	2	1	0
10	1	2	1	5	2	2	0	10	2	1	0
1	1	3	0	6	2	2	0	1	2	2	0
2	1	3	1	7	2	2	0	2	2	2	0
3	1	3	0	8	2	2	0	3	2	2	1
4	1	3	1	9	2	2	0	4	2	2	1
5	1	3	0	10	2	2	0	5	2	2	1
6	1	3	1	1	2	3	0	6	2	2	1
7	1	3	0	2	2	3	0	7	2	2	0
8	1	3	0	3	2	3	0	8	2	2	1
9	1	3	1	4	2	3	1	9	2	2	0
10	1	3	1	5	2	3	0	10	2	2	1
1	1	1	0	6	2	3	1	1	2	3	1
2	1	1	0	7	2	3	0	2	2	3	0
3	1	1	0	8	2	3	0	3	2	3	1
4	1	1	0	9	2	3	0	4	2	3	1
5	1	1	0	10	2	3	1	5	2	3	0

6	1	1	0	1	2	1	0	6	2	3	1
7	1	1	0	2	2	1	0	7	2	3	0
8	1	1	0	3	2	1	0	8	2	3	1
9	1	1	0	4	2	1	0	9	2	3	0
10	1	1	0	5	2	1	0	10	2	3	1
1	1	2	0	6	2	1	0	1	2	1	0
2	1	2	0	7	2	1	0	2	2	1	0
3	1	2	0	8	2	1	0	3	2	1	1
4	1	2	0	9	2	1	0	4	2	1	1
5	1	2	0	10	2	1	0	5	2	1	0
6	1	2	0	1	2	2	1	6	2	1	0
7	1	2	0	2	2	2	1	7	2	1	0
8	1	2	0	3	2	2	0	8	2	1	0
9	1	2	0	4	2	2	1	9	2	1	0
10	1	2	0	5	2	2	1	10	2	1	0
1	1	3	0	6	2	2	1	1	2	2	1
2	1	3	0	7	2	2	1	2	2	2	1
3	1	3	0	8	2	2	1	3	2	2	1
4	1	3	0	9	2	2	1	4	2	2	1
5	1	3	0	10	2	2	1	5	2	2	1
6	1	3	0	1	2	3	1	6	2	2	1
7	1	3	0	2	2	3	1	7	2	2	1
8	1	3	0	3	2	3	1	8	2	2	1
9	1	3	0	4	2	3	1	9	2	2	1
10	1	3	0	5	2	3	1	10	2	2	1
1	1	1	0	6	2	3	1	1	2	3	1
2	1	1	0	7	2	3	1	2	2	3	1
3	1	1	0	8	2	3	1	3	2	3	1
4	1	1	0	9	2	3	1	4	2	3	1
5	1	1	0	10	2	3	1	5	2	3	1
6	1	1	0	1	2	1	0	6	2	3	1
7	1	1	0	2	2	1	0	7	2	3	1
8	1	1	0	3	2	1	0	8	2	3	1
9	1	1	0	4	2	1	0	9	2	3	1
10	1	1	0	5	2	1	0	10	2	3	1
1	1	2	0	6	2	1	0				
2	1	2	0	7	2	1	0				
3	1	2	0	8	2	1	0				
4	1	2	1	9	2	1	0				
5	1	2	0	10	2	1	0				
6	1	2	0	1	2	2	0				
7	1	2	1	2	2	2	0				
8	1	2	0	3	2	2	1				
9	1	2	0	4	2	2	0				
10	1	2	0	5	2	2	0				
1	1	3	0	6	2	2	1				
2	1	3	0	7	2	2	1				
3	1	3	0	8	2	2	0				
4	1	3	1	9	2	2	0				
5	1	3	0	10	2	2	0				

ANEXO 8 - Exemplos de trabalhos de casa - Grupo Indireto

Exemplo 1 de trabalhos de casa - Grupo Indireto - Nível Express 3 B - Tema do texto 4

OBS: A composição foi manuscrita. A transcrição é fiel ao manuscrito, mantendo inclusive os erros.

