

**O ENSINO DE VOCABULÁRIO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA:
UMA PROPOSTA PARA SUA SISTEMATIZAÇÃO**

SANDRA REGINA BUTTROS GATTOLIN

CAMPINAS

1998

SANDRA REGINA BUTTROS GATTOLIN

**O ENSINO DE VOCABULÁRIO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA:
UMA PROPOSTA PARA SUA SISTEMATIZAÇÃO**

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

Orientadora: Profa. Dra. Linda Gentry El-Dash

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
1998



806 H 66

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	7/11/1999
V.	5229e
TOM	38229
PROZ	229/99
P.º	R\$ 11,00
DATA	10/08/99
N.º CPD	

CM-00134295-7

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

G229e	Gattolin, Sandra Regina Buttros O ensino de vocabulário em língua estrangeira: uma proposta para sua sistematização / Sandra Regina Buttros Gattolin. - - Campinas, SP: [s.n.], 1998. Orientador: Linda Gentry El-Dash Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 1. Linguística aplicada. 2. Língua inglesa - estudo e ensino. 3. Aprendizagem. 4. Motivação na educação. I. El-Dash, Linda Gentry. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.
-------	--

Dissertação defendida e aprovada, em 18 de dezembro de 1998, pela
banca examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Linda Gentry El-Dash – Orientadora

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo

Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Sandra Regina

Buttress Gattolin

e aprovada pela Comissão Julgadora em

18 / 12 / 98.

Dea. Linda Gontley Bk-Jash

Especialmente para
meus pais,
João e Salma.

Com muito amor,
para Milton,
Carolina e Gabriel.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças ao apoio recebido de diversas pessoas e instituições. A todos que participaram, direta ou indiretamente, de sua elaboração, meus sinceros agradecimentos.

À Profa. Dra. Linda Gentry El-Dash, por sua orientação.

À Profa. Dra. JoAnne Busnardo e à Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci que, para a melhoria desta pesquisa, contribuíram com valiosas sugestões durante o exame de qualificação.

À Profa. Dra. JoAnne Busnardo, por sua inestimável contribuição, seu apoio e sua solidariedade.

À Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci, por seu estímulo e por sua postura sempre amiga ao longo desses três anos.

Aos demais professores do IEL, por seus ensinamentos e sua atenção.

À Profa. Dra. Ida Kaplanas, pela confiança em mim depositada e pelo incentivo na abertura de novos caminhos e horizontes.

Às professoras Iara Guadalupe Garcia, Sandra Regina Galbossera Yamamoto, Helena Fujimira Rodrigues e Bernadete Tedeschi Vitta Ribeiro, pela abertura dada à realização desta pesquisa.

Ao meu pai, João, e à minha mãe, Salma, a quem devo todas as vitórias alcançadas.

Ao Milton e aos meus filhos, Carolina e Gabriel, pelo apoio, pela compreensão e pela paciência no decorrer dessa jornada.

À minha sogra, Virgínia, por nunca ter deixado faltar aos meus filhos a atenção e o carinho que, muitas vezes, não pude dar.

Aos amigos Adilson, Ana Cláudia, Ana Lucia, Cida, Débora, Fernando, Heidi, Iracélia, Paulo, Rita, Valéria, Vera, e, especialmente, à Lucia, pelo carinho e pelo apoio constantes.

Aos alunos da 5ª série G, que muito contribuíram para a realização deste estudo.

Ao CNPq e à CAPES, pelo apoio financeiro.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – Introdução	14
1.1 – O contexto de inglês no Brasil	16
1.2 – O problema de pesquisa e a justificativa na escolha do tópico	20
1.3 – O objetivo e as questões de pesquisa	23
1.4 – A estrutura da dissertação	24
CAPÍTULO II – Perspectivas Teóricas	25
2.1 – O vocabulário em LE	25
2.1.1 – O vocabulário ao longo da história do ensino de línguas	26
2.1.2 – As pesquisas sobre ensino e aquisição do vocabulário	31
2.1.2.1 – O vocabulário e a leitura	39
2.1.2.1.1 – O nível limiar de vocabulário	45
2.1.3 – O conhecimento lexical e sua avaliação	52
2.1.4 – As tendências atuais no ensino de vocabulário em LE	62
2.2 – O Total Physical Response	69
2.2.1 – A aquisição de linguagem (LM)	70
2.2.1.1 – O interacionismo	71
2.2.2 – Os processos de aquisição de LM e de LE	74
2.2.3 – O TPR e sua aplicação clássica	82
CAPÍTULO III – Metodologia de Pesquisa	87
3.1 – A escolha da metodologia e sua justificativa	87
3.1.1 – A dicotomia quantitativo/qualitativo na literatura	89
3.1.2 – A dicotomia quantitativo/qualitativo neste estudo	92
3.2 – Coleta de dados	94
3.2.1 – O contexto de pesquisa	95
3.2.2 – Descrição dos sujeitos	97
3.2.3 – Procedimentos em sala de aula	98

3.2.3.1 – O conteúdo programático	105
3.2.3.2 – O material didático	106
3.3 – O estudo quantitativo	107
3.3.1 – Procedimentos e instrumentos de pesquisa	108
3.3.2 – Técnicas de análise estatística	111
3.3.2.1 – Teste-t	111
3.3.2.2 – Chi-square	112
3.4 – O estudo qualitativo	113
3.4.1 – Procedimentos e instrumentos de pesquisa	114
CAPÍTULO IV – Uma reflexão sobre a aquisição do vocabulário a partir dos	
dados estatísticos	117
4.1 – Preparação dos dados para análise	117
4.2 – Análise dos dados	120
4.2.1 – Testes de vocabulário com foco no reconhecimento e no significado	121
4.2.2 – Testes de vocabulário com foco na auto-avaliação de familiaridade e na atribuição de significados	129
4.2.3 – Resultados dos testes de vocabulário <i>versus</i> comportamento dos alunos	135
CAPÍTULO V – Uma reflexão sobre o TPR a partir dos dados de	
sala de aula	140
5.1 – Análise dos dados	141
5.1.1 – Repetição	145
5.1.1.1 – A repetição no TPR	148
5.1.2 – Compreensão	150
5.1.2.1 – A compreensão no TPR	154
5.1.3 – Motivação	156
5.1.3.1 – Motivação e aprendizagem de L2/LE	157
5.1.3.2 – Motivação e aprendizagem de LE em sala de aula	166
5.1.3.3 – A motivação no TPR	170
5.1.4 – Testes de produção oral livre e controlada	180

CAPÍTULO VI – Considerações finais	183
6.1 – Avaliação dos resultados	184
6.2 – Limitações	185
6.3 – Contribuições	188
Summary	190
Referências Bibliográficas	191
Apêndices	208
A – Conteúdo programático	208
B – Avaliações	211
C – Testes de vocabulário – dezembro/1997	216
D – Testes de vocabulário – março/1998	220
E – Figuras do teste de compreensão oral controlada	224
F – Transcrição	229

LISTA DE TABELAS

Tabela 4.1 – Testes de papel e lápis	118
Tabela 4.2 – Teste de vocabulário IV – preposições	128
Tabela 4.3 – Teste de vocabulário I – palavras reais	130
Tabela 4.4 – Teste de vocabulário II – expressões	130
Tabela 4.5 – Teste de vocabulário III – palavras reais	130
Tabela 4.6 – Teste de vocabulário I – palavras inventadas	131
Tabela 4.7 – Teste de vocabulário III – palavras inventadas	132
Tabela 4.8 – Teste de vocabulário I – familiaridade vs. significado – grupo A	133
Tabela 4.9 – Teste de vocabulário II - familiaridade vs. significado – grupo A	133
Tabela 4.10 – Teste de vocabulário III - familiaridade vs. significado – grupo A	133
Tabela 4.11 - Teste de vocabulário I – familiaridade vs. significado – grupo B	134
Tabela 4.12 - Teste de vocabulário II – familiaridade vs. significado – grupo B	134
Tabela 4.13 - Teste de vocabulário III – familiaridade vs. significado – grupo B	134
Tabela 4.14 – Teste de vocabulário I – frequência – palavras reais	136
Tabela 4.15 - Teste de vocabulário II – frequência	137
Tabela 4.16 - Teste de vocabulário III – frequência – palavras reais	137
Tabela 4.17 - Teste de vocabulário IV – frequência	138

LISTA DE FIGURAS

Figura 4.1 – Comparação das médias em testes de reconhecimento da forma oral de palavras descontextualizadas	121
Figura 4.2 – Comparação das médias em testes de reconhecimento do significado de expressões apresentadas oralmente	122
Figura 4.3 – Comparação das médias em testes de reconhecimento da forma escrita de palavras descontextualizadas	124
Figura 4.4 – Comparação das médias em testes de emprego adequado de preposições	125

SÍMBOLOS E ABREVIACÕES UTILIZADOS NAS TRANSCRIÇÕES

PP	professora-pesquisadora
PO	professora oficial
A	aluno não identificado
A ₁	aluno identificado pelo número da lista de chamada
AA	vários alunos simultaneamente
...	qualquer pausa
/	separa comentários feitos simultaneamente por membros diferentes
?	entonação crescente
!	forte ênfase
:: ou ::::	prolongamento de vogal podendo aumentar para ::::
- - - -	silabação
((...))	incompreensível
[]	comentários da professora
/.../	apenas um trecho está sendo transcrito
(...)	omissão de um trecho da transcrição
[AC]	executa a ação corretamente
[NA]	não executa a ação

RESUMO

O objetivo deste estudo é investigar a aquisição de vocabulário em inglês como língua estrangeira entre alunos que estão no início do processo de aprendizagem dessa língua nas salas de aula de escolas públicas, ou seja, entre alunos freqüentando a quinta série do Ensino Fundamental. Essa necessidade surgiu do fato de os alunos, após quatro anos de contato com a língua inglesa, não possuírem um vocabulário limiar na língua-alvo que lhes possibilite realizar, com sucesso, as tarefas de compreensão em leitura propostas a partir da primeira série do Ensino Médio. Para investigar essa questão, atuamos como professora-pesquisadora, em uma escola da rede pública de ensino, durante o período de um ano letivo, utilizando-nos da técnica Total Physical Response (TPR) para o ensino do léxico em LE. Com o propósito de coletarmos dados de produto, com foco na extensão do vocabulário adquirido, e dados de processo, cujo objetivo era obter explicações que nos ajudassem a interpretar, mais claramente, os resultados obtidos através da análise dos dados anteriores, realizamos um estudo quantitativo e um estudo qualitativo. No primeiro, aplicamos duas baterias de quatro testes de vocabulário, em dois pontos distintos no tempo, cujos resultados foram analisados estatisticamente através das técnicas do teste-t e do *chi-square*. Os dados de processo foram coletados através de gravações em fitas de vídeo e foram analisados qualitativamente. Ambas as análises se complementaram e forneceram-nos valiosas evidências em relação às questões investigadas, evidências essas que um método de pesquisa, sozinho, não teria condições de nos dar. Uma delas indica que o TPR é eficaz para o ensino do vocabulário em LE porque mantém uma alta motivação em sala de aula. Ao término deste estudo, apresentamos algumas contribuições referentes ao ensino-aprendizagem do léxico, em contextos formais de ensino, e à aplicação do TPR.

Palavras-chave: *ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira, vocabulário limiar, leitura, total physical response, TPR, motivação, repetição, compreensão.*

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 80, a área de aquisição¹ de vocabulário em língua estrangeira (doravante LE) passou a receber uma maior atenção por parte de teóricos e de pesquisadores graças a estudos realizados na área de leitura em inglês como LE, os quais apontaram para a importância de um nível limiar de vocabulário na compreensão de textos. Entre outros autores, podemos citar Alderson (1984), Cooper (1984), Clarke (1988) e, mais recentemente, no Brasil, Scaramucci (1995). Os estudos realizados por tais pesquisadores ofereceram valiosas contribuições para a área de aquisição de vocabulário, que vinha sendo negligenciada dentro da lingüística e da lingüística aplicada desde os anos 50 (cf. Lord, 1974; Meara, 1980; Clarke, 1988; e Carter and McCarthy, 1989; entre outros).

Atualmente, ao contrário de aproximadamente 20 anos atrás, a questão do vocabulário tem sido investigada por lingüistas aplicados dos mais importantes centros de pesquisas do mundo (cf. *Centre for Applied Language Studies, University of Wales Swansea; School of Linguistics and Applied Language Studies, Victoria University of Wellington*). Esse fato pode ser constatado não só através de uma consulta, em especial,

¹ O termo *aquisição* não está sendo empregado no presente estudo em oposição ao termo *aprendizagem*, conforme a distinção estabelecida por Krashen (1981); pelo contrário, ambos os termos estão sendo utilizados, indistintamente, para se referir ao processo pelo qual o aprendiz internaliza a língua-alvo dentro de um contexto formal de ensino.

aos últimos números de algumas revistas de grande circulação em nossa área, tais como: *Applied Linguistics*, *Studies in Second Language Acquisition*, *TESOL Quarterly*, *Language Learning*, *ELT Journal*, entre outras, como também pelo número de livros que têm sido editados sobre esse assunto (cf. Referências Bibliográficas).

Assim, reconhecemos que há um grande suporte para o desenvolvimento de nossa pesquisa, pois, embora haja um número significativo de estudos publicados sobre a aquisição lexical, sobretudo no exterior, cabe-nos registrar que, principalmente no que se refere ao contexto brasileiro de ensino de línguas, algumas questões ainda permanecem sem solução, exigindo maiores investigações, as quais venham mostrar convergência entre teoria e prática e cujos resultados sejam divulgados aos profissionais da área de ensino de LE a fim de sugerir-lhes diferentes maneiras de lidar com as dificuldades relativas ao vocabulário em sala de aula.

Entre estas questões, uma diz respeito ao ensino-aprendizagem do léxico em inglês ao longo do Ensino Fundamental. Parece-nos que, apesar da "*necessidade de se repensar a ênfase a ser dada à competência lexical no ensino de leitura em inglês em um contexto de LE*" (cf. Scaramucci, 1995:269), ainda não existem estudos que busquem investigar o desenvolvimento do processo de aquisição do vocabulário num contexto formal de ensino.

Por meio de conversas informais mantidas com professores de inglês da rede pública e da rede privada de ensino, pudemos constatar que os alunos concluem o Ensino Fundamental, após quatro anos de contato com a língua-alvo (5ª. a 8ª. série), sem atingirem, contudo, um domínio lexical que possa instrumentalizá-los à leitura de textos

num nível que atente aos seus interesses e necessidades enquanto leitores e aprendizes de uma LE.

Esse fato nos fez refletir sobre a necessidade de uma sistematização no processo de ensino-aprendizagem de vocabulário, pois, embora o léxico seja apenas uma parte do que precisa ser adquirido em um programa de ensino de LE, notamos uma acentuada falta de sucesso no que se refere à sua aquisição durante o Ensino Fundamental. A sua sistematização, no entanto, parece requerer alguns cuidados especiais em sala de aula, os quais serão discutidos na seção seguinte, após uma breve exposição da atual situação do ensino-aprendizagem de língua inglesa no Brasil.

1.1 – O contexto de inglês no Brasil

Apesar do crescente número de estudos relacionados à aquisição de LE desenvolvidos no Brasil, observamos um acentuado descontentamento nos depoimentos de alunos e professores de escolas regulares. De acordo com esses depoimentos, os motivos mais salientes que parecem causar tal descontentamento são: 1) a falta de motivação por parte dos aprendizes em relação à aprendizagem da língua inglesa; 2) o baixo rendimento apresentado por esses aprendizes em sala de aula; e 3) a falta de motivação por parte dos professores em decorrência dos dois primeiros motivos colocados.

No entanto, acreditamos que, além desses, existam, também, outros fatores influenciando negativamente no processo de ensino-aprendizagem de LE nas escolas

regulares brasileiras. Entre eles, podemos citar o grande número de alunos numa mesma sala de aula e o contato limitado do aprendiz com a língua-alvo (apenas duas aulas semanais de, no máximo, 50 minutos cada), condições estas que dificultam muito a aquisição de uma LE, especialmente se considerarmos que o único contato que os aprendizes têm com essa língua ocorre durante esse mesmo período limitado de tempo. Além disso, não podemos ignorar o fato de que muitos professores não possuem o domínio necessário na LE para ensiná-la satisfatoriamente.

Não fossem suficientes os problemas aqui expostos, o processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE também é afetado por fatores externos à sala de aula que são resultantes da política educacional brasileira. Entre esses fatores, o que mais atinge o professor atuante é a condição de a língua inglesa ser apenas uma atividade no Ensino Fundamental e não uma disciplina como as demais. Devido a esse status, ela é tratada com descaso dentro da própria escola, tendo o período destinado a suas aulas, muitas vezes, ocupado para reuniões, elaboração de preparativos para festas, entre outros, o que ajuda a levar muitos alunos a se desinteressarem pelo aprendizado dessa língua.

A julgar pelo que acabamos de expor, o ensino de inglês nas escolas regulares enfrenta problemas de vários níveis que se inter-relacionam e se influem, não restando dúvidas quanto ao fato da aquisição de vocabulário ser direta e indiretamente por eles afetada. Contudo, não seria possível abordá-los todos nesse estudo devido às limitações que o conduzem, razão pela qual iremos nos deter no contexto de sala de aula

e nos possíveis motivos que podem estar contribuindo para a baixa aprendizagem lexical.

Nesse sentido, o problema relacionado ao vocabulário pode, também, refletir a falta de enfoque do mesmo nas metodologias empregadas para o ensino de LE no Brasil.

Se olharmos ao longo dos últimos 40 anos, veremos que nas décadas de 60 e 70, período fortemente marcado pela influência do método audio-lingual, o foco no ensino de línguas recaía sobre as estruturas gramaticais e o vocabulário era limitado, pois supunha-se que o tempo investido na aquisição de um grande número de palavras pudesse vir a fazer falta para a aquisição das estruturas cruciais.

A partir dos anos 80, com o início do movimento comunicativo, o foco voltou-se para a transmissão do significado através do discurso e da inferência. Desde então, os teóricos passaram a valorizar o significado, mas sugeriram a possibilidade de se adquirir o vocabulário de maneira incidental, através do contato no contexto em que ele está inserido, não havendo, portanto, necessidade de enfatizá-lo na aula. Sua aquisição ocorreria naturalmente, assim como acontece com a língua materna (LM) ou, ainda, como em muitos casos em que o indivíduo aprende uma segunda língua (L2)² em situação de imersão³. Entretanto, parece indiscutível o reconhecimento de que o contexto

² Muito embora L2 e LE sejam frequentemente empregadas na literatura de forma indistinta para se referir ao aprendizado de uma nova língua, além da materna, ressaltamos que, neste estudo, estaremos adotando a definição de Gass & Selinker (1994), para quem L2 é a língua estudada por um aprendiz não-falante da língua-alvo no país onde essa é utilizada para a comunicação, e LE se refere à língua estudada num contexto em que o contato que o aprendiz tem com a mesma ocorre, exclusivamente, dentro da sala de aula.

³ Convém salientar que, aqui, estamos nos referindo aos casos bem sucedidos de aquisição de L2 o que não significa que todo indivíduo em situação de imersão adquira a língua-alvo (cf. Schumann, 1976).

de aquisição de uma LE é bastante diferente do contexto de aquisição de uma L2 e que nenhum deles é passível de ser comparado à situação de aquisição da LM.

Portanto, considerando-se a realidade brasileira, não acreditamos que somente a exposição natural do aluno à língua-alvo na sala de aula seja suficiente para que ele adquira o léxico necessário para suas futuras atividades com a língua, pois, devido às próprias restrições que afetam a atual situação do ensino-aprendizagem de LE no Brasil, o aprendiz não mantém um contato intenso - de insumo rico - com a língua inglesa, o qual julgamos necessário para possibilitar ao aluno dominar a língua em contextos diversos e significativos para si.

Muito embora a abordagem comunicativa para o ensino de línguas se proponha a fornecer tal insumo em situações formais de ensino, no que se refere a uma sistematização do ensino de vocabulário, reconhecemos que essa abordagem expõe os alunos à língua de forma não controlada, o que parece ser um indício de pouca preocupação para com a aquisição do léxico. Em outras palavras, devido à variedade de tópicos e situações apresentados ao aprendiz, ele não é exposto aos mesmos itens de insumo tantas vezes quantas seriam suficientes para que esses fossem internalizados. Concordamos que a abordagem comunicativa seja eficaz para o ensino-aprendizagem da língua em geral, mas para que os aprendizes adquiram e retenham o vocabulário que lhes é apresentado, dado nosso contexto de ensino, acreditamos na necessidade de sua sistematização em sala de aula.

Assim, decidimos procurar uma metodologia mais adequada para isso e, como não encontramos um método que nos assegurasse uma maior ênfase no

vocabulário, optamos por investigar uma técnica denominada Total Physical Response⁴ (TPR), pois a leitura que fizemos da mesma mostrou-nos que essa, talvez, pudesse vir a propiciar uma oportunidade de fornecer a sistematização que julgamos necessária para a aquisição de vocabulário (cf. Oxford & Scarcella, 1994:239-240).

1.2 – O problema de pesquisa e a justificativa na escolha do tópico

Como vimos na seção anterior, há vários fatores que exercem uma influência negativa sobre os professores e os alunos envolvidos com o ensino-aprendizagem de LE num contexto formal de ensino, principalmente naquele da escola pública.

No Ensino Fundamental, uma LE não é objeto de avaliação ou de testes que determinam a continuidade dos estudos dos aprendizes. No entanto, uma formação sólida nessa fase poderá garantir-lhes a oportunidade de ampliar seu conhecimento da língua-alvo durante o Ensino Médio, de modo que estejam preparados tanto para o uso da língua fora do ambiente acadêmico quanto para a continuidade de seus estudos.

Ao optar por continuar seus estudos em direção a um curso universitário, o aprendiz está consciente da necessidade de estar bem preparado para os exames vestibulares, pois reconhece que, devido ao limitado número de vagas oferecido aos candidatos pelas boas universidades, a concorrência é sempre muito grande. As escolas

⁴ Esse termo tem sido traduzido, em português, por *Resposta Física Total* (cf. Norte, 1992) ou *Resposta Física Completa* (cf. El-Dash, 1993); porém, optamos por empregar a sigla *TPR*, como é mais conhecido.

de Ensino Médio também percebem essa necessidade e visam preparar seus alunos para tais exames, independentemente de sua intenção de ingressar ou não numa universidade.

No que se refere ao inglês como LE, durante muito tempo, os exames vestibulares foram elaborados a partir de uma visão estrutural da língua; conseqüentemente, eles só avaliavam o conhecimento gramatical do candidato por meio de exercícios formados por frases soltas, ou seja, isoladas de um contexto. Em outras palavras, o foco desses exames estava na forma da língua. Há alguns anos, no entanto, esse foco passou a se concentrar na leitura e no significado do texto como um todo, o que exige um maior domínio do vocabulário no contexto lingüístico.

Essa nova visão de linguagem assumida pelos organizadores desses exames passou a ser refletida no formato dos mesmos, isto é, os antigos exercícios gramaticais descontextualizados deram lugar a exercícios de compreensão baseados na leitura de textos em inglês, tarefa esta que exige o conhecimento de outros aspectos da língua além do gramatical. Entre esses aspectos, está incluído o vocabulário.

Tal mudança no formato dos exames causou um efeito retroativo no Ensino Médio, levando as escolas a reavaliar seus currículos, diminuindo a ênfase na gramática e introduzindo maior número de textos em inglês para a tarefa de compreensão em leitura. Entretanto, não houve um interesse concomitante pelo vocabulário em si, uma vez que sua aquisição era vista como sendo conseqüência da exposição natural do aprendiz à língua-alvo.

Constatou-se, porém, que os alunos concluem o Ensino Fundamental sem o conhecimento lexical necessário para começar a interagir com os textos que lhes são

propostos a partir da primeira série do Ensino Médio, como já afirmamos no começo deste capítulo. Não queremos dizer com isso que o conhecimento de vocabulário seja o único pré-requisito para uma tarefa de compreensão em leitura. Apenas acreditamos que a falta desse conhecimento pode causar bloqueios no processo de leitura ainda maiores do que aqueles causados pelos problemas de leitura em si (cf. Alderson, 1984, entre outros já citados). Em outras palavras, concordamos com Scaramucci (1995) que acredita na possibilidade conscientizar o aluno sobre as estratégias de leitura que esse pode transferir da LM para a LE desde que ele possua uma competência lexical mínima, isto é, um nível limiar de vocabulário que lhe possibilite fazer uso dessas estratégias.

Há alguns anos, a dificuldade encontrada pelos aprendizes com relação à aquisição e retenção de vocabulário foi constatada por esta autora numa 7^a. série do Ensino Fundamental. Naquela época, acreditávamos que, expondo nossos alunos à leitura de textos e livros graduados, poderíamos ajudá-los a construir/ampliar seu repertório lexical na língua inglesa de forma agradável, a partir do contexto. O resultado de nossa experiência, porém, foi surpreendentemente negativo, pois constatamos que os alunos não conseguiam compreender os textos por mais simples que parecessem ser. Além do grande número de palavras novas as quais os alunos não conseguiam inferir, eles, também, não se recordavam do significado de muitas outras que já haviam sido encontradas em contextos diferentes.

Concluimos, então, que, se pretendemos preparar o aluno para a leitura de textos em inglês e se a falta de vocabulário é um dos maiores bloqueios para a realização

dessa tarefa, deveremos dispensar ao ensino do léxico uma atenção especial, razão pela qual julgamos estar justificada nossa opção por esse tema.

1.3 – O objetivo e as questões de pesquisa

Tendo levantado o problema da falta de um vocabulário limiar na língua inglesa entre os alunos que concluem o Ensino Fundamental e que, por esse motivo, não são capazes de realizar as tarefas de compreensão em leitura na língua-alvo quando iniciam o Ensino Médio, consideramos relevante desenvolver esse estudo com o objetivo de investigar a aquisição lexical a partir do início do processo de aprendizagem da língua-alvo, nos primeiros contatos do aprendiz com essa língua, ou seja, entre alunos da 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública, os quais estiveram expostos à técnica TPR durante o período de um ano letivo (março a dezembro de 1997).

Dado este objetivo, colocamos duas perguntas de pesquisa, às quais tentamos responder no desenvolvimento do nosso projeto a partir dos dados de produto e de processo que foram coletados durante nossa intervenção em sala de aula:

1. A intervenção por meio do TPR contribuirá para a aquisição de um vocabulário mais extenso do que aquele adquirido por um grupo que não tenha sido exposto a essa técnica?

Para respondermos a essa questão, foram coletados dados de produto, os quais foram analisados estatisticamente através da aplicação do teste-t e da técnica *chi-square*.

2. Que situações internas à sala de aula contribuirão para a aquisição do vocabulário em LE através do TPR?

Para respondermos a essa questão, foram realizadas gravações de aulas em fitas de vídeo para que pudéssemos obter dados de processo, os quais foram analisados qualitativamente.

1.4 – Estrutura da dissertação

Esta dissertação está estruturada em seis capítulos. No Capítulo I, abordamos o problema de pesquisa que deu origem a este estudo e a justificativa na escolha do tópico a ser investigado. Apresentamos o contexto de aprendizagem da língua inglesa no Brasil, os objetivos deste trabalho e as questões de pesquisa.

No Capítulo II, apresentaremos uma fundamentação teórica referente ao ensino-aprendizagem de vocabulário em LE, a sua avaliação e à técnica TPR, visando a lidar com as questões que estamos nos propondo a investigar.

O Capítulo III introduzirá a metodologia de pesquisa adotada e os Capítulos IV e V apresentarão, respectivamente, a análise dos dados obtidos nos estudos quantitativo e qualitativo.

Finalizando, o Capítulo VI apresentará as considerações finais relacionadas ao estudo, bem como suas limitações e contribuições.

CAPÍTULO II

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

No capítulo I, apresentamos o contexto que originou este estudo e sua justificativa; delimitamos o problema a ser investigado; e colocamos o objetivo e as questões que buscamos responder. O foco deste capítulo, estruturado em duas seções principais, é fazer uma revisão da literatura referente ao ensino-aprendizagem do vocabulário em LE – seção 2.1 – e à técnica TPR – seção 2.2 – construindo, assim, uma base teórica para esta investigação.

2.1 – O vocabulário em LE

Embora o vocabulário seja uma questão central à língua e de muita importância para os aprendizes, seu ensino-aprendizagem foi negligenciado por muitos pesquisadores da área de aquisição de língua estrangeira (vide Lord, 1974; Meara, 1980; Laufer, 1986; Carter and McCarthy, 1988; e Zimmerman, 1997 para uma extensa discussão a esse respeito), como já afirmamos no Capítulo I.

Candlin, no prefácio do livro *Vocabulary and Language Teaching* (Carter and McCarthy, op. cit.), chamava a atenção para o fato da questão do ensino-aprendizagem de vocabulário não possuir uma identidade própria, isto é, não ser tratada

como uma área independente das outras. Na verdade, segundo esse autor, o vocabulário era visto como vinculado às áreas de leitura e de escrita em LE.

Ao longo dos últimos anos, entretanto, a aquisição de vocabulário despertou a atenção de pesquisadores, professores, teóricos e outros profissionais envolvidos com o ensino-aprendizagem de LE (cf. Coady and Huckin, 1997; Schmitt and McCarthy, 1997, entre outros).

Assim, para que possamos entender melhor o percurso da pedagogia lexical, julgamos relevante traçar um breve histórico apontando para o papel do vocabulário dentro de algumas das maiores correntes pedagógicas para o ensino de línguas estrangeiras.

2.1.1 – O vocabulário ao longo da história do ensino de línguas

Durante um século (entre 1840 e 1940), o ensino das línguas européias e de línguas estrangeiras foi dominado pelo método *Gramática-Tradução* (GT), o qual enfatizava as habilidades de leitura (de textos literários) e de escrita. Seu objetivo era apresentar ao aluno uma análise detalhada das regras gramaticais da língua-alvo para que, em seguida, ele pudesse aplicar esse conhecimento em tarefas de tradução de sentenças e/ou textos. O vocabulário era selecionado em função dos textos empregados para leitura; as palavras novas eram aprendidas através de memorização de listas bilíngües, organizadas semanticamente, e de consulta aos dicionários.

Apesar de amplamente difundido, o método GT recebeu muitas críticas por parte de especialistas europeus; a principal objeção ao método referia-se à sua negligência em relação à língua oral. As alternativas para o ensino de línguas apresentadas por esses especialistas implicaram diretamente no papel do vocabulário.

Nos meados do século XIX, o francês François Gouin desenvolveu um método baseado na maneira como as crianças usam a língua, e enfatizou a aquisição contextualizada de termos específicos, principalmente verbos relacionados com o “aqui e agora”, que pudessem ser representados fisicamente pelo aprendiz à medida que fossem verbalizados. Esse procedimento contribuiria não só para a transmissão do significado do enunciado, mas também para a aquisição do vocabulário no que diz respeito à sua colocação em relação às outras palavras dentro de uma frase.

Em 1864, Thomas Prendergast criticou as listas de vocabulário arcaico apresentadas no método GT e, baseado no seu julgamento intuitivo, listou as palavras mais comuns da língua inglesa. Sua lista foi uma inovação importante porque surgiu numa época em que a simplicidade e a linguagem do cotidiano eram desprezadas pela comunidade científica.

Dentro do *Movimento Reformista*, que se estabeleceu em 1880, sob a liderança do lingüista inglês Henry Sweet, em oposição ao método GT, o avanço mais significativo na área do ensino de vocabulário foi que as palavras passaram a ser selecionadas de acordo com sua simplicidade e utilidade e não mais em função das estruturas sintáticas. Com isso, surge o *Método Direto*, o mais conhecido dos métodos naturais (cf. Zimmerman, op.cit.:8; Richards and Rodgers, 1986:9), introduzido no final

do século XIX. Foi assim chamado devido à preocupação em fazer com que os alunos associassem a palavra na língua alvo ao seu significado de forma direta, sem tradução.

Em 1874, L. Sauveur, o responsável pelo desenvolvimento desse método nos Estados Unidos, propôs dois princípios do ensino de línguas para governar a seleção e a instrução do vocabulário: 1) o professor só deveria fazer perguntas cujas respostas fossem de seu real interesse; e 2) as perguntas deveriam estar relacionadas umas com as outras de modo a criar oportunidades para que o aprendiz aprendesse a partir do contexto. O vocabulário utilizado nas aulas era simples e familiar; as palavras concretas eram explicadas através de figuras e mímicas enquanto as palavras abstratas eram ensinadas através da associação de idéias.

Apesar da popularidade adquirida na Europa e nos Estados Unidos, diversas limitações do *Método Direto* foram apontadas por profissionais da área de ensino de LE, como por exemplo, a falta de uma rigorosa base teórica e a falta de uma base metodológica completa (cf. Richards and Rodgers, op.cit.).

Os anos 30 testemunharam o início do que veio a se chamar *Movimento de Controle do Vocabulário*, com o surgimento da *Abordagem de Leitura*, nos Estados Unidos, e com a preocupação de Michael West, na Grã Bretanha, com relação à necessidade de um maior domínio lexical por parte dos alunos, o qual viria a facilitar a aquisição da habilidade de leitura.

West (1930; apud Zimmerman, 1997:9) criticou as metodologias diretas porque enfatizavam a importância da oralidade sem fornecer aos alunos condições de selecionar o conteúdo. Segundo esse autor, os aprendizes de LE, após três anos de

instrução, não possuíam um vocabulário mínimo de 1000 palavras básicas porque: 1) durante as aulas, o tempo era dedicado a atividades que não os ajudavam a usar a língua-alvo; 2) os alunos estavam aprendendo palavras que não lhes eram úteis; e 3) os alunos não dominavam completamente o vocabulário ao qual haviam sido expostos.

Nessa mesma época, também na Grã Bretanha, surgiu o movimento pelo *Ensino Situacional de Línguas* liderado pelos lingüistas H. E. Palmer e A. S. Hornby. O objetivo inicial desse movimento era estabelecer um fundamento mais científico para os métodos orais que se tornaram populares durante o período de vigência do *Método Direto*. Seus proponentes acreditavam que a língua podia ser ensinada por meio da prática de estruturas básicas dentro de atividades centradas em situações significativas. Em reação ao discurso não controlado do *Método Direto*, Palmer e Hornby enfatizaram a seleção, a gradação e a apresentação das estruturas da língua (cf. Richards and Rodgers, 1986:33). Pela primeira vez, o vocabulário foi considerado um dos aspectos mais importantes da aprendizagem de LE e a seleção do conteúdo lexical passou a ter prioridade quando do planejamento dos cursos de línguas.

Com o surgimento do *Método Audio-Lingual*, em 1945, cujo objetivo principal era a aquisição das estruturas gramaticais, o desenvolvimento do ensino e das pesquisas sobre vocabulário ficou relegado a um nível secundário. Seus proponentes argumentavam que aprender muito vocabulário, sobretudo nos estágios iniciantes, esgotaria a capacidade de aprendizagem do aluno e o afastaria do objetivo principal do ensino que era estabelecer as estruturas gramaticais e o sistema fonológico da língua através da formação de hábitos adequados. No princípio dos anos 70, esse método

começava a ser refutado; porém, persistia a idéia de que a aprendizagem do vocabulário era algo de importância secundária.

Somente no final da década de 70 e início dos anos 80 começaram a emergir fortes manifestações requerendo que se desse à questão do ensino-aprendizagem de vocabulário a atenção que ela sempre deveria ter merecido (cf. Richards, 1976:77-78). Essa ênfase, no entanto, não tem sido considerada dentro dos métodos comunicativos que surgiram nessa mesma época com o objetivo de aproximar os aprendizes da LE e de promover a fluência em vez da precisão da língua.

Em seu argumento em favor da fluência, Rivers (1983:120) solicitou aos educadores que dessem mais atenção às palavras, considerando, cuidadosamente, como ajudar os aprendizes a comunicar o significado das mesmas. Widdowson (1978) afirmou que os falantes nativos podem entender melhor um enunciado agramatical com vocabulário preciso do que enunciados gramaticalmente corretos com vocabulário inadequado.

Notamos que, apesar de o interesse pelo vocabulário e o *Ensino Comunicativo de Línguas* terem surgido num mesmo momento histórico, ambos continuam, até hoje, caminhando paralelamente. Por um lado, dentro do *Ensino Comunicativo de Línguas*, a atenção é voltada para o uso adequado das categorias comunicativas e para a língua enquanto discurso, sem ênfase no vocabulário. Por outro, as pesquisas sobre vocabulário permanecem muito tímidas com relação à sua integração às demais habilidades da língua que não seja a leitura (cf. Scaramucci, 1995).

Talvez, a falta de preocupação relacionada ao léxico dentro dos métodos comunicativos decorra do fato de se acreditar que esse pode ser adquirido incidentalmente, conforme proposto pela *Abordagem Natural* de Krashen and Terrell (1983). Essa abordagem enfatiza a importância de se expor os aprendizes de LE a insumos que sejam compreensíveis e significativos. Assim sendo, o vocabulário, como transmissor de significado, é considerado pela *Abordagem Natural* como sendo muito importante para o processo de aquisição da língua-alvo. Todavia, qualquer tipo de sistematização para o ensino do léxico é considerada desnecessária pelos proponentes e seguidores dessa abordagem.

Cumpre-nos ressaltar, entretanto, que, além dos métodos expostos acima, propostos para ensinar as quatro habilidades da língua, outros projetos foram desenvolvidos ao longo desses anos com o objetivo voltado, exclusivamente, para a questão da aquisição de vocabulário. Esses projetos, assim como outros estudos relacionados ao léxico em LE, serão discutidos na próxima seção.

2.1.2 – As pesquisas sobre ensino e aquisição de vocabulário

Parece existir um grande mito em torno da questão sobre a necessidade ou não de se ensinar vocabulário nas aulas de LE. Segundo Nation (1990), há fortes razões para a adoção de uma abordagem de vocabulário sistemática baseada em princípios: (1) as pesquisas sobre vocabulário, desenvolvidas ao longo dos últimos 30 anos ofereceram valiosas contribuições no sentido de propiciar condições para que professores e

organizadores possam planejar seus cursos fundamentados em um vocabulário mais específico/adequado ao objetivo estabelecido para o ensino-aprendizagem da língua em questão; (2) graças às inúmeras sugestões de como lidar com o vocabulário em LE, a insatisfação com o emprego de uma técnica não mais implica em ignorar todas as outras maneiras possíveis de ajudar os alunos a enriquecer seu vocabulário; (3) aprendizes e pesquisadores reconhecem a importância do vocabulário na aprendizagem de línguas e atribuem muitas das dificuldades encontradas nas tarefas de compreensão e de produção na língua-alvo a um conhecimento lexical insuficiente, não só em relação à sua extensão como também à sua profundidade; tal constatação nos alerta para o fato de que expandir o léxico do aprendiz sem fornecer-lhe oportunidade de colocar seu conhecimento em prática é tão ineficaz e frustrante quanto fazer o aluno realizar tarefas de linguagem, sem que ele possua o vocabulário adequado para isso.

Podemos concluir, portanto, que tanto a abordagem mais formal como aquela mais comunicativa para o ensino de línguas precisa lidar com o vocabulário de modo a assegurar sua aquisição em sala de aula, e, em casos de muitos contextos de ensino, como o brasileiro, por exemplo, isso só poderá vir a tornar-se possível a partir da sistematização do ensino do léxico.

Tendo reiterado a necessidade de um tratamento específico para o vocabulário, cumpre-nos, agora, apresentar alguns estudos que foram desenvolvidos no curso da história do ensino-aprendizagem de vocabulário em LE.

Conforme mencionado anteriormente, surgiu nos anos 30 o *Movimento de Controle do Vocabulário*, o qual seria uma resposta aos problemas levantados,

principalmente, por Michael West com relação à necessidade de se estabelecer o conteúdo lexical que deveria ser dominado pelo aprendiz após três anos de contato com a língua-alvo:

A questão primária na aprendizagem de uma língua é a aquisição de um vocabulário e a prática em usá-lo. O problema é qual vocabulário; e nenhum destes livros modernos que estão sendo usados nas escolas inglesas tentou solucionar esse problema. (West, 1930.; apud Zimmerman, op.cit.:9) (grifo do autor)⁵

Assim, muitas pesquisas foram desenvolvidas a fim de estabelecer as palavras que deveriam ser ensinadas nos diferentes estágios do processo de aprendizagem da LE.

Um dos primeiros projetos que surgiu no início dos anos 30 foi o *Basic English* (BE) (Inglês Básico) desenvolvido por C. K. Ogden e I. A. Richards. Dois objetivos principais desse projeto eram: (1) fornecer um vocabulário mínimo para o aprendiz de inglês; e (2) desenvolver um curso introdutório mais bem elaborado para aprendizes estrangeiros, conduzindo ao inglês para o uso geral.

O BE se baseou numa lista de somente 850 palavras (cf. Carter and McCarthy, 1988:4 e 5), as quais foram selecionadas pelos proponentes do projeto, pois a idéia central era de que muitos conceitos poderiam ser parafraseados através do uso de um número maior de palavras básicas; por exemplo, os verbos *ask* e *want* não faziam

⁵ As citações constantes dos corpo do texto foram traduzidas por esta autora.

parte dessa lista porque seus proponentes acreditavam que esses poderiam ser substituídos, respectivamente, por *put a question* e *have a desire for*.

Nation (1990), entretanto, argumenta que aprender 850 itens lexicais não é o mesmo que aprender 850 significados de palavras. De acordo com seus cálculos, as 850 palavras contidas na lista de Ogden and Richards, revista em Richards (1943), correspondem, na verdade, a 12.425 significados diferentes.

Apesar de apresentarem limitações, as listas de palavras que surgiram a partir de 1930 foram e continuam sendo muito úteis para o planejamento dos cursos de línguas. Apresentaremos, abaixo, algumas dessas listas.

A lista de palavras para uso geral, *The General Service List* (GSL), foi publicada por Michael West em 1936 e revista em 1953 e contém 2.000 palavras selecionadas a partir de um corpus constituído de 5.000.000 de palavras de uso frequente em textos escritos. Apesar de antiga, de alguns erros e de sua base puramente escrita, a *GSL* continua sendo a melhor lista disponível devido à informação que apresenta sobre a frequência dos diversos significados de cada palavra, além de outros critérios que foram cuidadosamente aplicados por seu idealizador (cf. Nation and Waring, 1997:15).

O livro de 30.000 palavras para o professor, *The Teacher's Word Book of 30.000 Word*, foi elaborado por Thorndike and Lorge em 1944 com base na frequência de 18.000.000 de palavras, também, contidas num corpus escrito; é considerada desatualizada por ter se baseado numa frequência ocorrida há mais de 60 anos.

O livro de frequência de palavras da editora Heritage, *The American Heritage Word Frequency Book*, elaborado por Carroll, Davies and Richman em 1971, foi baseado num corpus de 5.000.000 de palavras encontradas em textos escritos utilizados em diversas séries e em diversas disciplinas ensinadas nas escolas americanas. As principais vantagens dessa lista estão no fato de ela ter sido elaborada a partir de textos escolares e no fato de ela informar a frequência com que cada palavra ocorre dentro de cada série e dentro de cada assunto

Entre as listas de palavras de alta frequência acima citadas, a que tornou-se clássica na literatura foi a *GSL* de Michael West (1953). Apesar das vantagens já apontadas, diversas críticas foram tecidas a ela: a) com relação a sua idade (Richards, 1974), pois devido às mudanças ocorridas na língua e na visão do que seja o conteúdo adequado ao ensino-aprendizagem de inglês como LE, a *GSL* contém muitas palavras que não são essenciais para os alunos de hoje e não contém outras palavras que, atualmente, são usadas com muita frequência, como por exemplo *computer*; e b) com relação à seleção das últimas mil palavras (Engels, 1968:215-226).

Engels (op.cit.) considera que as primeiras mil palavras da lista foram coerentemente escolhidas devido à sua alta frequência e ampla variedade; no entanto, o mesmo não se pode dizer das últimas mil palavras. Enquanto as primeiras cobriram 73,1% dos textos de 1.000 palavras examinados por esse autor, as últimas cobriram apenas 7.7% . Nation and Kyongho (1995:35) afirmam que resultados semelhantes aos de Engels foram, também, encontrados por Hwang (1989) num estudo que teve por objetivo verificar o aperfeiçoamento do vocabulário e das estratégias de leitura por meio

de textos jornalísticos, e por Hirsh (1993) que investigou o tipo de vocabulário necessário para leitura de romances e as oportunidades de aquisição lexical através desse tipo de texto.

Em sua análise da *GSL*, Engels (op.cit.) aponta duas limitações dessa lista: 1) as 2.000 palavras selecionadas não cobrem 95% de um texto escrito, conforme colocado como necessário por West; e 2) mesmo que 95% dos textos fossem cobertos pelas palavras contidas na *GSL*, um vocabulário muito maior seria necessário para cobrir os 5% restantes. O grande problema, entretanto, é obter um número aproximado de palavras que corresponda a esses 5% e, então, saber a quais palavras esse número pode corresponder.

Para encontrar respostas às perguntas acima, Nation (1990:11-27) realizou dois estudos relacionados a textos escritos. Primeiro ele analisou um texto destinado a adolescentes nativos de língua inglesa e concluiu que 87% das palavras ali contidas eram de alta frequência. Os restantes 13%, ele dividiu em dois grupos: termos técnicos e palavras de baixa frequência. Um segundo texto, extraído de um livro destinado a alunos nativos de um curso secundário, foi, também, analisado por esse autor. Mais uma vez ele constatou que 87% das palavras eram de alta frequência, 5% correspondiam a termos técnicos e palavras de baixa frequência e 8% correspondiam a um vocabulário acadêmico.

A conclusão desse autor foi a de que as 2.000 palavras de alta frequência⁶ devem fazer parte do vocabulário de todos os aprendizes de língua inglesa e que a escolha das palavras seguintes vai depender do objetivo do aprendiz para com a aprendizagem da língua. Para esse autor, se o objetivo não for acadêmico, depois de adquirido o vocabulário de alta frequência, o professor deverá ajudar seus alunos a desenvolver estratégias que lhes possibilitem compreender e aprender as palavras de baixa frequência contidas no léxico da língua-alvo. No entanto, se o aprendiz pretende continuar seus estudos em direção ao curso universitário, então, há necessidade de adquirir o vocabulário acadêmico, o qual pode ser encontrado numa lista de 836 palavras proposta por Xue and Nation (1984) denominada *University Word List (UWL)* (lista de palavras para o nível universitário) (cf. Nation, op.cit.:235-239).

Essa lista consiste de palavras que não se encontram entre as 2.000 da *GSL* mas que são frequentes nos textos acadêmicos. Outro critério adotado pelos proponentes da *UWL*, além da frequência, foi a abrangência dessas palavras em relação a diferentes assuntos, isto é, as palavras selecionadas não ocorrem apenas em textos de uma disciplina específica, mas em textos acadêmicos sobre diversos assuntos (cf. Nation and Waring, 1997:16). Portanto, conclui Nation (op.cit.), adquirindo 2.836 palavras (*GSL + UWL*), o aluno torna-se capaz de dominar até 95% de um texto acadêmico.

Com relação aos outros tipos de palavras, esse autor afirma que, além dos 2.000 termos referentes ao vocabulário técnico, todas as outras são de baixa frequência e

⁶ Apesar de Nation (1990) não eleger, explicitamente, as palavras constantes da *GSL*, é a essa lista que ele se refere nas comparações realizadas em seus estudos.

não vale a pena dedicar-lhes um tratamento específico. Uma vez dominado um vocabulário básico de, aproximadamente, 3.000 palavras, o aluno torna-se capaz, na maioria das vezes, de inferir o significado daquelas não conhecidas através do uso das estratégias de leitura.

Esses quatro tipos de vocabulário – de alta frequência, acadêmico, técnico e de baixa frequência – são descritos na literatura como se houvesse um limite muito claro entre eles, o que não corresponde à realidade. No entanto, essa divisão é importante para o ensino-aprendizagem de línguas, especialmente a divisão entre palavras de alta e de baixa frequência, pois permite que tanto responsáveis por planejamentos de cursos quanto professores percebam quando há necessidade de especializar o conhecimento lexical de modo que os aprendizes obtenham os maiores benefícios possíveis de sua aprendizagem em termos de domínio das palavras presentes nos textos (cf. Nation and Kyongho, *op.cit.*:37).

Até o momento, vimos nos atendo às pesquisas sobre vocabulário a partir das listas de palavras existentes na literatura. Julgamos relevante, no entanto, voltar nossa atenção aos trabalhos que relacionam a questão do vocabulário à questão da leitura em LE, embora reconheçamos que as listas discutidas acima continuarão a ser consideradas em outros estudos, os quais sempre resgatam os aspectos positivos das pesquisas anteriores.

2.1.2.1 – O vocabulário e a leitura

O maior objetivo do ensino de línguas, atualmente, é o de propiciar condições para que os aprendizes atinjam a competência comunicativa; por isso, existe uma grande preocupação por parte dos teóricos em desenvolver teorias ou ampliar algumas já existentes no sentido de garantir a aquisição de L2/LE. No entanto, segundo Raptis (1997), todas continuam ignorando o desenvolvimento do vocabulário através da leitura.

Baseando-se nas teorias de leitura em LM de Goodman (1973) e Smith (1975), Krashen (1989) sugeriu que a melhor maneira de se adquirir vocabulário é através da leitura em si, à medida que o aprendiz infere o significado das palavras desconhecidas a partir do contexto. É conveniente salientar, entretanto, que, assim como a riqueza de informação presente num dado contexto permite ao leitor inferir corretamente o significado de uma palavra desconhecida, pode também propiciar-lhe uma menor chance de aprender essa palavra uma vez que conseguiu compreender o texto mesmo sem conhecê-la (cf. Nation and Coady, 1988:101). O argumento desses autores parece convergir com a opinião de alguns psicólogos (Craik & Lockart, 1972; entre outros) que acreditam que a aprendizagem de uma palavra é mais bem sucedida quanto maior a atenção que ela receber do aluno. Caso contrário, ela deverá se repetir muitas vezes para que ocorra a aquisição.

Apesar dos inúmeros estudos mostrando que, somente através da inferência, muitos alunos não conseguem adquirir/expandir seu vocabulário, vemos que

o material desenvolvido para a leitura em LE continua promovendo a noção de que é possível aprender vocabulário incidentalmente enquanto se lê.

Essa noção é oriunda do modelo descendente de leitura, o qual enfatiza processos de compreensão de nível mais elevado. De acordo com Goodman (1973), a leitura é um “*jogo psicolingüístico de adivinhação*”, isto é, um processo seletivo no qual os leitores ficam atentos a um pequeno número de pistas lingüísticas, as quais lhes possibilitarão fazer previsões ou levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto. Tais hipóteses, então, são confirmadas ou rejeitadas com base no seu conhecimento prévio.

Laufer (1997:32) critica a teoria de Goodman dizendo que “*A leitura pode muito bem ser um jogo psicolingüístico de adivinhação. Mas as palavras são as peças das quais o indivíduo precisa para jogá-lo corretamente*”.

Apesar disso, a hipótese de aprendizagem incidental recebeu grande apoio na área de ensino-aprendizagem de LE, principalmente porque está teoricamente fundamentada no Modelo Monitor de Krashen (1981), o qual foi amplamente divulgado e aceito nessa área. O aspecto central desse modelo é a Hipótese do Insumo que, em termos de leitura, sugere que somente a exposição do aprendiz a textos significativos e compreensíveis é suficiente para uma boa leitura e uma boa aquisição de vocabulário. Para Krashen (op.cit.), a instrução explícita de estratégias conscientes pode ser supérflua, e até mesmo prejudicial para o desenvolvimento natural do leitor (cf. Raptis, op.cit.:576).