Dear Worried Wife,

Reading your letter, I realized you have had a very difficult youth. Besides having to accept your parents' divorce, you must take care of yours sisters. You have been a very fable mother to them. Like a mother you have learnt to give more than receive. When you knew your husband you should expect that you will have another kind of relationship. But it seems to me, your husband is a little immature.

If I were you, I would propose him to go to a psychoanalyst. Probably he's a unique son, isn't he?

And, at least, if I were you, I might try to do him understand I really loves him - just in the way you can love somebody.

Oh, and, after all, if I were you, I will try to be prepared to the worst situation: the divorce. You're young, and you can have another marriage.

Write me again!

The best of luck, I'm beting on you!

Sue

Exemplo 2 de trabalhos de casa - Grupo Indireto Express 3 B - Tema do texto 3

OBS: A composição original foi digitada pelo aluno. A transcrição aqui digitada é fiel à cópia do aluno, mantendo inclusive os erros.

WHEN HE ARRIVED HOME THAT NIGHT, HE KNEW HE HAD
HAD ONE OF THE MOST AMAZING DAYS OF HIS LIFE

John was born in a small countryside village. His parents were very poor and he couldn't study at the university. John studied only at the primary school.

Early he moved to a distant city and started to work in a big factory.

Although he didn't study his parents gave to him a good education. In the factory he worked hard every day.

Certain day the director driver didn't come to work and John was invited to drive the directors car.

At night he read some news paper and business magazines he became from the directors.

John liked it because he had more time to read and when he was driving he heart about business from the directors and the president of the company.

Later John was designed to drive the Presidents car.

The President hasn't family. He and his wife lived in a big house in a rich neighbourhood.

Many times John travelled with the couple to countryside and the President talked with him about the factory administration.

In his holidays John travelled to visit his parents and decided to come back to help his father in the farm.

John went to the factory and would talk to the President about his decision. When John came into the President's office, he received from them a letter where the President described that he was tired, hadn't got children and would spend the remaining of his life travelling with his wife and for this, nominated John to Factory President and gave to him 51% of the factory shares.

After this meeting John only could phone to his parents.

When he arrived home that night, he knew he had had one of the most amazing days in his life.

Exemplo 3 de trabalhos de casa - Grupo Indireto Higher Senior 2 - Tema do texto 2 - opção a

OBS: A composição original foi digitada pelo aluno. A transcrição aqui digitada é fiel à cópia do aluno, mantendo inclusive os erros.

HOW I WAS BROUGHT UP

When I was born my parents were two young and conservative doctors, living in a charming neighborhood of São Paulo. I suppose that if they had any idea about what would come in the 60s, I wouldn't be here now.

So my three sisters and I grew up in a very respectable family, where it was imperative to follow lots of rules, but I think that most of them were because my parents were out of home during the day and a strict nanny should take care of us. What made our life tender was the fact that grammas were sometimes around and they did all those lovely things that just a grandma knows how to do.

As a teenage I was unrecognizable. It was unpredictable that a nice understanding good manners child could be changed in a stubborn *contestative* girl and what would be worse to my parents: I just look like a hippie, with long uncombed hair and stranger clothes. My parents weren't open minded persons then I don't need to tell that we had a hard time.

However, my parents weren't sexist and it was a positive point because as a child I had permission to do boy's things like play football, climb trees, which weren't allowed for girls at that time, and later I could choose a profession without restriction.

Exemplo 4 de trabalhos de casa - Grupo Indireto Higher Senior 2 - Tema do texto 2 - opção b

OBS: A composição foi manuscrita. A transcrição é fiel ao manuscrito, mantendo inclusive os erros.

BEEN A CHILD THESE DAYS

There has been much discussion in these days about been a child in the year 2000. In my opinion, if I could choose, I would prefer be brought up now than fifty years ago.

There are lots of advantages of living now. The world has changed a lot. That's one of the reasons for parents been more open minded today. The generation of 50's has suffered a lot to get its freedom, and had lived with opression and reproach in a great part of their lives.

However, today there is much more technology. That's why children are playing in very different ways. I believe living with today's technology may be very good for children, if its controlled. On the other hand, today there's much more violence than in the 50's. That's the biggest problem of living today.

In conclusion, I believe that being a child today can be very good if the parents know how to live with the modern years problems.