Os resultados de um estudo desenvolvido por Paribakht and Wesche (1997), no entanto, não corroboram essa análise. Segundo as autoras, a noção da

aprendizagem incidental é muito válida para a expansão do vocabulário em LM, mas, em se tratando de LE, esse processo se torna muito lento, além do fato de não se poder prever *quais* palavras serão aprendidas, *quando e em que grau*. Por esse motivo, essas autoras decidiram investigar se uma intervenção instrucional poderia vir a tornar esse processo mais direto e eficiente.

Para isso, um mesmo grupo de sujeitos foi submetido a dois tratamentos diferenciados para o ensino de vocabulário através da tarefa de compreensão em leitura, cada um enfocando diferentes palavras alvo. O primeiro (*Reading Plus* - RP) incluía a leitura de quatro textos selecionados sobre dois temas distintos, perguntas de compreensão e uma série de exercícios de vocabulário visando enfatizar as palavras alvo dos textos principais. O segundo (*Reading Only* - RO) incluía a leitura de quatro textos selecionados sobre outros dois temas, diferentes daqueles da primeira tarefa, e perguntas de compreensão. Os exercícios de vocabulário, propostos no tratamento RP, foram substituídos pela leitura de um texto suplementar que apresentava aos alunos, novamente, as mesmas palavras alvo dos textos principais com o objetivo de expô-los, mais intensamente, a tais palavras através da leitura.

Os resultados desse estudo indicaram que ambos os tratamentos instrucionais propiciaram ganhos significativos no conhecimento lexical dos alunos, mas que o tratamento RP proporcionou ganhos ainda maiores.

Segundo Paribakht and Wesche (op.cit.), os aprendizes adquiriram algumas palavras através do tratamento RO, mas o conhecimento de muitas delas ficou limitado ao nível do reconhecimento. Com o tratamento RP, entretanto, os alunos

aprenderam um número maior de palavras e seu conhecimento em relação a muitas delas atingiu níveis mais altos num período de 3 meses.

Portanto, concluem as autoras, embora seja possível adquirir algum vocabulário incidentalmente, o ensino sistematizado também tem muito a contribuir, principalmente quando o período de aprendizagem é limitado demais para propiciar aos aprendizes a aquisição de um vocabulário específico.

Essa mesma necessidade de se considerar tanto a instrução direta quanto a indireta para o ensino do vocabulário foi apontada por Schmitt and McCarthy (1997:3). Os autores sugerem que não devemos pensar nas estratégias de leitura e no ensino sistematizado de vocabulário em termos do que é melhor ou pior; tampouco devemos considerar que apenas um desses dois tratamentos seja suficiente para o aprendiz, mas sim, devemos vê-los como complementares.

Acreditamos que os resultados dos estudos apresentados até aqui estejam estreitamente relacionados aos resultados de outras pesquisas na área de leitura em LE, as quais têm mostrado que, para muitos alunos, os problemas encontrados na tarefa de compreensão emergem da falta de um ensino lexical mais explícito o qual teria muito a contribuir para a formação de um nível limiar de vocabulário. Conforme afirmado por Laufer (1997:22), de nada adiantam as estratégias de leitura se, devido à insuficiência lexical, o leitor é incapaz de entender o texto, ou consegue apenas ter uma vaga idéia de qual seja a asserção do autor e dos argumentos que a estão apoiando.

A importância do nível limiar de vocabulário, sobretudo para alunos leitores iniciantes, foi ressaltada em diversas pesquisas sobre leitura em LE (cf. Alderson

1984, Cooper 1984, Scaramucci 1995). Ao investigar se o fracasso de alguns aprendizes, nas tarefas de compreensão em leitura, estava mais associado à questão lingüística ou à questão da leitura em si, Alderson (1984) concluiu que ambos os fatores causam problemas, mas que há uma evidência mais forte para o fator lingüístico do que para o fator leitura quando a competência na língua-alvo é baixa. Laufer (1997:21) apoia a conclusão de Alderson afirmando que “... mesmo que um leitor se utilize de boas estratégias metacognitivas durante a leitura em LM, essas só poderão lhe ajudar na leitura em L2 depois que ele tiver construído uma sólida base lingüística”.

No estudo realizado por Cooper (1984) com falantes nativos da Malásia estudando inglês como LE, o mesmo tipo de conclusão foi extraída: a dificuldade na compreensão de textos em inglês estava, principalmente, no conhecimento inadequado da língua. Através dos testes realizados, Cooper notou que: (1) leitores iniciantes ativavam um conhecimento prévio que era irrelevante ao contexto; (2) tais leitores estavam tão preocupados com as palavras desconhecidas que não puderam perceber o potencial significativo do contexto como um todo; (3) os leitores não se utilizaram das pistas lingüísticas oferecidas pelo texto para inferir o significado de uma palavra desconhecida; (4) os leitores desconheciam o significado dos conectivos; e (5) o vocabulário desses leitores era muito pobre.

Scaramucci (1995) partiu dos problemas encontrados por alunos graduandos que, apesar de também freqüentarem o curso de inglês instrumental, ainda continuavam encontrando dificuldades durante a tarefa de compreensão em leitura devido à presença, no texto, de um grande número de palavras desconhecidas. Ao

término de seu estudo, que teve por objetivo investigar o papel do vocabulário na compreensão em leitura em um contexto de LE, a autora ressaltou a necessidade de um nível limiar de competência lexical para a compreensão de textos na língua alvo (cf. Scaramucci 1995:236, 248, 262).

Para Laufer (1997), é improvável que haja compreensão de texto, quer em LM quer em LE, se o leitor não puder entender o vocabulário que o compõe. Isso não significa que compreensão em leitura e compreensão de vocabulário sejam a mesma coisa, nem que a qualidade da leitura é determinada somente pelo vocabulário. A compreensão em leitura também é afetada pelo conhecimento prévio relevante ao texto e pela aplicação de estratégias gerais de leitura, tais como prever o conteúdo do texto, inferir o significado de palavras desconhecidas, reconhecer o tipo de texto e sua estrutura e depreender a idéia principal de um parágrafo. Mas, segundo essa autora, já parece estar consistentemente provado na literatura que a compreensão em leitura está mais fortemente relacionada ao conhecimento do vocabulário do que a outros fatores.

Assim como Laufer, muitos outros apontam para a necessidade de domínio por parte do aluno de um vocabulário limiar para a compreensão em leitura em LE (Coady, Magoto, Hubbard, Graney and Mokhtari, 1993; e Haynes and Baker, 1993; além daqueles citados ao longo deste estudo). No entanto, são poucas as informações disponíveis na literatura com relação a esse limiar.

Scaramucci (1995), por exemplo, embora reconheça sua necessidade, questiona se este não seria de utilidade relativa uma vez que os resultados de sua

pesquisa mostraram que “... esse limiar pode oscilar dependendo do tipo de texto e propósito da leitura ou nível de compreensão almejado...” (ibid:263).

Apesar disso, consideramos relevante apresentar uma discussão de algumas das difíceis questões que se relacionam, direta ou indiretamente, à definição de um vocabulário básico para a compreensão.

2.1.2.1.1 – O nível limiar de vocabulário

Uma questão abrangente à qual subjazem outras mais específicas diz respeito à natureza do limiar. Baseada nas pesquisas existentes na literatura, Laufer (1997) concluiu que o limiar para a compreensão em leitura é, em grande proporção, lexical e, conseqüentemente, o sucesso na compreensão será dificultado por problemas lexicais.

A autora distingue três grandes obstáculos encontrados nos textos de leitura em LE. O primeiro se refere às palavras que o leitor assume que desconhece; o segundo diz respeito às palavras que parecem familiares mas que, na verdade, são desconhecidas do leitor; são as palavras *pseudo-familiares*. Um grande problema causado por esse tipo de palavras é o de que o aluno julga conhecê-las e não tenta inferir seus significados. Assim, ele lhes atribui um significado errôneo e distorce o sentido do texto. São consideradas *pseudo-familiares*: as expressões idiomáticas quando traduzidas literalmente; os falsos cognatos; as palavras com múltiplos sentidos; e as palavras sinformes (palavras cujas formas, morfológica ou fonológica, se assemelham). O

terceiro obstáculo ao qual a autora se refere está relacionado àquelas palavras desconhecidas cujos significados não são inferidos pelo leitor porque: (1) o contexto não fornece pistas; (2) o contexto fornece pistas parciais; (3) as pistas fornecidas também residem em palavras desconhecidas; e (4) o leitor, embasado em seu conhecimento de mundo e em suas crenças e opiniões, não aceita a posição do autor e, inconscientemente, se nega a inferir de acordo com o contexto (cf. Laufer and Osimo, 1991:220; Laufer, 1997).

Assim sendo, para Laufer (1997:21-22), o nível limiar de vocabulário, que possibilitará ao leitor transferir as estratégias utilizadas na leitura em LM para a leitura em LE, corresponde àquelas palavras cujas formas e significados comuns são reconhecidos automaticamente, independentemente do contexto. A autora não inclui nesse limiar palavras sutilmente familiares a um determinado contexto e palavras novas cujo significado pode ser inferido pelo contexto, pois ambos os grupos de palavras requerem uma atenção consciente durante a leitura (processamento controlado).

Podemos notar, portanto, que a preocupação dessa autora com relação ao limiar se restringe em tentar estabelecer sua extensão. Scaramucci (1995), por outro lado, enfatiza também a qualidade do mesmo e afirma que:

... embora se possa inferir a existência de um nível lexical de conhecimento de vocabulário para a compreensão, não se poderia afirmar que esse limiar é absoluto ou estático, mas sim relativo ou dinâmico, podendo oscilar dependendo do texto, propósito de leitura, ou ainda de diferentes concepções de leitura, níveis

diferentes de conhecimento conceitual e proficiência em LM, dentre outros. (ibid: 262-263)

Muito embora essa autora não tenha se proposto a caracterizar o limiar em termos absolutos ou quantitativos, indicando quais e quantas seriam as palavras suficientes para sua composição, os resultados de sua pesquisa oferecem algumas sugestões com relação às características desse limiar:

Este parece incluir duas dimensões, uma quantitativa ou de número de palavras desconhecidas e, principalmente, uma qualitativa, isto é, de profundidade desse conhecimento. As palavras, nesse limiar, seriam, principalmente, palavras básicas de alta frequência, de uso generalizável. A segunda dimensão envolveria os vários aspectos de uma competência lexical definida em termos de um conhecimento rico de vocabulário, conforme a proposta deste estudo (cf. Scaramucci, op.cit.:263) (grifo da autora).

Cumpre-nos, portanto, esclarecer como a autora define um conhecimento *rico* de vocabulário. Este não se limita a uma competência lexical definida de forma estreita, que considera apenas os significados das palavras, ou o léxico separado da gramática e de outros níveis, mas “*uma competência lexical definida de forma ampla e abrangente, incorporando os vários níveis (pragmático-discursivo, sintático, morfológico, fonológico), além de uma dimensão cognitiva ou de uso*” (ibid:236).

Ainda com relação ao nível limiar de vocabulário, Scaramucci (op.cit.:253) vai além da identificação de um limiar para a construção do sentido ou para a compreensão, conforme definido acima. A autora também aponta para a possibilidade

da existência de um outro limiar para a inferência, o que poderia sugerir, portanto, limiares diferentes para os dois processos.

Subjacentes à natureza do limiar, acima descrita sob duas perspectivas diferentes, estão outras duas questões, quais sejam, a definição de *palavra* e a quantidade de palavras que devem constar desse vocabulário básico. Começaremos por abordar a primeira delas por considerar que esta subjaz a segunda.

Para Leech (1981:9 e 13, apud Scaramucci, op.cit.:73), a *palavra* possui dois significados distintos: um conceitual e denotativo, que é contrastivo e tem estrutura, referindo-se ao objeto; e outro conotativo, que é periférico, indeterminado e aberto. A definição adotada por Scaramucci (op.cit.) é, segundo a autora, emprestada de Scott (1990) e consiste em denominar de *palavra* “qualquer constituinte que seja separado, no texto escrito, dos dois lados, por um conjunto de separadores, ou seja, um espaço em branco”. Embora essa definição seja conveniente para os objetivos de seu estudo, conforme a autora reconhece, existem outras mais adequadas para o propósito de contribuir para o avanço das pesquisas na área de aquisição lexical, uma vez que Scott (op.cit.) limitou-se a considerar apenas a distinção física da palavra.

Uma das demais definições existentes na literatura foi sugerida por Carroll et al. (1971) para viabilizar a elaboração computadorizada de uma lista de palavras de uso freqüente a partir de um corpus estabelecido pelos autores. Assim sendo, a distinção entre palavras é inteiramente baseada em sua forma de maneira que a simples presença de uma letra maiúscula é suficiente para que essa forma seja contada como uma palavra diferente. Por exemplo, *society*, *Society*, *societies*, *Societies* e *society's* são

contadas como cinco palavras distintas. Apesar da semelhança entre as definições de Scott (op.cit.) e de Carroll et al. (op.cit.), acreditamos que enquanto a primeira trata a *palavra* como uma *entidade*, a segunda a trata como um *vocabulo*.

Do ponto de vista da aprendizagem da língua inglesa, no entanto, Nation (1990) sugere que as palavras devam ser definidas através do conceito que subjaz todos os seus usos. Assim, o número de palavras a serem aprendidas sofre uma redução significativa, facilitando o trabalho de professores e alunos. Além disso, uma das maiores vantagens em se chamar a atenção do aprendiz para o conceito que subjaz as palavras é que toda ocorrência da mesma funcionará como uma repetição do que já foi ensinado e não como um item diferente. Isto é, cada ocorrência da palavra conterá traços conhecidos e se apoiará numa aprendizagem prévia. Colocando de uma forma muito simplificada, apesar de não deixar explícito, esse autor sugere que consideremos como *uma palavra* cada família de palavras, definição esta que também é adotada por Laufer (1997).

Assim, Laufer (op.cit.) explicita a definição de Nation (op.cit.) e assume que uma palavra não corresponde a um item lexical mas a uma família de palavras, ou seja, itens, cujos significados não tenham qualquer relação entre si são considerados como palavras diferentes – “*bank*”, então, é considerada como duas palavras, pois se refere ao *estabelecimento bancário* e à *margem do rio*, da mesma forma que “*pupil*” pode se referir à *pupila do olho* e ao *aluno*. Uma expressão idiomática que corresponda a uma unidade de significado (“*break a leg*” = *succeed*), mesmo consistindo de vários itens gráficos, é considerada como uma palavra, como também o são as formas

flexionadas de uma mesma unidade de significado ("*think, thought, thinks, thinking*") e as palavras derivadas ("*man, manly, manhood, unmanly*"). Reconhecemos, assim, a existência de diversas definições de *palavra* na literatura, mas é a de Laufer (1997) que será adotada neste estudo. Passaremos, então, a discutir a extensão do limiar.

O número de palavras necessárias para compor o limiar é discutido de duas maneiras por Nation (1990): uma com base no vocabulário de falantes nativos, que levará à conclusão de que o aluno precisará de aproximadamente 3.000 palavras; outra com base na frequência com que o vocabulário aparece nos textos, que levará a uma necessidade de um vocabulário produtivo de mais ou menos 2.000 palavras de alta frequência, como já citamos, mais as estratégias para lidar com as palavras de baixa frequência que encontrar. Segundo Nation (op. cit.), esse número cobre 87% da maioria dos textos, conforme apontado anteriormente.

Para poder se aproximar do número de palavras que deve constituir o vocabulário limiar, Laufer (1991) realizou um estudo que envolveu 92 estudantes adultos de inglês como LE que foram testados quanto ao nível de seu vocabulário e quanto à compreensão em leitura. Os sujeitos foram divididos em cinco grupos, de acordo com seu nível de vocabulário: aqueles cujo vocabulário estava abaixo de 2000 famílias de palavras, aqueles com 2000, aqueles com 3000, aqueles com 4000 e aqueles com 5000. Os escores atingidos por esses cinco grupos na tarefa de leitura foram, então, comparados e a autora constatou que houve uma diferença significativa entre as médias dos grupos que possuíam 2.000 e 3.000 palavras. A diferença encontrada entre os grupos de 3000 e 4000, 4000 e 5000, e 3000 e 5000 não foi significativa. Esses resultados

sugerem que o vocabulário necessário para a compreensão em leitura deve ser constituído de, aproximadamente, 3.000 famílias de palavras ou 4.800 itens lexicais (cf. Laufer, 1997:23).

Os números fornecidos por Laufer (1991) e por Nation (1990) não foram escolhidos aleatoriamente; ambos os autores possuem dados empíricos que lhes possibilitam extrair tais conclusões. No entanto, cabe-nos questionar a possibilidade de se operacionalizar o ensino de um vocabulário dessa extensão no contexto brasileiro, pois o total de horas ao qual os sujeitos dessas pesquisas estiveram expostos à língua-alvo é amplamente superior ao período de contato que o aprendiz tem com a LE (inglês) no Brasil.

Apenas para ilustrar essa afirmação, tomamos como exemplo o estudo de Laufer (1998:265) no qual a autora considera que um ano letivo consiste de 180 horas de instrução, ou seja, 5 horas semanais x 36 semanas, o que permite ao aluno adquirir entre 8 e 9 famílias de palavras por cada aula de 1 hora de duração, perfazendo um total adquirido de 1.600 famílias de palavras em um ano. No Brasil, convém lembrar, o total de horas seria de aproximadamente 55, se todas as aulas constantes do planejamento escolar fossem efetivamente ministradas.

Entretanto, apesar da dificuldade em atingir esse limiar lexical no contexto de ensino brasileiro, não podemos negar a sua validade nem deixar de reconhecer que, além dos muitos problemas externos à sala de aula, os quais exigem providências urgentes dos órgãos governamentais, há também um problema muito sério

que deve ser assumido por parte dos professores, qual seja, o tipo de tratamento dado ao vocabulário em nome da metodologia adotada para o ensino da língua-alvo.

Com relação ao conhecimento do vocabulário necessário para a compreensão em leitura, cumpre-nos salientar que as três questões já discutidas (a natureza e a extensão do limiar e a definição de *palavra*) são muito relevantes para professores, pesquisadores, teóricos e profissionais responsáveis pelo desenvolvimento de material didático e cursos de línguas, mas, ao voltarmos nossa atenção para o contexto de sala de aula e para os problemas que envolvem professores e aprendizes com relação à aquisição lexical, julgamos que tais esclarecimentos, se possíveis de serem feitos, não são suficientes.

Além desses, é importante também salientar a necessidade de se compreender o que significa conhecer uma palavra, pois esse conhecimento é o que subjaz a avaliação do léxico de um indivíduo. Assim sendo, o conhecimento lexical e sua avaliação serão discutidos em conjunto na seção seguinte.

2.1.3 – O conhecimento lexical e sua avaliação

O objetivo principal desta seção é apresentar alguns métodos utilizados para avaliação do vocabulário em LE, revisão que se faz necessária para justificar a escolha dos instrumentos utilizados nesta pesquisa. Contudo, como parece difícil discutir avaliação sem abordar o conceito de conhecimento que a subjaz, faremos, também, referência a essa questão no decorrer da discussão.

Apesar dos avanços ocorridos no ensino-aprendizagem do léxico nos últimos vinte anos, há, ainda, uma escassez de instrumentos válidos e confiáveis para a avaliação do vocabulário em LE (cf. Scaramucci, 1995:69). Porém, não podemos atribuir esse problema somente à área de avaliação, pois essa situação decorre, principalmente, do longo período de negligência por parte de teóricos e profissionais da área de aquisição de LE em relação ao léxico, questão essa já abordada nesta dissertação. Além disso, a tendência atual de se elaborar testes mais integrativos e comunicativos, nos quais o vocabulário é avaliado em conjunto com outras habilidades, tem levado muitas pessoas a inferir que os testes que avaliam apenas o conhecimento da palavra perderam sua importância, o que não é verdade. Tais testes têm, ainda nos dias de hoje, o seu valor e o seu espaço, principalmente quando se trata de teste de diagnóstico.

Entre os diversos métodos existentes na literatura para a avaliação do vocabulário⁷, aqueles utilizados com maior frequência – múltipla escolha, preenchimento de lacunas, entre outros – visam apresentar uma palavra ao aprendiz e pedir-lhe que seja fornecido um sinônimo; uma tradução para sua LM; ou, ainda, uma definição analítica do tipo encontrada nos dicionários. Apesar de importantes, tais métodos encorajam os aprendizes a estudar listas de palavras isoladas e a desprezar uma gama mais ampla de atividades de aquisição de vocabulário, pois refletem um modelo limitado de conhecimento lexical, que envolve conhecer/identificar apenas *um* significado da palavra alvo, impedindo, muitas vezes, que o aluno mostre sua capacidade de atribuir outros possíveis significados a ela.

⁷ Para uma ampla revisão de tais métodos, vide Read, 1997.

Um outro método muito utilizado na avaliação lexical é a escala de verificação (*checklist*). Em sua forma original, trata-se de uma lista de verificação do tipo *sim/não* (*yes/no test*), com dois níveis de familiaridade e consiste na apresentação de palavras isoladas, as quais devem ser assinaladas de acordo com o conhecimento do aluno, ou seja, afirmativa ou negativamente. Entretanto, por constituir, basicamente, um auto-relato de familiaridade, esse tipo de medida apresenta algumas implicações: 1) há diferentes interpretações de o que significa saber uma palavra e 2) não há meios para controlar a adivinhação do significado das palavras-alvo.

Para tratar dessa última limitação, Anderson and Freebody (1983) desenvolveram uma nova versão do formato das listas de verificação, a qual contém dois terços de palavras reais e um terço de palavras inventadas, que seguem as normas da formação de palavras em inglês. Assim, se os alunos afirmam conhecer uma palavra inventada, fica evidente que estão supervalorizando seu conhecimento lexical.

Outros métodos de avaliação, mais recentes, estão estreitamente relacionados à distinção entre conhecer uma palavra somente para uso receptivo (compreensão) ou para uso receptivo e produtivo (compreensão e produção). Na área de ensino-aprendizagem de vocabulário, a dicotomia receptivo/produtivo tem sido, geralmente, usada para representar tipos diferentes de conhecimento; de acordo com Nation (1990), conhecer uma palavra para uso produtivo pressupõe conhecê-la melhor do que apenas para uso receptivo. Melka (1997) argumenta que essa tradicional dicotomia deve ser redefinida como um contínuo de graus de familiaridade do conhecimento de uma palavra, ou seja, quanto mais familiar a palavra mais conhecida

ela se torna. Para Corson (1983), o vocabulário ativo/produtivo é melhor descrito como um vocabulário motivado e consiste de todas aquelas palavras, sem restrições, das quais precisamos para nos comunicar com outras pessoas todos os dias. O vocabulário passivo/receptivo, segundo ele, inclui o vocabulário ativo do indivíduo como um importante sub-conjunto e difere do vocabulário ativo porque também inclui um vocabulário não motivado, isto é, palavras que são parcialmente entendidas mas não são suficientemente conhecidas para uso na representação oral. Como poderemos notar mais adiante, esses conceitos estão presentes em muitos métodos de avaliação utilizados atualmente.

A partir desses conceitos, algumas escalas de verificação foram propostas na literatura para avaliar, de forma contínua, o vocabulário de falantes nativos – entre elas inclui-se a de Dale (1965:898, apud Scaramucci, 1995)) que definiu quatro estágios básicos de conhecimento de uma palavra:

1. *Nunca vi essa palavra antes.*
2. *Já vi mas não sei o que significa.*
3. *Eu a reconheço no contexto. Tem algo a ver com ...*
4. *Eu a conheço.*

Essa escala fundamenta-se num modelo de conhecimento lexical também proposto por Dale (1965, apud Scaramucci, op.cit.:73) o qual é constituído de quatro níveis distintos, cada um correspondendo aos estágios da escala de verificação. Conceber o conhecimento lexical como um contínuo de desenvolvimento é interessante, mas a proposta de Dale (op.cit.) não esclarece as diferenças entre os níveis existentes. “Além da distinção entre reconhecimento e conhecimento [sugerida pelo segundo nível

do modelo], *que, em princípio, poderia implicar na dicotomia receptivo/produtivo, o autor não faz qualquer referência explícita a ela*" (Scaramucci, op.cit.:74).

A avaliação através de escalas, apesar de valor limitado devido ao seu caráter subjetivo, permite combinar aspectos quantitativos do desempenho do aluno – como estimar o número de palavras conhecidas – com dimensões mais qualitativas – como avaliar sua capacidade de uso das palavras.

A escala de Dale (op.cit.) é um tipo de medida que se limita a avaliar o aspecto quantitativo do conhecimento lexical – é apropriado para estimar a extensão do vocabulário de um indivíduo. Alguns trabalhos mais recentes, no entanto, têm tentado desenvolver medidas mais qualitativas e funcionais levando-se em conta a base teórica existente na área. Como parte de um estudo para verificar a aquisição de vocabulário durante um programa de inglês como segunda língua baseado na compreensão, Paribakht and Wesche (1993) desenvolveram um procedimento de elicitación escrito, baseado em sua escala de conhecimento de vocabulário, no qual os aprendizes reportam seu conhecimento de cada palavra numa escala de cinco pontos:

1. *A palavra não é familiar.*
2. *A palavra é familiar mas o significado é desconhecido.*
3. *Dê o sinônimo ou a tradução.*
4. *Empregue a palavra com adequação semântica numa sentença.*
5. *Empregue a palavra com adequação semântica e exatidão gramatical numa sentença.*

Nos dois primeiros níveis da escala, o procedimento se limita a um auto relato do aluno, mas a partir do terceiro nível, ele já deve fornecer evidências de

conhecimento da palavra. Apesar de reconhecer a funcionalidade dessa medida em relação ao número de palavras que ela permite abranger, Read (1997) questiona a lacuna existente entre os níveis 2 e 3 e a validade de se fornecer o significado da palavra ou usá-la numa sentença, uma vez que, para esse autor, essas não parecem ser as maneiras mais apropriadas de demonstrar o conhecimento de uma palavra, como pode ser verificado através de uma medida desenvolvida por ele, recentemente.

Read (1993), introduziu uma dimensão qualitativa na avaliação do conhecimento lexical, dimensão essa que considera, não só a extensão, como também a profundidade desse conhecimento – é um teste de associação de palavras que busca avaliar a capacidade do aprendiz de identificar, entre oito alternativas dadas, os elementos de uma rede lexical formada a partir de uma palavra alvo – um substantivo, um adjetivo ou um verbo – selecionada aleatoriamente a partir da *UWL* (Nation, 1990). Entre as alternativas, quatro são abstrações e as outras quatro representam relações *paradigmáticas* (sinônimo), *sintagmáticas* (colocações), ou *analíticas* (de acordo com a definição do dicionário) destas com a palavra alvo.

O trabalho de Read (1993) parece estar fundamentado num conceito *rico* de conhecimento lexical proposto, inicialmente, por Richards (1976), cujo modelo aborda as múltiplas dimensões do conhecimento de uma palavra, tais como: extensão, frequência e colocações, registro, comportamento sintático, derivações e flexões, associações, significado denotativo, e significado conotativo.

Outros modelos de conhecimento lexical foram propostos na literatura, todos muito similares ao construto apresentado por Richards (op.cit.); contudo, para

Schmitt (1998:285), o conceito mais abrangente foi fornecido por Nation (1990:30-33), e pode ser considerado uma ampliação daquele proposto por Richards.

O modelo de Nation (op.cit.) consiste de oito categorias de conhecimento lexical, cada qual contendo aspectos receptivos e produtivos:

1. *A forma oral de uma palavra;*
2. *A forma escrita da palavra;*
3. *O comportamento gramatical da palavra;*
4. *O comportamento referente à colocação da palavra;*
5. *A frequência da palavra;*
6. *A adequação da palavra;*
7. *O conceito subjacente ao significado da palavra;*
8. *A associação desta palavra com outras relacionadas.*

Segundo Schmitt and McCarthy (1997:4), os modelos fornecidos por Richards (op.cit.) e por Nation (op.cit.) podem ser muito úteis para uma discussão sobre o que está envolvido no conhecimento de uma palavra além de conhecer seu significado; mas salientam que são listas descritivas e não explicativas. Conforme apontado por esses autores, essas listas nos fornecem um modelo de conhecimento do falante nativo ideal, mas não nos mostram *como* esse conhecimento é adquirido ou como a aquisição de um tipo de conhecimento afeta a aprendizagem de um outro. Talvez isso aconteça, pelo menos em parte, devido à falta de consenso com relação a um modelo de aquisição lexical, o qual poderia englobar as diferentes linhas de pesquisa sobre vocabulário (cf. Schmitt and Meara, 1997:18).

A falta desse modelo resulta em pesquisas isoladas sobre cada um dos diversos tipos de conhecimento lexical sem nenhuma visão de como eles se inter-relacionam, e um dos maiores problemas desse tipo de pesquisa é que ela faz com que nos concentremos, cada vez mais, nos aspectos individuais do conhecimento de uma palavra ao invés de considerarmos dimensões globais envolvidas nesse conhecimento.

Meara (1996) clama que

O que nós realmente precisamos não é tanto de um entendimento detalhado das palavras, mas um entendimento muito mais profundo dos léxicos. ... O problema com alguns modelos atuais, acredito, é que eles estão correndo o perigo de perder a visão da floresta por se concentrarem demais em cada árvore individualmente. (grifos do autor)

Estudos recentes têm sido desenvolvidos com o propósito de mostrar como as diferentes categorias de conhecimento da palavra se inter-relacionam (Scaramucci, 1995; Schmitt and Meara, 1997 e Schmitt, 1998). Para isso, esses pesquisadores são obrigados a se utilizar de vários métodos de avaliação, dependendo de quantos tipos de conhecimento lexical eles queiram avaliar.

Scaramucci (op.cit.) partiu de um conceito *rico* de vocabulário (cf. Richards, op.cit.) e adotou, em sua investigação, um modelo de conhecimento lexical que envolve duas dimensões: uma de conhecimento e outra de uso, ambas avaliadas através de uma bateria de quatro testes, cujos focos foram: *familiaridade*, *frequência*, *conhecimento rico de vocabulário* e *inferência em contexto*. O conhecimento de vocabulário, de acordo com um conceito *rico*, foi avaliado através de seis subtestes com

diferentes formatos e finalidades – *derivação/flexão; significado/definição; associação; colocação; contexto e classe gramatical*. Para avaliar o nível de familiaridade das palavras alvo (20 reais e 10 inventadas), teste relevante para os interesses deste estudo, a autora utilizou uma escala de verificação baseada em Dale (1965), anteriormente apresentada, mas introduziu algumas modificações no que se refere aos níveis de conhecimento, como poderá ser visto abaixo:

1. *Eu nunca vi esta palavra antes*
2. *Essa palavra existe mas não sei o que quer dizer*
3. *Essa palavra existe mas estou em dúvida com relação ao que quer dizer*
4. *Eu conheço essa palavra. Eu sei o que quer dizer*

Em sua análise dos dados, Scaramucci (op.cit.) constatou, através de um cruzamento dos resultados obtidos nessa escala com aqueles obtidos nos seis subtestes que compuseram a avaliação do conhecimento *rico* de vocabulário, a validade da escala de verificação enquanto medida de conhecimento lexical.

Esta seção, como colocamos em seu início, objetivou fazer um levantamento dos métodos mais utilizados na avaliação lexical, o que nos possibilitou, também, abordar algumas questões relacionadas à complexa tarefa de entender o que está envolvido no conhecimento de uma palavra.

Como pôde-se notar, existem diversos métodos para a avaliação do vocabulário em LE, principalmente, de aprendizes cujo nível de proficiência não seja o de iniciante, pois os exemplos aqui apresentados foram testados com e são aplicados a estudantes de nível médio e/ou superior, o que não significa que se destinam *somente* a

esse público. Todavia, não podemos negar que, para alunos principiantes, a situação da avaliação lexical é mais crítica do que para os demais e que, novamente, a área de avaliação não é a única responsável por isso. Apesar do reconhecimento de sua importância, não existe, na literatura, sugestões de como enfatizar o léxico no início da aprendizagem de LE, com a finalidade de assegurar ao aprendiz a possibilidade de adquirir o vocabulário limiar necessário para lidar com os textos de leitura no Ensino Médio. Conseqüentemente, não há, também, propostas para sua avaliação.

Desde o início deste estudo, enfatizamos a necessidade de sistematização do ensino do vocabulário em LE, pelos motivos expostos no Capítulo I. Assim, é nessa direção que estamos conduzindo esta investigação e é nesse sentido que optamos por avaliar nossos sujeitos através de uma escala de verificação adaptada a partir do modelo sugerido por Scaramucci (op.cit.). Cumpre-nos elucidar, entretanto, que, apesar da necessidade de se propiciar condições para a aquisição do conhecimento lexical baseado em um conceito *rico* de vocabulário, este não é um objetivo alcançado a curto prazo. Acreditamos que tal conhecimento seja construído ao longo do processo de aquisição do vocabulário limiar a partir da adoção da definição de palavra, no sentido de Laufer, 1997.

A próxima seção apresentará uma revisão das tendências atuais no ensino de vocabulário em LE e introduzirá a discussão referente à técnica de ensino empregada ao longo deste estudo.

2.1.4 – As tendências atuais no ensino de vocabulário em LE

Como vimos afirmando desde o início deste trabalho, o interesse pela área de ensino-aprendizagem de vocabulário em LE tem crescido muito nos últimos anos, e, a cada nova publicação, notamos que os pesquisadores não têm poupado esforços no sentido de nos suprir com o maior número possível de informações sobre a descrição e aquisição do vocabulário e sobre o contexto pedagógico (cf. Schmitt and McCarthy, 1997). Por conseguinte, inúmeras tendências no ensino do léxico são descritas, amplamente analisadas e estatisticamente comparadas (cf. Schmitt, 1997; Sökmen, 1997; Coady, 1997). Cumpre-nos, portanto, apresentar, nesta seção, algumas das mais conhecidas tendências no ensino de vocabulário em LE.

Há uma grande variedade de atividades que podem ser aplicadas em sala de aula para o ensino do léxico, dependendo dos objetivos estabelecidos para a aprendizagem da língua-alvo e também dos diferentes estilos cognitivos dos alunos. Oxford and Scarcella (1994) analisaram, em um nível teórico, algumas dessas atividades e classificaram-nas em três tipos diferentes: descontextualizadas, parcialmente contextualizadas e completamente contextualizadas. De acordo com esses autores, o primeiro deles é de uso limitado para o ensino sistematizado do vocabulário, o que não se confirma na pesquisa desenvolvida por Schmitt (1997); os outros dois têm muito a contribuir, desde que sejam consideradas algumas variáveis que afetam a aquisição lexical, tais como: a maturidade cognitiva do aprendiz, a frequência com que a palavra alvo é apresentada na sala de aula, a atenção que o aprendiz dirige à nova palavra, a experiência prévia do aluno com sua LM, e a ordem de aquisição do vocabulário.

- **Atividades descontextualizadas**

São aquelas que isolam a palavra de qualquer contexto comunicativo e significativo que poderia ajudar o aprendiz a lembrar-se dela. Dentro desta categoria encontram atividades que envolvem o uso de listas de palavras, *flash cards*⁸, e dicionários.

As *listas de palavras* podem ser organizadas de duas maneiras: em ordem alfabética ou de acordo com as categorias gramaticais. Geralmente, não estão relacionadas a qualquer contexto significativo e, também, não envolvem qualquer tipo de instrução direta, cabendo aos alunos memorizá-las mecanicamente. Apesar de muitos pesquisadores afirmarem que essas listas não ajudam na aprendizagem do vocabulário (Carrell, 1984; Swaffar, 1988; entre outros), alguns autores apontam certas situações em que as listas podem ser úteis como, por exemplo, para possibilitar que o aluno se torne um pouco mais independente do professor (Cohen, 1990), ou para ajudar o aprendiz a adquirir um grande número de palavras num curto período de tempo (Nation, 1990; Nation and Newton, 1997). Essa última é uma situação especialmente típica de quando o aluno está estudando para se submeter a testes padronizados de vocabulário; no entanto, na maioria dos casos, as palavras memorizadas serão, também, rapidamente esquecidas.

Oxford and Scarcella (op.cit.), contudo, salientam que as listas de palavras podem ser mais bem aproveitadas quando o professor pede aos alunos para

⁸ Na falta de um termo correspondente em português, mantivemos a forma original. *Flash card* é um cartão que contém a forma escrita de uma palavra-alvo. Esse cartão é mostrado às crianças, por um período limitado de tempo, para ajudá-las a “aprender” aquela palavra.

selecionar e definir as palavras que eles queiram aprender, ou, ainda, quando ele incentiva os aprendizes a organizar as palavras por temas ou tópicos, o que pode tornar a atividade parcialmente contextualizada.

Os *flash cards* nada mais são do que uma lista de palavras dividida em unidades de uma palavra ou frase. Apesar de seu baixo grau de contextualização, eles são muito apreciados por alguns aprendizes, especialmente crianças, em razão das atividades realizadas a partir deles. Basicamente, os *flash cards* envolvem três componentes: a cópia da palavra alvo na frente do cartão, a escrita de seu significado no verso, e o uso do cartão para promover a familiarização do aluno com a palavra nova e com seu significado. Sem dúvida alguma, o terceiro componente é o que parece ser mais atrativo porque deve envolver os alunos em atividades consideradas agradáveis como, por exemplo, fixar os cartões nos objetos correspondentes às palavras, associar os cartões contendo a forma escrita a outros que contenham uma figura correspondente, colar figuras que correspondam às palavras dos cartões, organizar os cartões sobre uma superfície plana de modo a formar uma rede semântica de palavras afins, agrupar as palavras que rimem, etc.

Procurar uma palavra no *dicionário* durante a leitura pode ajudar a melhorar a compreensão, mas muitos alunos tendem a procurar todas as palavras no dicionário e, mesmo quando possível, evitam inferir o significado de algumas. Assim, confiar no dicionário como sendo a melhor maneira de construir ou expandir o vocabulário dos alunos pode não ser eficaz porque: 1) muitos aprendizes, especialmente os de níveis iniciante e intermediário, que se utilizam de dicionários bilíngües, tendem a

se tornar dependentes desse recurso; e 2) os bons alunos não pensam na definição de palavras isoladas à medida que lêem.

Além do mais, o dicionário, assim como as listas de palavras, é um recurso do qual muitos alunos não sabem como tirar proveito porque não são instruídos nesse sentido; é uma tendência natural julgar que essa instrução seja desnecessária quando na verdade não o é.

- **Atividades parcialmente contextualizadas**

De acordo com Oxford and Scarcella (op.cit.), são consideradas atividades parcialmente contextualizadas: a associação de palavras, a palavra-chave mnemônica, a resposta física e o mapeamento semântico.

A *associação de palavras*, como o próprio nome sugere, envolve fazer associações entre a palavra nova e quaisquer outras palavras que já sejam conhecidas dos alunos. Tais associações podem ser simples ou complexas, contanto que sejam significativas para o aprendiz. Cumpre-nos lembrar que, apesar desses contextos serem significativos, eles são limitados e não são completamente comunicativos. Esse tipo de atividade é mais indicado para adolescentes e adultos do que para crianças.

A técnica da *palavra-chave mnemônica* foi desenvolvida por Atkinson (1975) e visa fornecer ao aprendiz uma *pista acústica* – uma palavra ou frase de sua LM cujo som se assemelhe àquele da palavra a ser aprendida na LE – e uma *pista visual* – uma imagem que mostre a palavra-chave “interagindo” com a palavra da LM. Por

exemplo, para aprender a palavra da língua alemã *Ei* /ai/ (= egg), são apresentados aos aprendizes (falantes nativos da língua inglesa) a forma escrita “eye” /ai/ e uma figura com a imagem de um olho (*eye*) dentro de um ovo (*egg*) (Cohen and Apeh, 1980:222). Segundo Laufer and Osimo (op.cit.), ensinar vocabulário através das técnicas mnemônicas favorece, consideravelmente, a retenção do conteúdo.

A *resposta física* de Asher requer que o aluno demonstre fisicamente o entendimento de um enunciado que lhe é dirigido na língua-alvo, promovendo assim um certo grau de contexto. Essa técnica é adequada para o ensino dos substantivos concretos e dos verbos de movimento mas pode ser problemática para o ensino de expressões abstratas. Os aprendizes que gostam de se movimentar apreciam esse tipo de atividade para aprenderem vocabulário.

O *mapeamento semântico* implica em fazer um gráfico, ou mapa, organizando as palavras de acordo com a relação existente entre seus significados. O conceito ou termo chave é colocado no centro e linhas ou setas ligam-no com as outras palavras. Por exemplo, colocamos no centro de um mapa a palavra *felicidade*; as linhas ligarão esse termo com as palavras *férias*, *festas*, *família*, *amigos*, etc. Diferentemente da *associação de palavras*, o mapeamento semântico não só agrupa as palavras como também apresenta, visualmente, os elos conceituais existentes entre as diversas palavras.

- **Atividades completamente contextualizadas**

São aquelas que envolvem a prática das quatro habilidades da língua em situações de comunicação autêntica. Esse tipo de atividade passou a ser valorizado na década de 70 em função da ênfase dada ao significado da língua que, sem dúvida alguma, elevou a importância do vocabulário.

O ensino do léxico, então, sofreu grande influência das abordagens descendente, natural e comunicativa, as quais sugeriam que a aquisição da língua ocorreria de forma implícita ou incidental, como já dissemos anteriormente.

Dada essa perspectiva, uma das estratégias mais utilizadas para o ensino do vocabulário é a da *inferência* do significado de uma palavra desconhecida a partir do contexto em que ela está inserida.

Oxford and Scarcella (op.cit.) afirmam que o tempo dispensado para o ensino dessa estratégia até que os aprendizes a dominem é muito válido, mas reconhecem que sua eficácia depende de diversas variáveis, incluindo a *localização* da palavra desconhecida e da pista lingüística no texto, e a *complexidade* dessa palavra e do texto que a envolve, pois se os aprendizes não são capazes de entender o texto como um todo, é improvável que eles venham a inferir o significado de determinada palavra.

Laufer and Osimo (1991:236) reconhecem que o valor e a utilidade dessa estratégia para o desenvolvimento da língua são indiscutíveis, mas não deixam de apontar suas limitações, as quais já foram mencionadas nesse estudo.

Além do mais, para a maioria dos aprendizes adultos, o ensino direto de vocabulário também é benéfico e fundamental, pois esses, geralmente, não conseguem adquirir a quantidade de palavras necessárias apenas por meio da compreensão e da produção significativas. Para que tais aprendizes possam fazer uso de um grande número de palavras e para que essas palavras sejam retidas a longo prazo, torna-se imprescindível adicionar ao ensino implícito de vocabulário atividades que requeiram um tratamento mais direto. Esse tipo de instrução visa fornecer ao aluno múltiplas exposições às palavras alvo em contextos significativos, aprofundar as informações sobre essas palavras, e requerer o envolvimento ativo do aprendiz.

Isso nos leva a retomar a discussão sobre competência lexical, pois tanto a frequência quanto a necessidade de um conhecimento mais rico do vocabulário fazem parte dos modelos de Richards (1976) e de Nation (1990). Parece-nos que, ao aplicarmos algumas técnicas de ensino com diferentes graus de contextualização, estaremos mais próximos de entender como os diversos tipos de conhecimento lexical, ou pelo menos alguns deles, se inter-relacionam. Estaremos, também, respondendo positivamente à aclamação de Meara (1996) no sentido de enxergarmos, se não a floresta toda, pelo menos uma parte dela.

O foco desta seção foi apresentar, do ponto de vista teórico, as principais tendências para o ensino do vocabulário em LE. A seção seguinte terá como objetivo discutir a técnica de ensino utilizada nesta investigação.

2.2 – O Total Physical Response⁹

A técnica Total Physical Response, ou TPR, foi desenvolvida por James J. Asher, professor de psicologia da Universidade Estadual de San Jose, Califórnia, nos meados dos anos 60. Essa técnica enfatiza a importância de, no início do processo de aquisição de uma LE, os alunos se utilizarem de movimentos físicos para responderem aos enunciados verbais produzidos, principalmente, pelo professor. O interesse de Asher pelo aprendizado de L2/LE surgiu do fato de que muitos adultos e crianças abandonam seus cursos antes de atingirem uma fluência básica na língua-alvo (Asher 1979, 1981a). O principal motivo desse abandono, segundo Asher, é o stress que afeta o aprendiz de LE desde o início do aprendizado devido ao fato de ele não se sentir preparado para corresponder às exigências que lhe são feitas em sala de aula pelo professor. Uma maneira de reduzir essa tensão, de acordo com o autor, é tornar o processo de aquisição da língua-alvo um processo marcado por êxito e prazer. A importância do aluno sentir-se bem na aula é, também, enfatizada por Hutchinson and Waters (1987:51):

⁹ Muito embora os autores que discutem a metodologia de ensino de L2 e LE se refiram ao Total Physical Response como sendo um método (cf. Larsen-Freeman, 1986; Richards & Rodgers, 1982, 1986; entre outros), estamos considerando-o como uma técnica, pois de acordo com Larsen-Freeman (op.cit.), um *método* abrange princípios e técnicas. Os princípios correspondem a cinco diferentes aspectos do ensino de L2 ou LE: o papel do professor, o papel do aluno, o processo de ensino, o processo de aprendizagem e a cultura da língua-alvo. Juntos, esses aspectos representam o arcabouço teórico do método. *Técnicas*, para essa autora, são as manifestações comportamentais dos princípios, ou seja, as atividades e procedimentos de sala de aula derivados de uma aplicação de princípios. Segundo Larsen-Freeman (op.cit.), uma técnica pode estar associada a diferentes métodos desde que estes partilhem certos princípios. Para Anthony (1963), uma *técnica* pode ser implementada – aquela que realmente acontece na sala de aula. É um truque específico, uma estratégia empregada para atingir determinado objetivo. Como podemos ver, o *método* é proposto para dar conta da língua como um todo; por isso, não podemos dizer que o Total Physical Response seja um método. Ele pode, inclusive, ter todas as características de um método, de acordo com a teoria (cf. Richards & Rodgers, 1982:164-167), mas, na prática, ele se limita a um conjunto de técnicas que se aplicam muito bem a determinados aspectos da língua, mas não a todos.

“... na aprendizagem, a aquisição do conhecimento é um fator certamente necessário, mas de igual ou maior importância, é a necessidade de o aluno realmente sentir prazer em participar desse processo”.

Para Asher (1972), uma forma prazerosa de aprender uma LE é tornar o processo de aprendizagem parecido com o processo de aquisição da LM. Assim, consideramos relevante apresentar o TPR a partir de uma teoria de aquisição de linguagem (LM), a qual será descrita na seção seguinte.

2.2.1 – A aquisição de linguagem (LM)

A aquisição de linguagem foi tema de vários debates e controvérsias entre proponentes de diferentes linhas teóricas que supunham que suas teorias pudessem abarcar todas as questões dessa área tão complexa. Hoje, ela recebe a atenção e contribuição de pesquisadores de diferentes campos: da psicolinguística, da lingüística, da psicologia e, ainda, da filosofia e da psicanálise. Seu maior desafio tem sido o de explicar a mudança pela qual a criança passa, da posição de *infans*, isto é, não falante, à posição de *ser de linguagem*.

Dentre os vários modelos teóricos e linhas psicológicas que contribuíram para o desenvolvimento das pesquisas em Aquisição da Linguagem, podemos citar o Inatismo (Chomsky, 1986), o Cognitivismo (Piaget, 1997), o Sócio-interacionismo (Vigotsky, 1987) e o Interacionismo (de Lemos, 1992), que será considerado ao descrevermos o processo de aquisição de uma LE através da técnica TPR. Por isso,

faremos uma breve referência ao processo de aquisição da linguagem em LM através de uma perspectiva Interacionista.

2.2.1.1 – O Interacionismo

Como colocamos anteriormente, a linha pela qual pretendemos descrever o processo de aquisição da linguagem é a do interacionismo (no sentido de de Lemos, 1992), pois é nele que surgem os primeiros argumentos em favor da tese de que a linguagem é uma atividade intersubjetiva que dá forma e realidade ao pensamento (cf. de Lemos, op. cit.; Pereira de Castro, 1995; 1996).

Nessa área de investigação, o processo que conduz a criança ainda não-falante à condição de ser falante é discutido como um efeito de linguagem que se dá na interação da criança com o adulto (cf. de Lemos, op. cit. e Pereira de Castro, 1995, 1997a, 1997b). Esse efeito de linguagem nada mais é do que a *interpretação*.

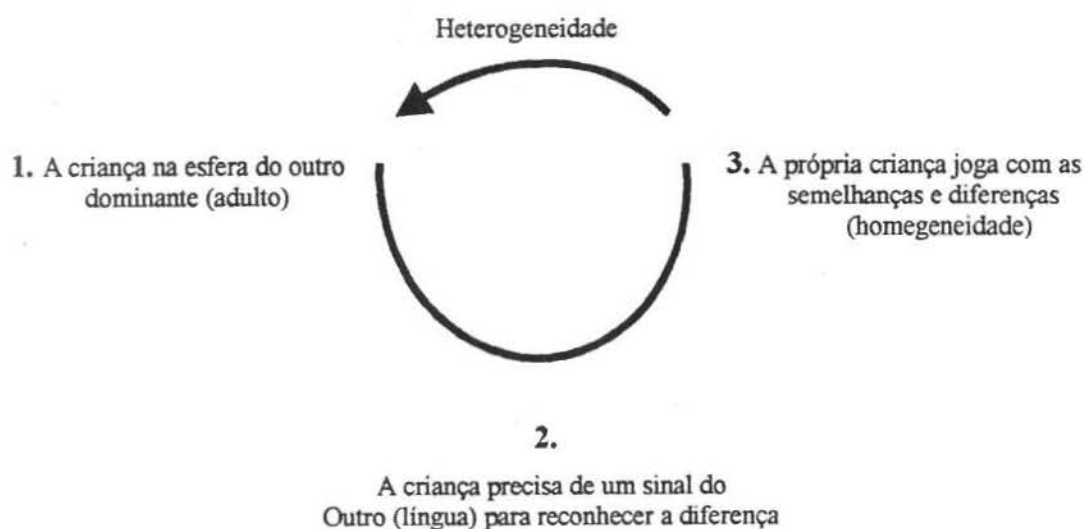
Segundo Pereira de Castro (nota de aula), a criança, antes de nascer e a partir do momento que nasce, é alvo de interpretação. Portanto, ela não precisa estar na posição de ser falante para ser interpretada. Sua simples presença, seus movimentos, gestos, choros, sorrisos, gorjeios e balbucios – presenças marcantes no período pré-verbal – são também interpretados pela mãe como demanda de significação. É o “silêncio”¹⁰ colocando em ação a linguagem do outro-adulto: a criança sendo falada pelo

¹⁰ Aqui, “silêncio” está sendo tomado como a Metáfora do momento em que a criança ainda não fala (cf. Pereira de Castro 1997b:2).

outro, significada por ele. Assim, a interação criança-adulto é condição necessária para a aquisição de linguagem.

Nesse sentido, para se chegar a um construto que qualifica as relações do sujeito com a língua nessa interação, de Lemos (op.cit.) sugere que o diálogo adulto/criança seja tomado como unidade de análise no início da aquisição e que os processos de reorganização/resignificação sejam postulados dentro do próprio enunciado da criança.

Ao tomarmos, por exemplo, o diálogo criança-mãe, notaremos a fala da criança fortemente marcada por enunciados ou fragmentos de enunciados da fala do adulto. Isto se dá em três momentos, os quais de Lemos (comunicação pessoal) representa numa redescritção que faz da curva em U:



No primeiro momento, o qual podemos identificar como momento da *especularidade*, a fala da criança consiste de fragmentos da fala do outro (adulto). Essa fala depende da interpretação do adulto para ser resignificada e continuar presente no diálogo.

No segundo momento, identificado como momento de *espelhamento*, ocorre a entrada da narrativa e do deslocamento (cruzamento de informações) e a criança só é sensível aos efeitos de semelhança:

- A semelhança se dá entre cadeias, ou seja, a criança constrói seus enunciados jogando com os fragmentos da fala do adulto no nível da contigüidade;
- A criança está submetida à ação da própria língua (o grande Outro);
- Ela não ouve seus próprios erros; é insensível à correção.

No momento da *incorporação*, a criança já se ouve e, ao perceber uma construção insólita, ela retoma seu enunciado para poder se corrigir – ela já se tornou sensível ao efeito da linguagem. Nessa terceira posição da curva, ocorre a possibilidade não só de semelhança com a fala do adulto mas também de diferença. As pausas, as hesitações, as substituições e os lapsos, características desse momento, são fundamentais para mostrar a relação da criança *na* e *com a* linguagem; a fala da criança se torna ordinária e dá uma ilusão de homogeneidade.

Entretanto, a língua volta a se romper e a se tornar heterogênea porque está em constante movimento, impossibilitando, assim, a existência de uma ordenação das posições acima apontadas. Em função desse movimento da língua, de Lemos

(comunicação pessoal) rompeu com a idéia de “fases ou estágios de um desenvolvimento” e passou a considerar as diferentes posições ocupadas pelo indivíduo em relação à sua LM.

Tendo feito uma breve referência ao processo de aquisição da LM, do ponto de vista interacionista, apresentaremos, na próxima seção os princípios da técnica proposta por Asher (1966) que são baseados, em sua maior parte, no processo de aquisição da LM.

2.2.2 – Os processos de aquisição de LM e de LE

Nesta seção, apresentaremos alguns aspectos que Asher (1988), baseado em seu conceito de aquisição de LM, incorporou ao TPR com o objetivo de ajudar o aprendiz de LE a sentir-se mais descontraído durante as aulas.

Muito embora concordemos que tais aspectos realmente contribuem para um ambiente mais confortável, cumpre-nos salientar que não julgamos que os contextos de “*aquisição da LM e de aprendizagem de LE*” (de Lemos, 1997: comunicação pessoal) sejam passíveis de comparação. Concordamos com a visão interacionista, aqui assumida, de que a LM não pode ser colocada numa cadeia sequencial/numérica e denominada L1 (primeira língua) para que possamos contrastá-la das demais. Consideramos que a aquisição da LM seja experiência “*inaugural e definitiva*” (Pereira de Castro, 1997: nota de aula).

No processo de aquisição da LM, a criança é, geralmente, bem sucedida (salvo raras exceções que têm como causa algum aspecto biológico como, por exemplo, a afasia). A língua se impõe à criança e esta não tem outra opção senão enquadrar-se à linguagem, senão falar a língua, e o adulto, posto simbólico, não tem outra alternativa senão interpretar.

O contexto de aquisição de uma LE, no entanto, é consideravelmente distinto. O indivíduo vai aprender uma determinada língua por iniciativa própria e, geralmente, por uma necessidade imposta ou pelos estudos ou pelo competitivo mercado de trabalho. Além disso, há dois outros fatores fundamentais para se distinguir os processos de aquisição de LE e de LM para os interacionistas: (1) quando o indivíduo começa a estudar uma língua-alvo, ele já está inserido na terceira posição da curva em U, ou seja, ele já é falante de uma LM; e (2) no processo de aquisição de LE, a interpretação é vista por meio do conceito de comunicação e é usada como um meio para se adquirir a LE, ou seja, na LE a interpretação é comunicação, o que é muito diferente do contexto de aquisição da LM.

Portanto, cumpre-nos esclarecer que os processos de aquisição de LM e de LE serão, aqui, apresentados mediante as ressalvas acima.

Asher (1988:2-4) identificou o que ele considera que esteja acontecendo quando um indivíduo adquire a LM e extraiu alguns princípios básicos para o TPR, os quais possibilitarão tornar o processo de aquisição de LE mais agradável.

1. "A compreensão da língua oral deve ser desenvolvida antes da fala"

Para Asher, o TPR representa uma tentativa de recriar a experiência de aquisição da LM para o aprendiz de LE. Essa técnica é norteadada pela noção de que a primeira habilidade a ser adquirida no processo de aprendizagem de LE é a compreensão da língua oral e que, por esse motivo, qualquer tipo de produção deve ser retardado no início desse processo. Para tanto, advoga um período de "silêncio" no qual o aprendiz ouve e interpreta a língua, embora para os fins da sala de aula, e demonstra sua compreensão através de movimentos físicos. Essa é uma tentativa de trazer para o ensino-aprendizagem de LE o período pré-verbal da vida da criança, quando se inicia o processo de aquisição da linguagem (LM). Nesse período, como mostramos acima, a criança não está passiva à fala do outro; ela interage com as pessoas através de uma linguagem não verbal.

Segundo alguns psicólogos que estudaram o desenvolvimento infantil (Bühler and Hetzer, 1935; e Gesell and Thompson, 1929; apud Asher, 1988) durante o período pré-verbal, as crianças desenvolvem uma capacidade de transformar os sons que ouvem das outras pessoas em informações significativas para si. Elas conseguem internalizar os insumos aos quais estão expostas transformando-os num sofisticado mapa lingüístico que lhes mostra o funcionamento da língua. Somente através da internalização desse mapa é que a criança está pronta para começar a falar.

Asher acredita que esse mesmo processamento ocorre no aprendiz de LE quando lhe é dada a oportunidade de passar um determinado período apenas exposto ao insumo fornecido pelo professor. Segundo ele, a prontidão para a fala deve ser

biologicamente determinada pela porção de entendimento internalizado. A compreensão se expande cada vez mais, e num dado momento, a fala emerge. A compreensão pode ser o fator determinante de quando o indivíduo está pronto para falar (Asher, 1981a:51).

Winitz (1981) nos lembra de que falar é uma dádiva que pertence unicamente aos seres humanos, sendo seu comportamento mais significativo. Assim, o autor conclui que talvez seja por esse motivo que a produção oral é vista como ponto de partida no ensino-aprendizagem de LE. No entanto, as pessoas esquecem de que antes de a criança começar a falar, ela passa um longo período internalizando a língua através de sua compreensão.

Do ponto de vista teórico, se o aluno conseguir internalizar os insumos através da compreensão oral de uma LE, ele poderá fazer a transição para a produção oral, leitura e escrita. Se essa transição for exigida prematuramente, poderão ocorrer dificuldades na aprendizagem (cf. Asher, Kusudo & de la Torre, 1974).

Entretanto, a opinião de Rivers (1993:77) com relação ao período de “silêncio” é a de que

... somente em salas de aula autoritárias, cujo ensino é centrado no professor, pode-se impor às crianças o silêncio ou uma produção mínima através de gestos ou de apenas algumas palavras ... os seres humanos nasceram para conversar e assim o farão – na LM se não lhes forem fornecidos meios para conversar na L2 LE”

2. “A exemplo de muitos enunciados contidos na fala da mãe, o professor deve tirar o máximo proveito da forma imperativa, pois esta lhe permite ensinar inúmeras estruturas gramaticais e centenas de itens lexicais”

Com esse princípio, Asher incorporou à sua técnica aspectos do tipo de discurso que a mãe utiliza ao se dirigir à criança. Hoje em dia, fala-se muito sobre o caretaker talk¹¹ que é visto, segundo Littlewood (1987:15), como um discurso que possui algumas características que o distinguem daquele que ocorre entre adultos, por exemplo: (1) contém enunciados mais curtos; (2) é mais gramatical; (3) os enunciados são menos complexos; (4) há uma menor variedade de tempos verbais; (5) o vocabulário é mais limitado; (6) há mais repetição; e (7) o discurso está mais relacionado a o que acontece aqui e agora.

Com o passar do tempo, essas características vão se transformando e os enunciados do adulto com quem a criança interage tornam-se cada vez menos controlados.

Pensando nisso, Asher sugeriu que, no início do processo, os enunciados sejam simples e curtos, podendo limitar-se apenas ao emprego de verbos no imperativo, como por exemplo: *Stand up!*; *Sit down!*; *Walk!*; *Turn around!*; *Stop!*; e assim por diante. Em seguida, esses enunciados são expandidos através da inclusão de complementos verbais: *Walk to the blackboard!*; *Stop at the teacher's desk!*.

¹¹ Em português, não há um termo correspondente a este; podemos entendê-lo como sendo o tipo de discurso utilizado pela pessoa que cuida da criança que está adquirindo sua LM.

A maior parte dos traços lingüísticos da língua-alvo pode ser ensinada através da forma imperativa e, se o professor empregar a técnica de maneira criativa, é possível manter, por um período relativamente longo, um alto interesse por parte do aluno. Quando visto de forma descontextualizada, o uso do imperativo é geralmente associado a uma atitude autoritária do professor, no entanto, Rivers (1993:78) aponta que, da maneira como é proposto pelo TPR, leva a um ambiente alegre e descontraído.

Muito embora seja possível construir enunciados que envolvam os aprendizes e mantenham seu interesse pelo aprendizado da LE, há diversas críticas na literatura com relação ao tipo de língua fornecido no TPR (cf. Blair, 1991; Nunan, 1991; Lightbown & Spada, 1993; Omaggio, 1993). Entretanto, Asher argumenta que o tipo de insumo fornecido pelo TPR, correspondente a enunciados elaborados na forma imperativa, permite que o aluno interaja através de ações e evita que ele se sinta obrigado a produzir a língua sem estar preparado para isso.

3. "O professor não deve forçar o aluno a falar na LE. Assim que o aprendiz internalizar um mapa cognitivo dessa língua através da compreensão dos insumos aos quais está exposto, ele começará a produzir a língua oral espontaneamente"

Com relação a esse princípio, Nord (1981) sugere que exigir que o aluno fale antes de ele ter internalizado a língua através da compreensão pode causar um estado de alta ansiedade. Isso poderá ser prejudicial à produção oral do aprendiz, pois há uma tendência por parte deste em recorrer ao vocabulário e às estruturas gramaticais de sua LM, o que poderá levar o aluno a um estado de ansiedade ainda maior.

Além dos princípios baseados na aquisição da LM, Asher também incluiu em sua técnica alguns procedimentos baseados na psicologia.

1. “O entendimento e a retenção do vocabulário são atingidos mais facilmente quando os alunos respondem aos enunciados através de movimentos físicos”

O movimento corporal parece ser um poderoso mediador para o entendimento, a organização e o armazenamento de macro-detalhes do insumo lingüístico (cf. Asher, Kusudo & de la Torre, 1974), como já havia sido reportado por Harold and Dorothée Palmer em 1925 e 1950 (cf. Zimmerman, 1997). Esses autores também consideraram o fato de serem as ações físicas o primeiro tipo de resposta que a criança fornece ao enunciado da mãe.

Quando o insumo lingüístico está sincronizado com as ações dos alunos, a LE pode ser internalizada em *chunks* (fragmentos de enunciados) em vez de palavra por palavra. Para os proponentes do TPR, isso significa uma assimilação mais rápida de um mapa cognitivo da língua-alvo. Para o interacionismo, a internalização de fragmentos só é possível porque, num determinado momento, a criança sai da posição onde só ela é interpretada para, também, começar a interpretar – seu próprio enunciado e o enunciado do outro. Essa mudança fundamental não é resultado de estruturas lingüísticas de qualquer espécie, mas sim do efeito do funcionamento da própria língua à qual a criança está submetida.

2. “A manutenção de um ambiente descontraído possibilita ao aluno aprender melhor sob condições de alta motivação”



Essa recomendação possui uma relação bastante estreita com aquela anteriormente colocada, pois, além de estarem associados à aprendizagem em si, os movimentos físicos são, também, responsáveis pela dinamicidade das aulas e pelo envolvimento dos aprendizes em atividades descontraídas e bem humoradas, o que é muito bom para uma aula de LE.

Vários autores apontam as vantagens do envolvimento dinâmico e ativo dos aprendizes, fator marcante das aulas ministradas através do TPR. Nunan (1991) reconhece que a criança constrói sua nova língua de uma forma muito ativa, o que é importante para o desenvolvimento da língua-alvo. Lightbown and Spada (1993), declaram que esse tipo de envolvimento dinâmico é muito importante para aprendizes principiantes, pois permite-lhes construir um conhecimento considerável da LE livres da tensão emocional que, freqüentemente, acompanha as primeiras tentativas de falar a língua-alvo.

Rivers (1993) também apoia o uso do TPR no início do processo de aquisição de uma nova língua; segundo a autora, essa técnica propicia ao aprendiz a oportunidade de a aprendizagem ocorrer através de exercícios de compreensão motivada, ou seja, há uma motivação maior por parte do aluno para compreender o que está sendo ouvido porque o conteúdo é importante para si ou porque instiga sua curiosidade.

A simplicidade, a lógica e o poder do TPR, segundo Blair (1991), têm estimulado o desenvolvimento de programas para o ensino de várias línguas. Para o autor, essa técnica é um caminho menos exigente e mais descontraído de se adquirir a

habilidade de compreensão, a qual subjaz a aquisição natural das demais habilidades necessárias para a comunicação. Esse autor faz uma outra colocação muito interessante a respeito do TPR; ele considera essa técnica um tipo de jogo progressivo de solução de problemas, isto é, os alunos vão respondendo, através de ações, a comandos cada vez mais complexos.

2.2.3 – O TPR e sua aplicação clássica

Segundo Asher, durante as 12 primeiras horas de instrução através do TPR, não se recomenda que o aluno tente produzir a língua oral. Nesse período, ele estará exposto ao insumo lingüístico fornecido pelo professor. No princípio, tal insumo corresponderá a enunciados muito simples que deverão envolver um vocabulário de natureza concreta correspondente a objetos que podem ser encontrados na sala de aula ou que sejam representados por figuras que o professor pode trazer para compor e enriquecer o ambiente. Com o passar do tempo, os enunciados são expandidos e passam a incluir o vocabulário de natureza mais abstrata.

Ao iniciar sua primeira aula, o professor solicita a alguns alunos voluntários que sentem-se ao seu lado, de frente para os demais, para que possam demonstrar juntos os comandos que serão dados¹². Primeiramente, o professor atua sozinho, depois, ele atua, algumas vezes, junto com o grupo e, outras vezes, solicita que

¹² Aos poucos, o professor vai alternando os elementos do grupo até que consiga envolver o maior número possível de alunos, pois, de acordo com Asher (1981b), a observação propicia a compreensão, mas é o envolvimento físico que vai propiciar a retenção do significado.

os alunos atuem individualmente. Quando achar que o grupo já está preparado para atuar sozinho, ele se afasta e observa enquanto emite os comandos. À medida que o professor avança numa rotina (seqüência de comandos), é importante diversificar a ordem dos enunciados para que os alunos não memorizem uma seqüência fixa.

Tão logo os alunos consigam responder, rápida e corretamente, aos enunciados formados só pelo verbo, o professor já deve começar a expandir seus comandos introduzindo os complementos verbais. O próximo passo será a recombinação de constituintes já conhecidos que virá a formar um novo comando, isto é, um comando que o aluno nunca ouviu antes mas que é capaz de compreender porque todos os seus constituintes lhe são familiares.

Após, aproximadamente, 12 horas de ênfase na habilidade de compreensão oral, alguns alunos já terão formado seu mapa cognitivo da língua-alvo e, conseqüentemente, já estarão preparados para começar a falar. Nesse momento, o professor se integrará ao grupo de alunos e solicitará aos voluntários que dêem os comandos. É a fase de inversão de papéis que leva o professor a se surpreender com a capacidade de seus alunos de elaborar um número tão grande de comandos novos. Em razão de a pronúncia não ser perfeita nessa fase, caberá ao professor ser extremamente tolerante às distorções dos aprendizes, e, qualquer correção que se julgar necessária, deverá ser feita de maneira muito sutil.

A descrição da técnica TPR e os resultados dos estudos realizados por Asher e seus colegas foram publicados em diversos artigos no período de 1964 a 1986 (cf. Referências Bibliográficas para a indicação de alguns deles); sua obra mais

abrangente é o livro *Learning Another Language Through Actions: the complete teacher's guide*. Entretanto, para a aplicação do TPR em sala de aula, a leitura do livro de Ramiro Garcia (1994), *Instructor's Notebook : how to apply TPR for best results*, é fundamental.

O foco deste capítulo foi construir uma base teórica para esta investigação, apresentando uma revisão da literatura referente aos dois tópicos que despertaram nosso interesse – o ensino-aprendizagem do vocabulário em LE e a técnica TPR.

Com relação à técnica, levamos em conta alguns aspectos do processo de aquisição da LM a partir dos quais Asher estabeleceu os princípios norteadores do TPR; outros princípios, porém, foram baseados na psicologia. Descrevemos, também, a aplicação clássica dessa técnica em sala de aula, de acordo com seu proponente.

No que se refere ao léxico, iniciamos este estudo afirmando que, depois de muitos anos negligenciado, o vocabulário, finalmente, passou a ser reconhecido como um dos aspectos mais importantes na aprendizagem de LE, o que pode ser confirmado ao longo da seção 2.1 e de suas subseções. Esse reconhecimento surgiu, principalmente, a partir de pesquisas sobre legibilidade e, sendo a leitura em LE uma necessidade comum à maioria dos aprendizes de inglês no Brasil, justifica-se nosso interesse em preparar o aluno, desde o início do processo de aprendizagem, para essa tarefa. Por esse motivo, discutimos o papel do léxico nos textos, abordando as questões envolvidas no domínio de um vocabulário limiar, o qual é visto como fundamental para a tarefa de compreensão, assim como a avaliação e o conhecimento lexical que a subjaz. Por fim,

apresentamos algumas das tendências mais conhecidas para o ensino do vocabulário em sala de aula.

Muito embora esteja implícito nesta revisão o objetivo de contribuir para o esclarecimento de questões relacionadas à aquisição lexical, principalmente, em contextos formais de ensino, o propósito maior, como já dissemos, é o de conduzir esta investigação fundamentando-nos nas teorias aqui assumidas.

Finalizando, cumpre-nos, então, lembrar que o TPR está sendo adotado neste estudo para que possamos investigar sua eficácia para o ensino de vocabulário em LE. O ensino do léxico, por sua vez, será conduzido no sentido de possibilitar ao aluno a oportunidade de começar a construir um nível limiar de vocabulário, considerando as características sugeridas por Scaramucci (1995) que considera não só a extensão do conhecimento, mas também sua profundidade.

A extensão necessária assumida, baseia-se na proposta de Nation (1990); entretanto, considerando-se o período limitado de contato do aprendiz com a língua inglesa no contexto brasileiro, a aquisição de um limiar de 2.000 palavras de alta frequência em quatro anos (da 5ª à 8ª série) parece inviável, mas em sete anos (5ª série do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio) essa extensão é possível de ser operacionalizada. Portanto, apesar de não corresponder ao que julgamos necessário, reconhecemos que, se o aluno tiver adquirido um mínimo de 286 palavras/ano, ao término da 8ª série, ele terá construído um vocabulário de 1544 famílias de palavras, o que é pouco, mas está muito além da quantidade adquirida atualmente. Acreditamos que esse seja apenas o começo, mas um começo promissor.

Com relação à avaliação do vocabulário adquirido, essa envolverá o aspecto quantitativo do conhecimento lexical e alguns de seus aspectos qualitativos, pois, consideramos que conhecer uma palavra, de forma global, depende de um contato muito mais intenso do que aquele ao qual os sujeitos desta pesquisa estiveram expostos. Desse modo, serão avaliados os aspectos de reconhecimento oral, reconhecimento escrito, produção escrita limitada, produção oral livre, produção oral controlada, nível de familiaridade e atribuição de significados, os quais serão explicitados no Capítulo III que apresentará a base metodológica desta dissertação.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentar a base metodológica do presente estudo e está organizado em quatro seções principais. Na seção 3.1 apresentaremos a metodologia de pesquisa e sua justificativa; o contexto de coleta dos dados será descrito na seção 3.2; e nas seções 3.3 e 3.4 abordaremos, respectivamente, o estudo quantitativo e o estudo qualitativo.

3.1 – A escolha da metodologia e sua justificativa

Os trabalhos desenvolvidos na área de ensino-aprendizagem de vocabulário, em sua maioria, buscam investigar a extensão do léxico dos aprendizes de LE. No entanto, esses estudos são geralmente orientados para a aquisição de um número limitado de palavras alvo as quais foram previamente estabelecidas para aquele experimento. Apenas poucos pesquisadores preocupam-se em avaliar o vocabulário em sua profundidade, o que pode estar relacionado à dificuldade que vem sendo encontrada na área de aquisição para definir a natureza do conhecimento lexical. Quando existe o objetivo de verificar como os diversos aspectos desse conhecimento se inter-relacionam, torna-se necessária a aplicação de uma bateria de testes, pois não há um instrumento através do qual se possa avaliar tanto a extensão quanto a profundidade do vocabulário.

Esses aspectos são quantitativos e, por isso, são melhor avaliados através de um instrumento de coleta que enfoque o produto e vise uma análise estatística.

Os estudos, freqüentemente, comparam os resultados de dois ou mais grupos que foram expostos a metodologias diferenciadas. Os resultados, divulgados estatisticamente, em termos de produto, geralmente não trazem informações sobre o processo, ou seja, quais aspectos da metodologia aplicada em sala de aula poderiam ter levado a diferenças na aquisição lexical.

Os dois aspectos são importantes, entretanto, e, por isso, julgamos que as investigações sobre aquisição lexical devam fornecer resultados tanto em relação à natureza do vocabulário adquirido quanto em relação à maneira como ele é adquirido em sala de aula, especialmente em escolas regulares no contexto brasileiro. Portanto, esta pesquisa apresenta dois focos de análise. O primeiro, de ênfase quantitativa, é dirigido para o produto de testes de vocabulário e o segundo, de ênfase qualitativa, é dirigido para o processo de aquisição.

Antes de focalizar o contexto de pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados em cada foco de análise, julgamos relevante discutir, ainda que brevemente, o porquê de termos optado por um desenho de pesquisa que inclui procedimentos quantitativos junto com procedimentos qualitativos, questão controvertida, principalmente na Linguística Aplicada.

3.1.1 – A dicotomia quantitativo/qualitativo na literatura

Existe uma grande divergência entre pesquisadores a respeito da utilização de diferentes métodos para se conduzir a avaliação de uma pesquisa e um intenso debate tem girado em torno da distinção entre os dois tipos de métodos, o quantitativo e o qualitativo. Larsen-Freeman & Long (1991:11) sugerem que um estudo quantitativo deve ser visto como um experimento verdadeiro destinado a gerar hipóteses através do uso de instrumentos objetivos e análises estatísticas; Reichardt & Cook (1979:7), entretanto, argumentam que os métodos objetivos não são empregados apenas em experimentos, mas também em quase-experimentos, levantamentos (*surveys*), testes de lápis e papel e análises estatísticas em geral. O protótipo do estudo qualitativo, por outro lado, é visto por Larsen-Freeman & Long (op.cit.) como um estudo etnográfico no qual os pesquisadores, ao invés de testar hipóteses, se propõem a observar o que está presente no seu foco de pesquisa e, desse modo, são abertos a variações nos dados durante o curso da observação. Nesse tipo de estudo incluem-se estudos de caso, entrevistas, observação participativa e métodos de introspecção.

Embora esse debate, a princípio, pareça centralizar-se na distinção entre os métodos quantitativo e qualitativo, na verdade, ele se refere a um conflito entre os paradigmas metodológicos aos quais cada um desses métodos está associado. Paradigma e método estão tão próximos um do outro que parece impossível poder separá-los. Assim, a dicotomia quantitativo/qualitativo passa a caracterizar o paradigma quantitativo e o paradigma qualitativo (Reichardt & Cook, op. cit.:9-10).

Os teóricos envolvidos nesse debate geralmente fornecem uma definição de paradigma como um conjunto fixo de atributos, associando o paradigma quantitativo a uma visão de mundo positivista, hipotético-dedutiva, particularista, objetiva, orientada para o produto e relacionada às ciências naturais. O paradigma qualitativo, ao contrário, é considerado fenomenológico, indutivo, holístico, subjetivo, orientado para o processo e associado a uma visão de mundo antropológica. Como essas duas visões de mundo são consideradas antagônicas e mutuamente exclusivas, tende-se a concluir que o método quantitativo é incompatível com o método qualitativo, o que leva muitos pesquisadores a utilizar apenas o primeiro ou apenas o segundo, quando, para Reichardt & Cook (op. cit.), a combinação de ambos talvez seja mais adequada às necessidades da maioria das pesquisas.

A visão rígida de paradigma tem sido criticada por diversos autores. Para Reichardt & Cook (op. cit.), todos os atributos acima mencionados podem ser associados aos dois tipos de métodos, pois não há qualquer ligação lógica quer entre os atributos em si, quer entre métodos e atributos. Os métodos podem ser colocados num contínuo com os paradigmas quantitativo e qualitativo em seus pólos (Larsen-Freeman & Long, op.cit.).

O uso dos termos quantitativo e qualitativo parece implicar numa dicotomia enganosa, segundo Erickson (1991:338). Esse autor prefere se utilizar do termo *interpretativa* para caracterizar o conjunto de abordagens de pesquisas que inclui a etnografia, os estudos de caso e a pesquisa qualitativa e que envolve o estudo através de observações participantes e entrevistas, as quais são freqüentemente acompanhadas

de gravações em áudio ou vídeo. A adoção desse novo termo deve-se ao fato de que muitas das pesquisas “qualitativas”, ou com objetivo geral qualitativo, utilizam técnicas quantitativas, inclusive a análise estatística para melhor descrever os dados. Portanto, se o termo *qualitativa* não é satisfatório para se referir a essas pesquisas, *quantitativa* também não o é para caracterizar as demais. Para se referir a esse último tipo de pesquisa, o autor prefere os termos *experimento* e *levantamento*. O contraste entre pesquisa interpretativa e de experimento/levantamento, então, pode ser melhor definido ao se considerar a textura dos dados e o papel da análise causal.

Com relação ao primeiro aspecto, na pesquisa interpretativa levantam-se muitas informações sobre relativamente poucos sujeitos ao passo que nos levantamentos e na pesquisa experimental, são levantadas poucas informações sobre um grande número de sujeitos. No que se refere ao papel da análise causal, na pesquisa interpretativa, não há muito interesse na causa em si, mas na “*explicação em termos de significado e entendimento daqueles que estão sendo investigados*” (Erickson, op.cit.:339), isto é, em como o sujeito interpreta a sua realidade. Em levantamentos e em experimentos de grande escala, por sua vez, a idéia de *causa* é semelhante à idéia que prevalece nas ciências naturais, isto é, uma noção física de causa.

Para Erikson (op.cit.), a textura dos dados e a noção de análise causal são fundamentais para distinguir a pesquisa interpretativa da pesquisa experimental/levantamento. A diferença crucial entre esses dois tipos de pesquisa não está em contar ou não contar coisas, mas sim em que tipo de dado deve ser contado, o que depende da natureza das perguntas de pesquisa colocadas.

Certamente não estamos admitindo que o debate ao qual nos referimos colocará um ponto final nas divergências existentes entre os pesquisadores que representam diferentes tradições de pesquisa; entretanto, não podemos deixar de reconhecer que essa discussão tem contribuído para o levantamento da possibilidade de se romper com a tradicional inflexibilidade de dois paradigmas. Reichardt & Cook (op. cit.:27) ilustram bem essa colocação:

... Já é hora de parar de construir barreiras entre os métodos e começar a construir pontes. Talvez já seja hora, até mesmo, de ir além da linguagem dialética dos métodos quantitativos e qualitativos. O desafio real é adequar os métodos de pesquisa ao problema da avaliação sem paroquialismo. Isso pode bem requerer uma combinação dos métodos qualitativo e quantitativo.

Nesta seção, caracterizamos a dicotomia qualitativo/quantitativo de acordo com a literatura e apresentamos as críticas tecidas por proponentes de ambas as tradições de pesquisa com relação à rigidez dos dois paradigmas (“positivista ou quantitativo” e “interpretativista ou qualitativo”). Com base nessa discussão, apresentaremos, a seguir, o posicionamento assumido neste estudo com relação à dicotomia citada.

3.1.2 – A dicotomia qualitativo/quantitativo neste estudo

De acordo com a visão tradicional da dicotomia qualitativo/quantitativo, as alternativas metodológicas de pesquisa são classificadas de acordo com apenas dois

paradigmas; a escolha do paradigma determina, indiretamente, a escolha do método; e, ainda, o conjunto de atributos é associado a apenas um dos paradigmas, não podendo ser aplicado aos dois (Scaramucci, 1995:103).

Cumpre-nos, entretanto, salientar que não é essa a visão que fundamenta esta pesquisa. Nesta, o tópico a ser investigado – o ensino-aprendizagem de vocabulário em inglês como LE através da técnica TPR – exige uma combinação de métodos, pois possui duas dimensões: a primeira que focaliza o conhecimento lexical e, portanto, o foco no produto; e a segunda, que focaliza *como* esse conhecimento foi adquirido em sala de aula e então, o foco no processo.

Os dados que nos possibilitaram avaliar o conhecimento lexical de nossos sujeitos foram obtidos por meio da adoção de um método quantitativo de coleta e foram analisados através do uso das técnicas de análise estatística. No entanto, é importante salientar que a presença de tais dados estatísticos não elimina a necessidade de uma compreensão mais profunda do seu significado, pois, como afirmam Reichardt & Cook (1979), se não soubermos o que os números significam não podemos nos beneficiar deles.

A partir dos resultados obtidos através de uma análise mais quantitativa, que constatou diferenças significativas entre as quantidades de vocabulário adquiridas por dois grupos submetidos a tratamentos diferenciados, pudemos procurar nos dados coletados qualitativamente, aspectos que ajudassem a explicar a existência de tais diferenças nas aulas conduzidas pelo TPR. O método de análise desses dados, coletados em sala de aula, foi predominantemente qualitativo na medida que valorizou todas as

contribuições de cada indivíduo, inclusive do professor-pesquisador, além de ter considerado, também, o papel dos fatores lingüístico, metodológico, físico-humano, físico-ambiental, sócio-ambiental e externo à sala de aula no processo de aquisição (Viana, 1990).

Como pode-se observar, o uso de apenas um método – quantitativo ou qualitativo – não seria suficiente para abranger nossos dois focos de pesquisa. Salientamos, contudo, que ambos os focos estão direcionados para o mesmo propósito: ou seja, investigar as duas dimensões do processo de aquisição de vocabulário em LE – *quanto* foi adquirido e *como* foi adquirido. Nesse sentido, poderíamos afirmar que esses dois métodos diferentes se complementam, oferecendo contribuições que nenhum deles, sozinho, seria capaz de oferecer.

Após termos explicitado a metodologia adotada para este estudo, descreveremos, em seguida, o processo de coleta dos dados, incluindo o contexto de pesquisa, os sujeitos e os procedimentos adotados em sala de aula em função da técnica adotada para o ensino do léxico em inglês.

3.2 – Coleta de dados

Este trabalho envolveu dados de natureza quantitativa e dados de natureza qualitativa, os quais, separadamente, constituíram as bases de dois estudos distintos – um quantitativo e outro qualitativo.

Os dados de natureza quantitativa foram coletados através de duas baterias de testes de vocabulário, com foco no produto, aplicadas a dois grupos diferentes, um que fora exposto ao TPR no período de março a novembro de 1997 (grupo A) e outro (grupo B) que recebera a instrução através da abordagem nocional-funcional, conforme sugerido pela Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, da Secretaria de Estado da Educação – São Paulo. A comparação entre os resultados obtidos por ambos os grupos propiciou-nos condições de responder à primeira pergunta de pesquisa colocada, qual seja, que resultados apresentarão os alunos expostos ao TPR em relação à extensão do vocabulário em língua inglesa adquirido ao longo da 5ª série do Ensino Fundamental.

Os dados de natureza qualitativa, com foco no processo, foram coletados através de gravações em fitas de vídeo e, a partir de sua análise, pudemos fornecer a resposta à segunda pergunta de pesquisa proposta neste trabalho – que situações internas à sala de aula podem ter contribuído para a aquisição do vocabulário em língua inglesa por parte do grupo exposto ao TPR.

Para que possamos discutir ambos os estudos acima referidos, procederemos à descrição do contexto de pesquisa e dos sujeitos nela envolvidos.

3.2.1 – O contexto de pesquisa

Quando optamos por realizar uma pesquisa em sala de aula com o objetivo de aplicar a técnica TPR de modo a avaliar sua eficácia para o ensino

sistematizado de vocabulário, julgamos relevante fazê-lo numa escola da rede pública de ensino, pois é essa que representa o contexto brasileiro que vimos enfatizando tanto desde o início deste trabalho.

Muito embora nosso objetivo (o de todos os pesquisadores) seja o de investigar problemas e apresentar alternativas para, talvez, minimizá-los, há ainda um número grande de profissionais da área pedagógica que não estão cientes desse propósito. Tal afirmação baseia-se na dificuldade encontrada para conseguirmos autorização da diretoria das escolas visitadas para a implementação da pesquisa.

Numa primeira tentativa, a direção de uma escola nos ouviu mas não permitiu a investigação alegando que “... *vocês da Unicamp só sabem criticar ...*”. Uma segunda tentativa também foi em vão; entramos em contato com uma professora que já era nossa conhecida e, após explicarmos o que pretendíamos fazer e o porquê de fazê-lo, ela se mostrou muito interessada. Porém, ao tentarmos levar o assunto ao conhecimento da assessoria da direção, a qual, naquela época, respondia *provisoriamente* pela direção há aproximadamente cinco anos, essa nos recebeu com um rápido “... *até logo, não precisa nem falar porque eu não posso autorizar nada; eu não sou a diretora ...*”. Buscamos, então, a ajuda de uma outra pessoa conhecida, que, na época, também fazia o curso de Mestrado e, portanto, era capaz de entender a intenção do estudo. Essa pessoa ocupava o cargo de diretora em uma escola pública, localizada na periferia da cidade de Mogi das Cruzes, estado de São Paulo, e foi muito receptiva em relação à nossa proposta, dando-nos todo apoio necessário.

Nessa escola, atuamos como professora-pesquisadora (PP doravante) pelo período de um ano letivo, o correspondente a 34 aulas duplas, ou 56 horas e 40 minutos. As aulas que assumimos foram cedidas por uma professora que trabalhava naquela escola, em caráter temporário, há três anos. Cumpre esclarecer que, oficialmente, as aulas continuaram pertencendo a essa professora, a qual permanecia na instituição enquanto realizávamos o trabalho. Desse modo, nossa pesquisa foi desenvolvida, assim como havia sido previsto, numa sala de 5ª série do Ensino Fundamental.

A escolha pelo grupo com o qual trabalhamos se deu de maneira aleatória, coincidindo com o dia e horário que tínhamos disponíveis e com o dia em que a professora oficialmente responsável pela classe (PO doravante) também estava na escola. Ainda assim, os alunos não se distanciaram do perfil que buscávamos, como poderá ser conferido na próxima seção.

3.2.2 – Descrição dos sujeitos

Durante nove meses e meio, trabalhamos com 41 alunos em sala de aula. O grupo original era formado por 13 meninos e 28 meninas; concluíram o ano, entretanto, 12 meninos e 29 meninas, os quais variavam, em idade, entre 10 e 11 anos, no início do período letivo. Esses alunos consistiram o grupo de intervenção, o qual chamaremos de grupo A e estavam cursando a 5ª série (5ª G) pela primeira vez. Nenhum deles havia tido um contato anterior com a língua inglesa. A grande maioria desses

alunos havia freqüentado a outra escola do bairro, destinada às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e pertenciam a uma classe sócio-econômica pouco privilegiada.

Um grupo de não-intervenção, o qual chamaremos de grupo B, constituído por 37 alunos que freqüentavam uma outra sala de 5ª série (5ª F) da mesma escola e no mesmo período (vespertino) que o grupo A descrito acima, também nos serviu de sujeito. Sua participação, todavia, limitou-se à realização dos testes de vocabulário, com foco no produto, os quais serão discutidos mais adiante. Esses alunos variavam em idade, entre 10 e 11 anos, no início do período letivo, haviam freqüentado a outra escola do bairro até a 4ª série do Ensino Fundamental e pertenciam a uma classe sócio-econômica pouco privilegiada. Todos estavam cursando a 5ª série pela primeira vez e seu primeiro contato com a língua inglesa acontecia naquele ano. A professora responsável por ministrar-lhes as aulas era PO - a mesma que nos cedera a outra sala - e o método empregado para o ensino da língua-alvo era o nocional-funcional.

Tendo descrito os sujeitos desta pesquisa, abordaremos, a seguir, os procedimentos tomados em sala de aula em função da técnica adotada para o ensino do vocabulário em LE.

3.2.3 – Procedimentos em sala de aula

Conforme salientado na introdução deste trabalho, consideramos necessária a sistematização do ensino de vocabulário no contexto brasileiro devido ao contato muito limitado dos aprendizes com a língua-alvo. Nesse sentido, julgamos que o

TPR, talvez, pudesse vir a ser uma das alternativas possíveis para viabilizar tal sistematização.

A aplicação clássica dessa técnica, segundo seu proponente, foi apresentada no Capítulo II, seção 2.2.3. Os procedimentos que, aqui, apresentaremos, referem-se à nossa aplicação do TPR, a qual não diferiu muito da original. Embora a grande maioria das atividades realizadas em sala de aula seguiu aqueles procedimentos clássicos sugeridos por Asher, também consideramos relevante a inclusão de algumas canções e dramatizações, além dos jogos que, também, fazem parte da técnica. Essas atividades, além de tornarem o ensino mais comunicativo (cf. Rivers, 1993) permitiram aos alunos o contato com um tipo de língua diferente daquele fornecido através dos comandos.

De acordo com Asher, a disposição ideal das carteiras em sala de aula é a do formato de um círculo ou semi-círculo, de modo que haja espaço suficiente para os alunos se movimentarem e para que aqueles que permanecem sentados tenham visão do que esteja acontecendo. No nosso caso, entretanto, as carteiras permaneceram dispostas em fileiras, pois não queríamos nos distanciar da realidade de nossas escolas e, assim, utilizamos os espaços existentes no fundo e na frente da sala. Sempre que possível utilizávamos também o pátio da escola para podermos diversificar a aula e trabalhar em grupos grandes de alunos, mas nunca para apresentar vocabulário novo, apenas para usar e ampliar o que já era conhecido.

Para introduzirmos o vocabulário novo, procedemos da maneira sugerida pelo proponente do TPR, ou seja, ao apresentarmos o enunciado pela primeira vez, nós o

fazíamos individualmente por uma ou duas vezes; em seguida, solicitávamos a um ou dois alunos, que já haviam demonstrado ter nos entendido, que se movimentassem conosco a fim de enfatizar a relação existente entre o significante (forma fonológica do comando) e seu significado (atuação do mesmo). A partir de então, somente os alunos atuavam individualmente e em grupos de três ou quatro. Procuramos tomar muito cuidado para não sermos repetitivos e tentamos elaborar comandos que o aluno não esperaria que o professor pudesse fazê-lo, como por exemplo, essa sequência dada em nossa primeira aula:

PP: *Stand up, sit down, stand on the chair, sit on the desk, stand on the desk, sit on the floor.*

Para quebrar a rotina de estarmos sempre trabalhando com pequenos grupos, costumávamos solicitar, em certos momentos, que todos os alunos atuassem juntos; outras vezes, somente os meninos; ou ainda somente as meninas. Observamos que a atuação em grupo é importante, principalmente, para o aluno tímido que não gosta de ser chamado individualmente. A fim de compormos grupos mais rapidamente de modo a envolver todos os alunos nas atividades, costumávamos entregar-lhes cartões contendo cores ou figuras diferentes, às vezes distribuíamos os próprios objetos escolares que já haviam sido separados nas cores e nos tamanhos desejados. Essa estratégia também teve por objetivo enfatizar o vocabulário contido nos cartões distribuídos, pois à medida que chamávamos os diferentes grupos, as cores ou objetos eram enfatizados.

A apresentação da forma escrita foi muito pouco trabalhada nessa fase, mas para que os alunos tivessem o vocabulário anotado em seus cadernos, e para que esse vocabulário não se tornasse uma lista bilingüe, costumávamos pedir-lhes, uma aula antes da apresentação da forma escrita, que colassem ou desenhassem determinados objetos para então escrevermos a palavra em inglês. Fizemos dos cadernos um tipo de dicionário ilustrado.

Um ponto importante a ressaltar com relação à escrita é a época em que essa deve ser apresentada ao aluno. Percebemos que se apresentássemos a forma escrita no mesmo dia em que apresentávamos a forma oral, na aula seguinte os alunos estariam pronunciando aquela palavra da maneira como se escreve. Para evitarmos esse problema, somente apresentávamos a forma escrita depois dos alunos terem ouvido e usado aquela palavra o número suficiente de vezes para não se deixarem influenciar pela forma ortográfica. Não estabelecemos esse período de distanciamento da escrita, mas, normalmente, levava de três a quatro semanas.

A forma da língua foi um pouco mais enfatizada em nossa pesquisa do que ocorreria na versão original dessa técnica. Segundo os proponentes do TPR, a gramática é adquirida de forma implícita pelos alunos, assim como adquirimos a gramática de nossa língua materna, antes mesmo de começarmos a frequentar a escola. Todavia, como não acreditamos que a aquisição de LE possa ocorrer de forma tão natural devido à pequena quantidade de insumos aos quais nossos alunos estão expostos, consideramos importante explicitar a forma nos momentos em que se fez necessário. Durante nossa pesquisa, esses momentos foram raros e aconteceram a partir da iniciativa

dos próprios aprendizes que, algumas vezes, pediram alguns esclarecimentos. Essas explicitações, no entanto, costumavam ser muito rápidas e não iam além do que nossos alunos queriam saber; não fazíamos qualquer tipo de exercício de fixação, apenas usávamos a língua e incentivávamos os aprendizes a usá-la também.

Com relação à correção, quando o aluno respondia de forma incorreta a um enunciado dado, costumávamos pedir a outra pessoa que realizasse uma ação similar àquela; em seguida, retornávamos ao aluno que não havia acertado e pedíamos que ele tentasse desempenhar uma outra ação também similar à primeira. Podemos citar um exemplo extraído dos dados coletados em 20 de maio de 1997 (12ª aula dupla):

- [1] PP: *Francisco, walk to the blackboard and draw a boy sitting in the church* [aluno desenhou um menino em pé]
 PP: *Daiane, draw a girl sitting on the house* [aluna acerta]
 PP: *Francisco, draw a boy sitting under the house* [aluno acerta]

O número de ações destinadas a chamar a atenção do aluno para o item que estava sendo usado inadequadamente variou de acordo com o tópico. O que queremos salientar com respeito à correção, é que o professor precisa "sentir" a situação para saber até onde ele pode ir. Há casos de alunos que, ao sentirem que estão sendo corrigidos perante os colegas, retraem-se e não aceitam mais participar do "jogo". Quando se trata de um aluno tímido, a correção deve ser feita somente por meio dos colegas, voltando a ele mais tarde.

Com relação à produção oral, desde o início de nossas aulas os alunos foram incentivados a se expressar na língua-alvo sempre que possível, como por exemplo, para cumprimentar, agradecer, pedir permissão, pedir licença, pedir objetos emprestados, entregar objetos, informar sobre sua presença na sala e informar sobre a

ausência de um colega. Outras funções comunicativas menos utilizadas em classe foram apresentadas através de canções que, além de serem bem vindas, ajudavam a quebrar a rotina.

No entanto, a inversão de papéis, na qual o aluno passa a produzir os enunciados no lugar do professor, assim como previsto por Asher, teve início somente em meados do mês de abril quando pudemos notar que, apesar da capacidade de alguns alunos de elaborar comandos inéditos e criativos, outros preferiram não se arriscar muito. Decidimos, então, interferir no processo e preparar algumas ilustrações que sugerissem enunciados já conhecidos.

Mostramos essas figuras aos alunos e solicitamos que nos dissessem o que lhes viesse à mente; a partir do que nos diziam, pedíamos que estendessem aquele enunciado a outras situações. Além dessas figuras, preparamos, também, um exercício que visava estimular a produção de enunciados conhecidos e de algumas combinações novas para os alunos trabalharem em pares ou trios. Julgamos que essas medidas tenham colaborado para acelerar o processo de desinibição.

Quando os aprendizes sentiram que podiam elaborar os mais diversos enunciados com o vocabulário que possuíam, essa passou a ser sua atividade predileta. Na verdade, acreditamos que tenhamos lhes concedido, ao longo do curso, um tempo para a produção oral maior do que o previsto pela técnica; não que tenhamos planejado dessa forma, mas essa se tornou a expectativa de nossos alunos.

No início da aplicação do TPR, a técnica requer que os alunos respondam fisicamente aos enunciados do professor ou produzam eles próprios seus enunciados

para que os colegas os respondam. Como tais atividades estão presentes em todas as aulas, avaliamos nossos alunos continuamente. Todos os dias, após a aula, atribuíamos os conceitos - A, B, C ou D - individuais referentes à participação de cada aluno na aula e ao seu desempenho em relação ao conteúdo.

É uma exigência da Delegacia de Educação, porém, a apresentação de, pelo menos, duas avaliações escritas durante o bimestre, as quais devem ser arquivadas para o caso de serem requisitadas pela escola, pelo aluno ou por seus pais. Nesse caso, como nossos alunos não escreviam na língua-alvo e considerando que a avaliação deve ter um formato que seja familiar ao aluno e que deve requerer dele o conteúdo que lhe foi ensinado, apresentamos à classe uma folha com vinte quadrados em branco dentro dos quais os alunos deveriam representar, por meio de desenhos, o enunciado emitido pelo professor (cf. Apêndice B).

Essas avaliações foram muito significativas no sentido de confirmarem os conceitos que eram atribuídos ao longo das aulas e de indicarem o grau de entendimento de alguns alunos inibidos que, diversas vezes, solicitavam que não fossem chamados individualmente.

É importante salientar que, antes de começarmos nossa primeira aula, levamos ao conhecimento dos aprendizes o que iríamos fazer e porquê iríamos fazê-lo. No decorrer do curso costumávamos checar a aceitabilidade da técnica e solicitar sugestões que pudessem vir a enriquecer nossas aulas. Dessa forma, pudemos constatar que nosso trabalho vinha correspondendo às expectativas de nossos alunos o que tornava possível manter a motivação existente.

A seguir, discutiremos a seleção do conteúdo focado em nosso curso assim como a elaboração do material didático.

3.2.3.1 – O conteúdo programático

Como nossa metodologia de pesquisa previa uma avaliação comum a duas salas de 5^a. série, o conteúdo focado em nossa pesquisa foi programado com base no planejamento anual, elaborado pelas professoras de inglês da escola que nos serviu de contexto, com base no livro *Let's speak English – book 1*, da editora Ática, 1993.

A partir do planejamento elaborado pelas professoras de inglês daquela escola, obtivemos uma lista das funções empregadas ao longo do livro, uma lista dos itens gramaticais e uma lista de vocabulário. Com base nesse conteúdo, transformamos estas três listas numa única lista de vocabulário; porém, para que a aplicação do TPR fosse viável, adicionamos algumas palavras-chaves, como verbos que possibilitariam o desempenho de diferentes ações em sala de aula e alguns substantivos que viriam complementar o sentido desses verbos. Como resultado, obtivemos uma lista extensa demais para ser trabalhada durante apenas um ano, pois, para que o aluno pudesse internalizar o insumo fornecido nas aulas, este deveria ser redundante e repetitivo (cf. Wong-Fillmore, 1985). Portanto, havia necessidade de controlar o vocabulário dado devido ao período limitado de exposição do aluno à língua-alvo.

Dessa forma, tivemos que elaborar uma lista mais concisa de vocabulário a partir da exclusão de alguns verbos e de algumas funções comunicativas, ambos de uso

menos freqüente, além de substantivos abstratos, pois Asher sugere que na fase inicial do TPR, devemos trabalhar com vocabulário concreto por ser mais direto ao aluno (cf. Apêndice A).

O TPR é uma técnica centrada na compreensão, como já dissemos; por conseguinte, o material necessário para sua aplicação, difere, e muito, dos materiais tradicionalmente utilizados nos diversos métodos destinados ao ensino de LE. Portanto, coube-nos, também, a tarefa de preparar/providenciar esse material, como poderá ser conferido na próxima seção.

3.2.3.2 – O material didático

Um dos problemas a ser enfrentado por profissionais que queiram aplicar o TPR em suas aulas é a falta de material de apoio a preços acessíveis para ser adquirido pelos professores da rede de ensino. A única maneira que encontramos para lidar com essa dificuldade foi elaborar, nós mesmos, esse material. Assim, baseamo-nos no conteúdo planejado para ser trabalhado durante o ano e preparamos as ilustrações necessárias para a apresentação do vocabulário; providenciamos alguns objetos como, por exemplo, frutas plásticas, jogos, instrumentos musicais, utensílios de cozinha, latas vazias de refrigerante e cerveja entre outros; juntamos caixas de vários tamanhos e cores; providenciamos alguns objetos escolares que variavam em suas características; ampliamos um mapa mundi para o tamanho de 2,80m x 1,80m para que nossos alunos pudessem familiarizar-se com os nomes dos continentes e países e pudessem aprender as

nacionalidades através do TPR. Desse modo, eles puderam se locomover de um país/continente para outro correndo, andando, voando, e assim por diante. Os enunciados eram planejados, aula a aula, de modo a estar sempre retomando o vocabulário já ensinado, mas com o cuidado de não estarmos sendo muito repetitivos.

A fim de diversificarmos as atividades em sala de aula, preparamos, para cada aluno, um conjunto de figuras relacionadas ao vocabulário fornecido. Desse modo, ao invés de deixarem seus lugares para responderem fisicamente aos enunciados do professor, eles permaneciam em suas carteiras “jogando” com aquelas figuras, conforme o pedido do professor. Além do que já colocamos, também nos utilizamos de cartazes e figuras diversas e, também, de alguns animais de tecido ou pelúcia.

Apresentadas as informações referentes à técnica implementada para a realização desta pesquisa, descreveremos, na próxima seção, o estudo quantitativo, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e as técnicas estatísticas empregadas para análise.

3.3 – O estudo quantitativo

Para responder à primeira pergunta de pesquisa colocada neste trabalho, realizamos um estudo com foco no produto, cujos resultados possibilitaram-nos comparar o desempenho de dois grupos (A e B) com a finalidade de verificar a quantidade do vocabulário adquirido durante o ano por cada um desses.

Este estudo quantitativo foi realizado em duas etapas: a primeira constou da aplicação de uma bateria composta pelos testes de vocabulário I, II, III e IV (cf. Apêndices C-1 a C-4) com o objetivo de avaliar a aquisição lexical dos alunos. Realizaram tais testes 32 alunos do grupo A e 35 alunos do grupo B no dia 02/12/1997. Na segunda etapa do estudo, aplicamos uma outra bateria, também, formada por quatro testes de vocabulário (cf. Apêndices D-1 a D-4), nos mesmos formatos daqueles constantes da primeira etapa, porém, incorporando palavras diferentes, com o propósito de verificar a retenção lexical. Os testes foram realizados por 35 alunos do grupo A e 33 alunos do grupo B em 04/03/1998.

O foco deste estudo estatístico foi avaliar alguns aspectos do conhecimento lexical através dos testes de vocabulário: o reconhecimento da forma oral e da forma escrita; a capacidade de o aluno atribuir um significado às palavras/expressões que lhe foram fornecidas oralmente e por escrito; e a produção escrita adequada.

3.3.1 – Procedimentos e instrumentos de pesquisa

Duas baterias de quatro testes de vocabulário foram desenvolvidas com o objetivo genérico de avaliar o conhecimento receptivo das palavras e expressões deles constantes. No entanto, os aspectos comuns a todos os testes, de cada bateria, vão se restringindo e, conforme poderemos mostrar a seguir, cada um teve, na verdade, um objetivo específico.

Os testes de vocabulário I, II, III (Apêndices C-1 a C-3 e D-1 a D-3), ou testes de familiaridade, constaram de auto-avaliações da familiaridade de palavras/expressões conduzidas através de escalas de verificação baseadas em Scaramucci (1995). Ao modelo de escala dessa autora, acrescentamos um quinto nível para que o aluno pudesse fornecer um significado ou uma definição da palavra/expressão, em português, caso ele alegasse conhecê-las e saber seu significado (cf. Capítulo II para revisão dessa bibliografia).

Os testes de vocabulário I, III (Apêndices C-1, C-3, D-1, D-3) foram compostos por 30 palavras cada – 20 reais (sorteadas entre aquelas fornecidas no decorrer do ano) e 10 inventadas – seguidas de uma escala de cinco níveis. A inclusão de palavras inventadas é justificada pelo fato de se constituir uma medida de controle contra possíveis tentativas de supervalorização do conhecimento por parte do avaliado.

Os testes de vocabulário I (Apêndices C-1 e D-1) tiveram por objetivo avaliar o nível de familiaridade do aluno com a forma oral da palavra e a capacidade de atribuir-lhe um significado. Nesse teste, o aprendiz não teve acesso à forma escrita e a forma oral foi fornecida pela PP.

Os testes de vocabulário II (Apêndices C-2 e D-2) foram compostos por 20 enunciados, em sua maioria funções comunicativas, também sorteadas entre aquelas às quais os alunos já haviam sido expostos. Esses testes visaram avaliar a familiaridade do aluno com a forma oral das funções fornecidas pela PP e, caso o aprendiz soubesse, deveria escrever seu significado em português, ou o que tinha entendido daquela função,

ou, ainda, poderia apenas registrar em que situação ela pode ser empregada. Assim como nos testes I, nesses, o aluno não teve acesso à forma escrita, também.

Os testes de vocabulário III (Apêndices C-3 e D-3) tiveram por objetivo avaliar o grau de familiaridade do aluno com a forma escrita da palavra; além disso, ele também deveria atribuir-lhe um significado, caso soubesse. Nesse teste, PP não forneceu a forma oral.

Os testes de vocabulário IV (Apêndices C-4 e D-4) não foram elaborados pela PP, mas sim pela PO, seguindo o modelo das avaliações aplicadas ao grupo B durante o ano letivo. O teste aplicado em dezembro (Apêndice C-4) não tinha exatamente o mesmo formato daquele aplicado em março (Apêndice D-4), embora o objetivo tenha sido o mesmo: avaliar o conhecimento das preposições enfocadas durante o ano. No primeiro, havia 8 perguntas relacionadas a oito figuras e o aluno foi instruído no sentido de fornecer somente a preposição que seria adequada de acordo com o desenho. Se ele quisesse tentar ir além disso, ele poderia, mas não era necessário. O teste aplicado em março, por outro lado, só exigia do aprendiz que ele circulasse a resposta correta. O máximo que ele poderia fazer, além disso, era escrever a resposta no espaço em branco dentro da frase.

Após as aplicações dos testes acima descritos, procedemos sua correção e catalogação dos resultados obtidos¹³, que foram analisados através de duas técnicas estatísticas – o teste-t e o *chi-square* – discutidas na próxima seção.

¹³ A correção dos testes e a catalogação dos resultados obtidos serão explicitadas no Capítulo IV.

3.3.2 – Técnicas de análise estatística

Na análise dos dados deste estudo, foram utilizadas duas técnicas estatísticas: o teste-t, para uma comparação entre as médias dos resultados obtidos pelos grupos A e B, e o *chi-square* (X^2), para uma comparação das frequências registradas em três diferentes categorias de respostas observadas. As seguintes seções apresentarão breves caracterizações dessas técnicas.

3.3.2.1 – Teste-t

Numa análise estatística estabelecem-se as médias dos grupos para cada teste realizado e estima-se a probabilidade de as diferenças observadas entre grupos terem ocorrido apenas por acaso, uma vez que os grupos, na realidade, são idênticos – os dois fazem parte de um grupo geral. Por essa razão, é aceitável como significativa a diferença entre médias que poderiam, eventualmente, ter sido atingidas por indivíduos do mesmo grupo num nível de $\alpha < .05$. Isto significa que uma vez em 20, essa diferença aparente não revela uma diferença real, mas sim uma “falha” nos instrumentos.

Os estudos estatísticos são, freqüentemente, realizados de maneira transversal (*cross-sectional*), isto é, os dados são coletados em um ou mais pontos específicos no tempo para que o pesquisador tenha uma idéia do desempenho de todos os sujeitos na mesma época. Em nosso estudo, os dados foram coletados em dois pontos distintos no tempo: ao término do ano letivo (dezembro) e três meses mais tarde,

incluindo dois meses de férias sem contato com a língua. Assim, pudemos estabelecer uma média do desempenho dos indivíduos dos grupos A e B nos mesmos pontos do tempo e compará-las para verificar se tal comportamento é realmente distinto ou não.

Em função das características dos dois grupos envolvidos nesse estudo, optamos por utilizar o teste-t (*two tailed*) para comparar as médias. Esse é, provavelmente, o teste estatístico mais usado para a comparação de duas médias, especialmente quando se trata de uma amostra pequena. Por esse motivo, seu uso é muito comum nas pesquisas sobre línguas. Outro motivo para utilizá-lo nesse estudo é o de que o teste-t ajuda a superar eventuais problemas causados pelo fato dos grupos A e B serem constituídos por números diferentes de sujeitos, pois ele apresenta uma família de distribuições que varia de acordo com o tamanho da amostra.

3.3.2.1 – Chi-square (X^2)

Essa técnica é especialmente indicada para comparar as frequências categorizadas em escalas nominais. Dentro da estatística, *escala* é o nome dado às diferentes maneiras de organizar e atribuir valores aos dados, deixando-os mais claros para a interpretação. As *escalas nominais* identificam os dados como pertencentes (ou não) a certas categorias; tais escalas permitem apenas uma possibilidade de resposta para cada variável, por exemplo, sexo, idade, religião, entre outras. Aplicando-se o X^2 a uma escala de frequências, é possível analisar se as diferenças observadas são significativas ou não. Quando o valor observado do X^2 for maior do que seu valor crítico ($X^2_{obs} >$

χ^2_{crit}), os dois grupos são distintos; se for menor, os dois são meros subgrupos do mesmo grupo. Neste estudo, estabelece-se o nível de $p \leq .05$ como significativo.

Os pressupostos básicos para esse tipo de análise: (1) as observações devem ser independentes umas das outras; (2) cada observação deve ser registrada em apenas uma célula da escala; e (3) observações correspondem às frequências de respostas atribuídas às diversas categorias, lembrando que existem valores mínimos aceitáveis: devem ser maiores que 5 quando $df > 2$ (grau de frequência maior do que dois) e maiores que 10 em estudos no qual $df = 1$ (grau de frequência igual a um).

Os resultados das análises do teste-t e do χ^2 serão apresentados no quarto capítulo deste estudo. A seguir, apresentaremos o estudo qualitativo – os sujeitos nele envolvidos, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

3.4 – O estudo qualitativo

Para responder à segunda pergunta de pesquisa colocada neste trabalho, realizamos um estudo incluindo a observação em sala de aula de modo a captar a realidade vivida pelos alunos e pela PP e manifestada em interações verbais e paraverbais (Macowski, 1993), pois sabíamos que os dados estatísticos coletados através dos testes de vocabulário não nos propiciariam tal contexto.

Como esse estudo foi realizado a partir de uma investigação da sala de aula em que atuávamos como PP visando investigar o que acontece durante a aplicação

do TPR para justificar os resultados obtidos no estudo estatístico, foram nossos sujeitos no estudo qualitativo apenas os alunos do grupo A, o qual já fora descrito na seção 3.2.2.

3.4.1 – Procedimentos e instrumentos de pesquisa

Com o propósito de coletar dados de sala de aula que viessem a nos ajudar a descrever o porquê dos resultados obtidos no estudo estatístico, realizamos gravações em vídeo de 10 aulas duplas – cem minutos cada – entre o período de abril a novembro de 1997. Os dados foram transcritos na íntegra, evidenciando as situações em que poderíamos observar e analisar o envolvimento, o interesse e a participação dos alunos nas atividades propostas para a sala de aula, a relação entre professora e alunos, bem como os procedimentos adotados para a aplicação do TPR e sua receptividade pelos aprendizes.

Além dos dados coletados no decorrer do período letivo, realizamos uma gravação, também em vídeo, com o objetivo de avaliar dois tipos de produção oral dos alunos do grupo A – uma livre e outra controlada –, pois, como houve um envolvimento muito grande nas tarefas de produção oral durante o curso, interessamo-nos em fazer essa verificação. No teste de produção oral livre, o aluno foi instruído no sentido de produzir qualquer enunciado do qual pudesse se lembrar; no teste de produção oral controlada, o aluno deveria produzir um enunciado relacionado à figura que lhe era apresentada.

Convém salientar que, a princípio, esses testes de conhecimento produtivo deveriam ser aplicados tanto para o grupo A como para o grupo B. Porém, PO alegou que seus alunos não teriam condições para realizá-los porque exigiriam uma produção mais avançada do que aquela que eles costumavam praticar em sala de aula¹⁴. Dessa forma, optamos por aplicá-los somente ao grupo A e submeter os dados coletados a uma análise qualitativa. Esses dados foram transcritos na íntegra, possibilitando-nos avaliar o aspecto produtivo do conhecimento lexical, além do receptivo, avaliado no estudo quantitativo.

A princípio, pensamos em fazer as transcrições baseadas em van Lier (1988), mas, ao percebermos que os símbolos propostos não atendiam todas as nossas necessidades, optamos por nos basear também em Marcuschi (1991) e, como um dos objetivos de nossas transcrições era mostrar, da forma mais clara possível, o envolvimento do aprendiz através de uma linguagem paraverbal, acrescentamos alguns sinais considerados necessários para facilitar a compreensão.

A análise dos dados de natureza qualitativa será apresentada no Capítulo V desta dissertação.

Foi o objetivo deste capítulo apresentar a base metodológica de nossa pesquisa e sua justificativa. Para tanto, abordamos a dicotomia quantitativo/qualitativo, já que o desenho adotado inclui um estudo quantitativo e outro qualitativo; em seguida, descrevemos o contexto da coleta dos dados, incluindo os sujeitos e a técnica TPR; e,

¹⁴ É importante lembrar, mais uma vez, que nossas aulas foram planejadas com base num conteúdo comum a todas as quintas séries da escola, muito embora reconheçamos que a ênfase dada ao vocabulário, em nosso curso, era diferente das demais.

finalmente, abordamos cada estudo separadamente, apresentando os procedimentos e os instrumentos de pesquisa. No capítulo seguinte, apresentaremos a análise e a discussão dos dados envolvidos no estudo quantitativo.

CAPÍTULO IV

UMA REFLEXÃO SOBRE A AQUISIÇÃO DO VOCABULÁRIO A PARTIR DOS DADOS ESTATÍSTICOS

Este capítulo, estruturado em três seções principais, está fundamentado na teoria e na metodologia apresentadas nos Capítulos II e III. A seção 4.1 focaliza a preparação dos dados para análise; a seção 4.2 apresenta a análise dos dados obtidos no estudo estatístico e a discussão dos resultados encontrados. Visamos, assim, responder à primeira pergunta de pesquisa colocada no início deste trabalho: *a intervenção por meio do TPR contribuirá para a aquisição de um vocabulário mais extenso do que aquele adquirido por um grupo que não tenha sido exposto a essa técnica?* Por estar essa pergunta relacionada ao produto do trabalho que desenvolvemos em sala de aula durante o ano letivo, buscamos sua resposta nos dados de natureza quantitativa, os quais constituíram o corpus do estudo estatístico.

4.1 – Preparação dos dados para análise

A partir da coleta dos dados obtidos através dos testes de papel e lápis (testes de vocabulário I, II, III e IV), procedemos a correção dos mesmos utilizando-nos de procedimentos variados, conforme a natureza e os objetivos específicos de cada um, os quais encontram-se resumidos na Tabela 4.1 abaixo:

Tabela 4.1 – Testes de papel e lápis

Testes de vocabulário	Objetivo da avaliação
I	Familiaridade*; reconhecimento da forma oral; atribuição de significado
II	Familiaridade*; reconhecimento da expressão oral; atribuição de significado
III	Familiaridade*; reconhecimento da forma escrita; atribuição de significado
IV	Emprego da preposição adequada

*A familiaridade foi analisada apenas nos testes aplicados em dezembro/1997.

Os testes de vocabulário I e III (Apêndices C-1, C-3, D-1, D-3) foram corrigidos de forma objetiva e constou do registro de duas informações: o estágio assinalado para identificar o nível do auto-relato de familiaridade da palavra (1, 2, 3, ou 4) e o valor do significado dado (certo ou errado). Foram considerados acertos sinônimos e definições, ambos fornecidos em português. As respostas em branco foram, a princípio, separadas das corretas e das incorretas mas, na última catalogação dos dados, após separarmos as palavras reais das inventadas, essas foram agrupadas às respostas incorretas, no grupo de palavras reais.

O procedimento utilizado para a correção dos testes de vocabulário II (Apêndices C-2 e D-2) foi similar ao anterior: registramos o nível de familiaridade do aluno com a expressão (1, 2, 3, ou 4) e o valor do significado dado (certo, meio certo, ou errado). Como se tratavam de expressões e não de palavras isoladas, consideramos parcialmente corretas as respostas que demonstravam um conhecimento parcial do aluno com relação à expressão como, por exemplo, ao ouvir "*Point to the floor*", A₁¹⁵

¹⁵ Os alunos serão identificados pela letra correspondente ao seu grupo acompanhada de seu número na lista de chamada.

respondeu “*Aponte para a flor*”. Como acertos, foram considerados o equivalente em português; a contextualização de uso (por exemplo, à expressão “*May I go to the toilet?*”, A3 respondeu “*Uso quando vou [quero ir] ao banheiro*”); e, ainda, respostas relacionadas ao que fora ouvido (por exemplo, para “*What’s your name?*”, B29 respondeu “*Rodrigo*”).

Os testes de vocabulário IV (Apêndices C-4 e D-4), como já mencionamos anteriormente, foram providenciados por PO, pois havia sido combinado que ambos os grupos (A e B) realizariam testes que lhes fossem mais e menos familiares, ou seja, testes mais e menos parecidos com o tratamento que ambos receberam no decorrer do período letivo. Esse teste visava avaliar apenas a capacidade de o aluno empregar a preposição adequada; assim, no teste realizado em dezembro (Apêndice C-4), o grupo B limitou-se a responder às perguntas fornecendo apenas a preposição que julgava correta. O grupo A, por sua vez, foi muito além desse limite, tentando fornecer respostas completas, muito embora estivesse claro que isso não era obrigatório.

A correção, todavia, foi feita de forma objetiva para ambos os grupos, considerando corretas as respostas que contivessem as preposições adequadas à situação da pergunta, uma vez que, para PO, era esse o objetivo do teste. No entanto, antecipamos que foi feita também uma análise em que foram avaliadas as respostas completas fornecidas pelo grupo A, como poderá ser conferido na subseção 4.2.1.

4.2 – A análise dos dados e discussão dos resultados

A análise desse estudo foi realizada em três etapas. Nas duas primeiras consideramos o desempenho de cada grupo de sujeitos como um todo; para isso, a primeira providência que tomamos foi construir tabelas de frequência das quais constaram os dados de todos os sujeitos em cada teste. A primeira etapa visou analisar e comparar os dados dos grupos A e B referentes ao *reconhecimento* das formas oral e escrita das palavras/ expressões dos testes de vocabulário I, II, e III e a capacidade de o aluno atribuir-lhes um *significado*. Além desses aspectos, também foram analisados e comparados os dados relativos ao emprego das preposições. Na segunda etapa, analisamos e comparamos apenas os dados coletados de ambos os grupos durante a aplicação da primeira bateria de testes (dezembro/1997). Nessa etapa, foram considerados, tanto individualmente como em sua inter-relação, os aspectos *familiaridade* e *significado*. Finalmente, na terceira etapa, analisamos e comparamos as frequências assinaladas por ambos os grupos por ocasião da aplicação da primeira bateria de testes e relacionamos os resultados encontrados ao comportamento dos aprendizes em relação às tarefas em LE.

4.2.1 – Testes de vocabulário com foco no reconhecimento e no significado

O objetivo, nessa primeira etapa de análise, é apresentar a comparação entre os resultados obtidos nos testes de vocabulário I, II, III e IV, aplicados em dois pontos específicos no tempo aos grupos A e B. Após sua correção, os valores atribuídos

a cada sujeito em cada teste, considerando-se os erros e os acertos, deu origem a diversas tabelas de frequência às quais foi aplicado o teste-t. Esse é um teste robusto que possui uma forma adequada para a avaliação de dois grupos independentes, ainda que o número de sujeitos varie de um para o outro (vide descrição da técnica no Capítulo III).

Os resultados das comparações são apresentados nas Figuras 4.1 a 4.4.

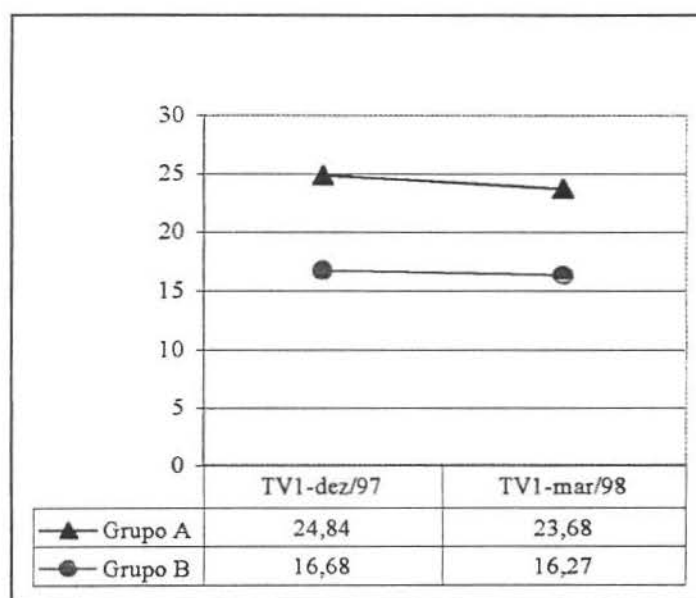


Figura 4.1 – Comparação das médias em testes de reconhecimento da forma oral de palavras descontextualizadas

A figura 4.1 mostra que a média do grupo A (exposto às técnicas do TPR) era superior à do grupo B em relação ao reconhecimento de palavras descontextualizadas apresentadas oralmente no final do ano letivo ($t = 9,95$ $p \leq .0001$) e que a diferença permanecia basicamente inalterada até a época da segunda testagem

($t = 9.62$ $p \leq .0001$). Tal resultado, entretanto, já era esperado uma vez que o teste de vocabulário I (TV1) foi elaborado num formato coerente com o tratamento enfatizado na sala de aula do grupo A. Podemos notar que a diferença registrada em dezembro entre os grupos se manteve em março (grupo A: $t = 1.29$ $p \leq n.s.$ ¹⁶; grupo B: $t = .60$ $p \leq n.s.$), o que sugere que a vantagem do TPR parece estar na aquisição do vocabulário e não na sua retenção.

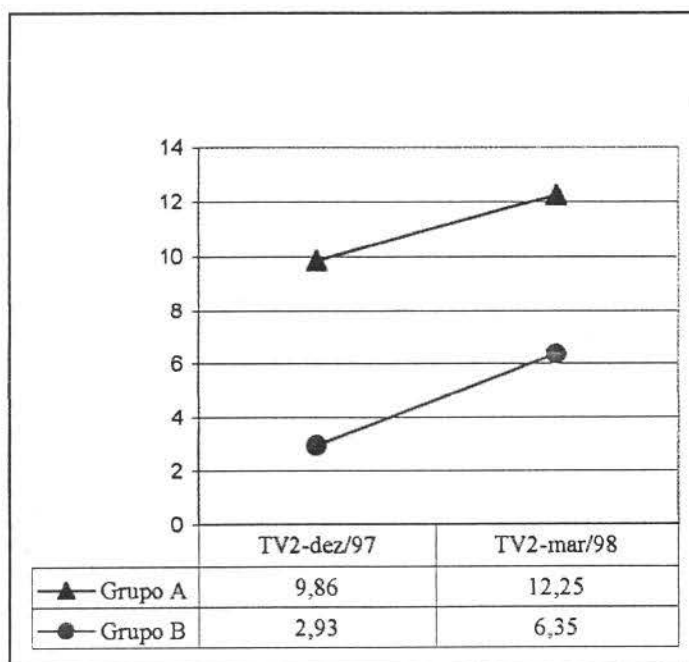


Figura 4.2 – Comparação das médias em testes de reconhecimento do significado de expressões apresentadas oralmente

¹⁶ Não houve diferença significativa.

A figura 4.2 mostra a diferença entre as médias dos grupos A e B com relação ao teste de vocabulário II (TV2) que visava avaliar o reconhecimento dos significados de expressões apresentadas oralmente.

Aqui, notamos a presença de um produto bem superior por parte dos alunos do grupo A ($t = 9.24$ $p \leq .0001$), embora fosse de se esperar que o grupo B viesse a obter um melhor desempenho por ter tido, durante o ano, maiores oportunidades de praticar as funções comunicativas.

Essa figura também mostra uma acentuada melhora no desempenho do grupo A na época da realização da segunda bateria de testes ($t = 2.75$ $p \leq 0.005$), mantendo uma média superior à do grupo B ($t = 9.37$ $p \leq .0001$). No entanto, ao compararmos os dois resultados obtidos pelo grupo B, notamos que o desempenho registrado em março, também, foi significativamente maior do que o de dezembro ($t = 7.6$ $p \leq .0001$).

O fato de os dois grupos terem apresentado melhores resultados depois de três meses, praticamente sem contato com a língua-alvo, sugere que o segundo teste talvez tenha sido mais fácil do que o primeiro ou, pelo menos, que o seu formato já tenha se tornado familiar aos alunos.

Como pode ser verificado na Figura 4.3, abaixo, o desempenho dos alunos do grupo A foi superior ao do grupo B no teste de vocabulário III (TV3) cujo objetivo era avaliar o reconhecimento da forma escrita de palavras descontextualizadas, tanto em dezembro ($t = 3.31$ $p \leq .005$) quanto em março ($t = 7.54$ $p \leq .0001$).

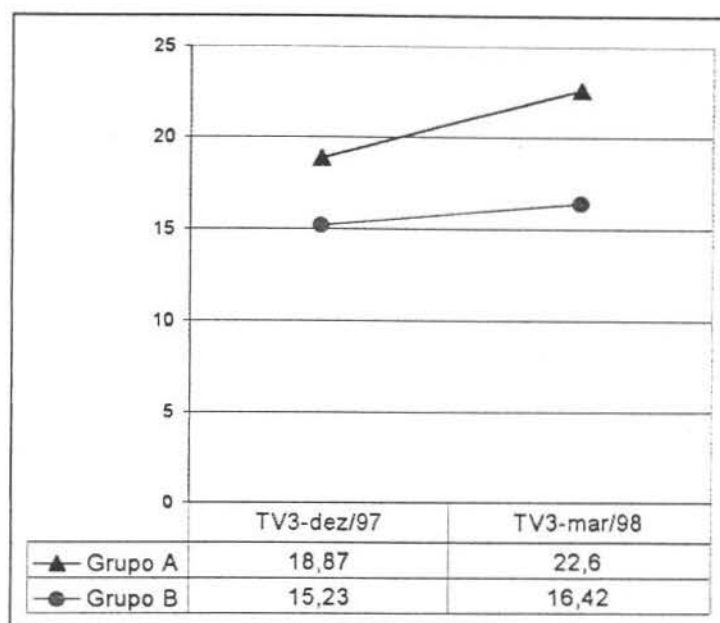


Figura 4.3 – Comparação das médias em testes de reconhecimento da forma escrita de palavras descontextualizadas

Esse resultado não era esperado, pois a exposição dos alunos do grupo A à forma escrita foi mínima durante o ano. Mais surpreendente ainda, foram os resultados obtidos pelo grupo A nesse teste depois de passados três meses. Enquanto o grupo B apresentou uma diferença não significativa entre os resultados de dezembro e os de março ($t = 1.57$ $p \leq n.s.$), o grupo A mostrou-se ainda melhor do que antes ($t = 3.24$ $p \leq .005$). Talvez possamos concluir que os alunos que estiveram expostos ao TPR fizeram a transição para a forma escrita com facilidade, pois sabemos que a professora atual utiliza, com frequência, exercícios escritos que focalizam a forma.

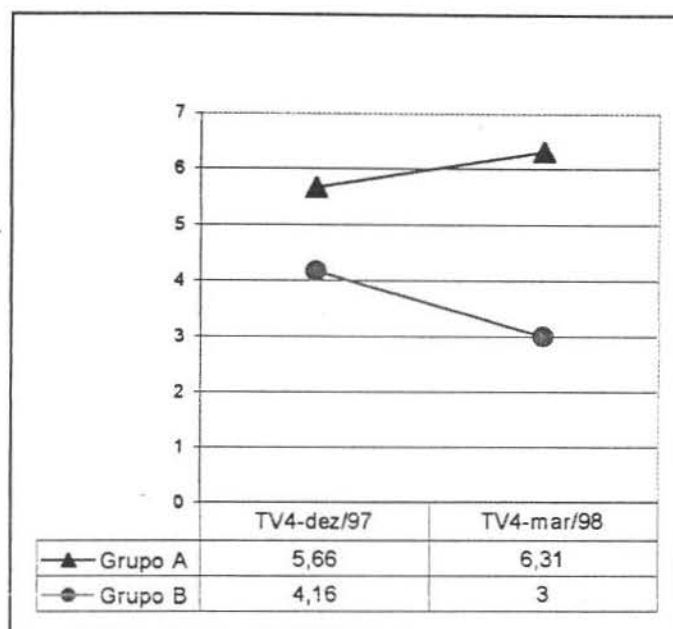


Figura 4.4 - Comparação das médias em teste de emprego adequado de preposições

A Figura 4.4 acima mostra que, na época da realização da primeira bateria de testes, havia uma diferença significativa entre os grupos A e B ($t= 2.70$ $p \leq .009$) no teste de vocabulário IV (TV4), tendo o grupo A apresentado melhor desempenho do que o grupo B. Tal superioridade, entretanto, não era esperada, uma vez que o formato desse teste era familiar apenas aos alunos do grupo B devido a sua maior exposição à forma escrita.

Contudo, foram os resultados obtidos na segunda bateria de testes que mais chamaram nossa atenção, pois mostram que o grupo A não só adquiriu o conhecimento relacionado ao emprego das preposições - alcançando a média de 5.66 em dezembro -, mas também reteve tal conhecimento - atingindo a média de 6.31 em março. Embora a média de março seja superior a de dezembro, a diferença entre ambas não é

significativa ($t = 1.38$ $p \leq n. s.$). Isso sugere que o segundo desempenho positivo do grupo A decorreu do fato de os alunos saberem, realmente, como empregar as preposições adequadamente. Contudo, não poderemos descartar a hipótese de o teste estar, talvez, mais fácil em março.

O grupo B, por sua vez, apresentou, em março, uma perda em relação ao resultado obtido no primeiro teste ($t = 2.08$ $p \leq .04$). Essa perda, todavia, era o que podia ser esperado de ambos os grupos depois de um período de três meses sem contato com a língua inglesa.

Comparando os resultados obtidos por esses dois grupos no segundo teste de vocabulário IV, notamos que o desempenho do grupo A foi muito superior ao do grupo B ($t = 8.19$ $p \leq .0001$), corroborando a análise de Larsen-Freeman (1991) em que ela propõe o uso do TPR para o ensino de preposições. Segundo essa autora, a técnica permite que o aluno faça uma associação entre a preposição e seu emprego adequado ao localizar objetos dentro de um determinado espaço.

Finalizamos, assim, a análise dos dados que, nesta primeira etapa, permitiram-nos comparar e discutir o desempenho dos grupos A e B em relação aos testes de vocabulário aplicados, cujos objetivos são explicitados no início da seção 4.2. Porém, antes de concluirmos esta discussão, teceremos alguns comentários a respeito dos dados obtidos pelo grupo A no TV4 aplicado em dezembro - conforme colocado no início deste capítulo.

Como já dissemos, na época da aplicação da primeira bateria de testes, o TV4 continha perguntas abertas, diferentemente daquele aplicado em março que apresentava o formato de múltipla escolha. A essas perguntas, a maioria dos alunos do grupo A arriscou responder por meio de frases completas, enquanto os alunos do grupo B limitaram-se a fornecer somente as preposições isoladas, conforme havia sido solicitado por PO.

Assim, numa etapa anterior à primeira, exposta acima, a correção dos testes do grupo B havia sido objetiva e constava apenas de registrar se a preposição estava certa ou errada ao passo que a correção dos testes do grupo A havia envolvido um número muito grande de variáveis, as quais tínhamos sido obrigados a simplificar para certa, meio certa, e errada. Nesse contexto, a maior parte das respostas - fornecidas pelo grupo A - consideradas corretas haviam sido aquelas em que os alunos preferiram não “correr risco” e escreveram só a preposição que julgavam apropriada. As demais respostas, por mais ricas que estivessem devido à tentativa de o aluno ir além do que lhe fora pedido, ainda que contivessem a preposição adequada, haviam sido consideradas parcialmente corretas, pois as frases haviam sido avaliadas como um todo. Alguns exemplos serão apresentados na Tabela 4.2 abaixo:

Tabela 4.2 – Teste de vocabulário IV – preposições

Perguntas	Respostas
Where is the monkey?	<i>City [sitting] on de chair (A6)</i> ¹⁷
Where is the monkey?	<i>Monkey sintdal [is sitting down] (A3)</i>
Where is the elephant?	<i>A elephant between the boy and the jaula (A13)</i>
Where is the cat?	<i>A cat está on de book (A33)</i>

Apenas a título de curiosidade, comparamos o resultado obtido pelo grupo A, com esse tipo de correção, àquele obtido pelo grupo B mediante a correção objetiva. Os resultados mostraram-nos que o primeiro grupo (A) atingiu média 4.09 e o segundo (B), média 4.16, não havendo praticamente diferença entre ambos ($t = .125$ $p \leq$ n.s.).

A julgar pelo tipo de resposta fornecida pelos alunos do grupo A, podemos concluir que o TPR parece propiciar aos aprendizes as bases para uma certa autonomia, pois esses mostram-se dispostos a “correr riscos”, isto é, não se limitam a fazer somente o mínimo que lhes é requisitado, mas sim aquilo que consideram adequado à situação, mesmo que não tenham certeza de como fazê-lo. Isto é muito importante, uma vez que, ao tentar expandir ao máximo o que sabem, podem “trabalhar” na complexidade da língua, sem se importar com os possíveis “erros” que possam vir a cometer.

Concluimos, assim, a apresentação da análise estatística dos dados coletados quantitativamente nesse estudo, passaremos a uma segunda etapa de análise na

¹⁷ A forma escrita não foi enfatizada neste estudo.

qual os mesmos dados serão comparados não só em relação ao significado das palavras/expressões, mas também quanto à sua familiaridade.

4.2.2 – Testes de vocabulário com foco na auto-avaliação de familiaridade e na atribuição de significado

Com relação aos níveis de familiaridade dos testes de vocabulário I, II e III (Apêndices C-1 a C-3 e D-1 a D-3), pudemos notar através dos dados coletados que os alunos não revelaram diferença entre as categorias *eu nunca ouvi/vi essa palavra/expressão antes* e *essa palavra/expressão existe mas não sei o que quer dizer*. Assim sendo, para efeito de análise, passamos a considerar as categorias *familiar* (eu conheço essa palavra/expressão; eu sei o que quer dizer); *pouco familiar* (essa palavra/expressão existe mas estou em dúvida quanto ao significado); e *não familiar* (eu nunca ouvi/vi essa palavra/expressão antes). Em seu estudo, Scaramucci (1995) também aponta a semelhança entre as duas primeiras categorias e sugere que essa proximidade “*mostra que uma escala de familiaridade de três níveis ou categorias, ao invés de quatro, pode ser mais apropriada*” (ibid:138).

As Tabelas 4.3 a 4.5, a seguir, apresentam uma comparação entre a totalidade das respostas dos alunos dos grupos A e B no que se refere ao aspecto *familiaridade* nos testes de vocabulário I, II e III. Para que o resultado não se mostrasse ilusório, excluimos as palavras inventadas dos testes I e III, às quais iremos nos referir em seguida.

Tabela 4.3 – Teste de vocabulário I – palavras reais

	FAMILIARIDADE			Total
	familiar	pouco familiar	não familiar	
Grupo A	538 (84.06%)	38 (5.94%)	64 (10%)	640 (100%)
Grupo B	294 (43.24%)	74 (10.88%)	312 (45.88%)	680 (100%) ¹⁸

Tabela 4.4 – Teste de vocabulário II – expressões

	FAMILIARIDADE			Total
	familiar	pouco familiar	não familiar	
Grupo A	338 (52.81%)	120 (18.75%)	182 (28.44%)	640 (100%)
Grupo B	128 (18.29%)	65 (9.28%)	507 (72.43%)	700 (100%)

Tabela 4.5 – Teste de vocabulário III – palavras reais

	FAMILIARIDADE			Total
	familiar	pouco familiar	não familiar	
Grupo A	394 (61.56%)	62 (9.69%)	184 (28.75%)	640 (100%)
Grupo B	246 (35.14%)	65 (9.29%)	389 (55.57%)	700 (100%)

Os valores constantes da coluna “total” referem-se aos totais de frequências ocorridas em cada grupo como um todo, ou seja, ao número de respostas fornecidas por todos os indivíduos de cada grupo – 640 para o grupo A (32 alunos x 20 palavras) e 680/700 para o grupo B (34/35 alunos x 20 palavras). Os demais dados correspondem ao número de ocorrências nas três diferentes categorias – familiar, pouco familiar e não familiar – acompanhados, entre parênteses, da média em relação ao

¹⁸ Apenas 34 alunos do grupo B realizaram o teste de vocabulário I, enquanto os demais testes foram realizados por 35 alunos.

número de alunos, visto que os valores em si, embora representativos, não mostrariam a diferença real entre os dois grupos devido ao número diferente de sujeitos que constituem cada um deles.

Comparando as médias dos grupos A e B, podemos observar que, com exceção do ocorrido no teste II, no qual o número de expressões pouco familiares ao grupo A é de 2,03 vezes maior que a do grupo B, os três testes apresentam características comuns, ou seja, o número de palavras familiares ao grupo A é superior ao do grupo B, não há praticamente diferença entre o número de palavras pouco familiares a ambos os grupos e, por fim, o número de palavras não familiares é maior no grupo B do que no grupo A.

Justificamos, teoricamente, a inclusão das palavras inventadas, numa proporção de 1/3 das palavras reais, afirmando ser possível verificar a existência de uma supervalorização do aluno em relação ao seu conhecimento de vocabulário à medida que ele assinala como *familiar* uma palavra que não existe no léxico da língua-alvo.

Para verificarmos se tal supervalorização se fez presente entre os sujeitos desse estudo, analisamos as palavras inventadas separadamente e chegamos aos dados constantes das Tabelas 4.6 e 4.7 abaixo.

Tabela 4.6 – Teste de vocabulário I – palavras inventadas

	familiar	Pouco familiar	não familiar	Total
Grupo A	21 (6.56%)	28 (8,75%)	271 (84.69%)	320 (100%)
Grupo B	23 (6.76%)	25 (7.36%)	292 (85.88%)	340 (100%)

Tabela 4.7 – Teste de vocabulário III – palavras inventadas

	Familiar	pouco familiar	não familiar	Total
Grupo A	27 (8,44%)	1 (0,26%)	292 (91,3%)	320 (100%)
Grupo B	27 (7,71%)	1 (0,29%)	322 (92%)	350 (100%)

O total de palavras inventadas em cada teste era 10 que multiplicadas pelo número de sujeitos de cada grupo correspondia a 320 para o grupo A e 340/350 para o grupo B. Em ambas as tabelas notamos ocorrências nas categorias *familiar* e *pouco familiar*, ainda que em número muito pequeno. Consultando os dados, entretanto, percebemos que tais respostas se justificavam uma vez que, na grande maioria, estavam associadas a palavras que soavam (*murse/nurse*; *frane/friend*) ou eram escritas (*boke/book*; *wesh/wash*; *ease/eraser*) de forma semelhante a algumas palavras reais. Não obstante, a média de ocorrências assinaladas como *não familiar*, pelos grupos A e B nos dois testes, foi de 88,5% o que nos leva a concluir que os alunos foram sinceros em suas respostas e que os resultados das Tabelas 4.6 e 4.7 tornam aqueles das Tabelas 4.3, 4.4 e 4.5 ainda mais confiáveis.

As tabelas que apresentaremos a seguir, foram elaboradas considerando-se somente as palavras reais dos testes I e III e visam buscar uma possível relação entre os aspectos *familiaridade* e *significado*. Os resultados do grupo A encontram-se nas tabelas 4.8, 4.9 e 4.10 e os do grupo B nas tabelas 4.11, 4.12 e 4.13.

Tabela 4.8 – Teste de vocabulário I – familiaridade vs. significado (grupoA)

SIGNIFICADO	FAMILIARIDADE			Total
	familiar	pouco familiar	não familiar	
Certo	488 (76.25%)	3 (0.47%)	7 (1.09%)	498 (77.8%)
Errado	40 (6.25%)	38 (5.94%)	64 (10%)	142 (22.2%)
Total	528 (82.5%)	41 (6.41%)	71(11.09%)	640 (100%)

Tabela 4.9 – Teste de vocabulário II – familiaridade vs. significado (grupo A)

SIGNIFICADO	FAMILIARIDADE			Total
	familiar	pouco familiar	não familiar	
Certo	276 (43.12%)	15 (2.34%)	1 (0.16%)	292 (45,6%)
Meio certo	42 (6.56%)	3 (0.47%)	-	45 (7,1%)
Errado	20 (3.13%)	102 (15.94%)	181 (28.28%)	303 (47,3%)
Total	338 (52.81%)	120 (18.75%)	182 (28.44%)	640 (100%)

Tabela 4.10 – Teste de vocabulário III – familiaridade vs. significado (grupo A)

SIGNIFICADO	FAMILIARIDADE			Total
	familiar	pouco familiar	não familiar	
Certo	309 (48.28%)	4 (0.63%)	-	313 (49%)
Errado	81 (12.66%)	62 (9.68%)	184 (28.75%)	327(51%)
Total	390 (60.94%)	66 (10.31%)	184 (28.75%)	640 (100%)

As tabelas acima, mostrando os resultados do grupo A, assim como as outras três tabelas abaixo, com os resultados do grupo B, sugerem que há uma associação entre os dois aspectos aqui enfocados, ou seja, o total de palavras familiares se aproxima do total de significados atribuídos corretamente bem como o total de palavras não familiares se relaciona ao total de erros cometidos. Daí podermos afirmar

que, ao que parece, quanto mais familiar for a palavra maiores as chances de acerto dos alunos.

Tabela 4.11 – Teste de vocabulário I – familiaridade vs. significado (grupo B)

SIGNIFICADO	FAMILIARIDADE			Total
	familiar	pouco familiar	não familiar	
Certo	272 (40%)	-	2 (0.29%)	274 (40.29%)
Errado	22 (3.23%)	74 (10.88%)	310 (45.59%)	406 (59.71%)
Total	294 (43.23%)	74 (10.88%)	312 (45.88%)	680 (100%)

Tabela 4.12 – Teste de vocabulário II – familiaridade vs. significado (grupo B)

SIGNIFICADO	FAMILIARIDADE			Total
	familiar	pouco familiar	não familiar	
Certo	97 (13.86%)	1 (0.14%)	-	98 (14%)
Meio certo	4 (0.57%)	-	-	4 (0.57%)
Errado	27 (3.86%)	64 (9.14%)	507 (72.43%)	598 (85.43%)
Total	128 (18.29%)	65 (9.28%)	507 (72.43%)	700 (100%)

Tabela 4.13 – Teste de vocabulário III – familiaridade vs. significado (grupo B)

SIGNIFICADO	FAMILIARIDADE			Total
	familiar	pouco familiar	não familiar	
Certo	193 (27.56%)	-	1 (0.14%)	194 (27,7%)
Errado	53 (7.58%)	65 (9.29%)	388 (55.43%)	506 (72,3%)
Total	246 (35.14%)	65 (9.29%)	389 (55.57%)	700 (100%)

Calculando-se as porcentagens das palavras certas, meio certas e erradas em relação ao total de cada categoria, constatamos, mais uma vez, que ambos os grupos

foram capazes de identificar, corretamente, a maioria dos itens que julgavam familiares – maior índice atingido foi de 92% no teste I, por ambos os grupos, e o menor índice foi de 76% no teste II, pelo grupo B. A porcentagem média de acertos atingida pelo grupo A (57,44%), entretanto, foi mais que o dobro daquela atingida pelo grupo B (27,28%).

Os resultados aqui encontrados sugerem que, em geral, os alunos percebiam quando a palavra era familiar e que os auto-relatos puderam ser avaliados como confiáveis.

4.2.3 – Resultados dos testes de vocabulário *versus* comportamento dos alunos

O foco desta seção é comparar os comportamentos dos sujeitos de ambos os grupos que realizaram os testes de vocabulário I, II, III e IV face às tarefas em LE. Essa comparação envolveu somente as frequências referentes às respostas corretas, incorretas e aquelas deixadas em branco, dando origem a quatro tabelas de frequência (Tabelas 4.14 a 4.17), uma para cada teste aplicado. Nas análises anteriores, as respostas em branco foram computadas como *erradas*, uma vez que estávamos avaliando a capacidade do aprendiz atribuir um significado às palavras alvo. A presente análise, todavia, além de também comparar os níveis de conhecimento entre os grupos A e B, traz mais subsídios para entender os resultados do processo de aquisição do vocabulário em LE através do TPR.

A cada tabela de frequência, apresentada nesta seção, foi aplicada a técnica de análise estatística *chi-square* (X^2)¹⁹, que determinou se as diferenças observadas eram significativas ($p \leq .05$; $X^2_{\text{crit}} > 5.99$).

Tabela 4.14 – Teste de vocabulário I – palavras reais

	FREQUÊNCIAS			Total
	corretas	incorretas	em branco	
Grupo A	498 (77.81%)	39 (6.1%)	103 (16.09%)	640 (100%)
Grupo B	275 (40.44%)	22 (3.24%)	383 (56.32%)	680 (100%)

Na Tabela 4.14, as frequências referem-se aos resultados do teste de reconhecimento oral das palavras produzidas pela PP; a diferença entre os dois grupos foi altamente significativa ($X^2_{\text{obs}} = 229.39$; $p \leq 0.000$). Dada essa diferença, convém observar que a porcentagem de acertos do grupo A é quase duas vezes maior do que a do grupo B, o mesmo acontecendo com a porcentagem de erros. No entanto, quando observamos as porcentagens das respostas em branco de ambos os grupos, vemos que o total do grupo B é 3.5 vezes maior do que o total do grupo A, o que significa que os alunos desse último grupo se arriscam muito mais e, aparentemente, sentem-se mais à vontade para lidar com o vocabulário na língua-alvo, não se preocupando com os erros que, talvez, venham a cometer. A decisão de correr o risco implica num maior número de erros, o que é irrelevante levando-se em conta que o número de acertos também é

¹⁹ Para uma descrição dessa técnica, vide Capítulo III.

mais elevado e que, principalmente, esse é um comportamento que contribui para uma melhor aprendizagem (cf. Ellis, 1994).

Tabela 4.15 – Teste de vocabulário II

	FREQÜÊNCIAS		em branco	Total
	corretas	incorretas		
Grupo A	316 (49.37%)	48 (7.5%)	276 (43.13%)	640 (100%)
Grupo B	103 (14.71%)	33 (4.72%)	564 (80.57%)	700 (100%)

A análise das freqüências referentes ao teste de reconhecimento oral de 20 expressões alvo, Tabela 4.15, é muito parecida com a da Tabela 4.14. A diferença mais significativa, entretanto, está entre as porcentagens das freqüências corretas, em cuja categoria, o grupo A acertou 3.4 vezes mais do que o grupo B. Esse último continua errando menos, pois ao perceber que não conhece a palavra não tende a correr riscos. O grupo A, por outro lado, repete o comportamento do primeiro teste e se arrisca.

Tabela 4.16 – Teste de vocabulário III – palavras reais

	FREQÜÊNCIAS		em branco	Total
	corretas	incorretas		
Grupo A	316 (49.37%)	90 (14.07%)	234 (36.56%)	640 (100%)
Grupo B	194 (27.71%)	53 (7.58%)	453 (64.71%)	700 (100%)

No teste de reconhecimento da forma escrita das palavras alvo, os resultados, constantes da Tabela 4.16, seguiram a mesma tendência dos dois primeiros testes. Neste, porém, as diferenças encontradas nas categorias *corretas* e *em branco* são

menos discrepantes, embora continuem favorecendo o grupo A e confirmando sua disposição de arriscar-se face à LE. Os valores apresentados pela análise provam a existência de uma diferença significativa ($p \leq 0.000$; $X^2_{\text{obs}} = 106,10$)

Tabela 4.17 – Teste de vocabulário IV

	FREQÜÊNCIAS			Total
	corretas	incorretas	em branco	
Grupo A	180 (70.31%)	54 (21.10%)	22 (8.58%)	256 (100%)
Grupo B	159 (56.78%)	29 (10.36%)	92 (32.86%)	280 (100%)

A Tabela 4.17, finalmente, trazendo os resultados obtidos no teste que visou avaliar o conhecimento de preposições, volta a apresentar uma diferença muito alta entre os dois grupos na categoria *em branco*, na qual o total de respostas não dadas pelo grupo B foi 3.8 vezes maior do que o total do grupo A. Na categoria *corretas*, nota-se uma diferença menor do que nos outros testes em favor do grupo A, embora na categoria *incorretas*, essa diferença continue na mesma proporção. Os números, mais uma vez, confirmam a presença de uma diferença significativa ($p \leq 0.000$; $X^2_{\text{obs}} = 123.37$).

Como pudemos ver, o comportamento do aprendiz em se arriscar em relação à língua-alvo, repetiu-se nos quatro testes aplicados, o que sugere que o TPR, talvez, contribua para isso por promover um ambiente descontraído em sala de aula. O aprendiz não é forçado a se expor e não é punido quando erra numa tarefa para a qual ele não se sinta preparado. Os alunos mantêm um envolvimento muito ativo devido à

dinâmica da técnica, evitando, assim, um desgaste afetivo e motivacional, o que, certamente, favorece uma boa aprendizagem e o prazer de se engajar nas atividades propostas, até mesmo quando se tratam de avaliações.

Este capítulo teve o objetivo de apresentar a análise dos dados de natureza quantitativa, assim como discutir os resultados da investigação que focalizou o produto do conhecimento lexical de dois grupos de alunos de 5ª série: um que fora submetido a uma técnica de ensino interventiva (grupo A) e outro que foi instruído da forma não-interventiva (grupo B) apontando para um melhor desempenho do primeiro grupo. O próximo capítulo apresentará a análise dos dados coletados em sala de aula, ao longo do processo do ensino-aprendizagem de inglês como LE, e virá complementar os resultados favoráveis apresentados pelo grupo A, neste estudo quantitativo.

CAPÍTULO V

UMA REFLEXÃO SOBRE O TPR A PARTIR DOS DADOS DE SALA DE AULA

No capítulo anterior, analisamos e discutimos os dados de natureza quantitativa coletados através dos testes de vocabulário aplicados aos sujeitos dos grupos A e B e analisados estatisticamente por meio das técnicas do teste-t e do *chi-square* (X^2)²⁰. O objetivo deste capítulo é apresentar a análise dos dados de natureza qualitativa, coletados em sala de aula através de gravação em vídeo, apontando três fatores relacionados à eficácia do TPR para a aquisição do vocabulário em LE: a *repetição*, a *compreensão*, e a *motivação*. Além destes dados, com foco no processo, serão também apresentados os resultados obtidos em dois testes de produção oral, cujo foco foi avaliar o aspecto produtivo do conhecimento lexical dos sujeitos do grupo A.

Na seção 5.1.1, discutiremos o fator *repetição*, do ponto de vista teórico, e, em seguida, forneceremos alguns exemplos, extraídos dos dados coletados, mostrando como esse fator se apresenta no TPR; a seção 5.1.2 apresentará a discussão teórica do fator *compreensão*, a qual será ilustrada com exemplos de sua manifestação na técnica utilizada; na seção 5.1.3, abordaremos o fator *motivação* da mesma maneira como foram abordados os dois primeiros fatores – teoricamente e através de exemplos originários

²⁰ Para uma descrição dos testes de vocabulário, dos sujeitos dos grupos A e B, e das técnicas do teste-t e do *chi-square* (X^2), vide Capítulo III desta dissertação.

dos dados; e a seção 5.1.4 trará os resultados obtidos nos testes de produção oral livre e produção oral controlada. Os resultados serão discutidos ao longo da própria análise.

5.1 – Análise dos dados

Conforme visto no capítulo anterior, os resultados obtidos nos testes de vocabulário pelos alunos que estiveram expostos à técnica TPR foram significativamente melhores do que os resultados obtidos nos mesmos testes pelos alunos que não foram expostos a ela, provando, assim, a eficácia dessa técnica.

No entanto, não acreditamos que apenas esses dados de produto satisfaçam o leitor que esteja buscando alternativas para o ensino do vocabulário em LE. Consideramos de suma importância descrever e analisar algumas situações do processo que, julgamos, tenham promovido oportunidades propícias para a aquisição do vocabulário na língua-alvo.

Dessa forma, estaremos buscando a resposta à nossa segunda pergunta de pesquisa, qual seja: *que situações internas à sala de aula podem ter contribuído para a aquisição do vocabulário na língua-alvo?*

Para os proponentes do TPR, há duas teorias, ambas provenientes da psicologia, que explicam o sucesso dessa técnica em sala de aula. A primeira, de ordem biológica, está relacionada ao desenvolvimento infantil. Assim, segundo Asher (1988: 2-17): “O TPR simula ... os estágios que uma criança vivencia ao adquirir sua LM”. Antes da criança começar a produzir suas próprias palavras, ela passa um período

interagindo com a mãe somente através de movimentos físicos ou corporais, tais como olhar, apontar, sorrir, comer, tocar, etc. De acordo com os psicólogos Gesell and Thompson (1929, apud Asher 1988), durante esse período, a criança desenvolve a compreensão daquilo que ouve à medida que observa, nas pessoas ao seu redor, as ações correspondentes aos enunciados dirigidos a elas. Essa compreensão permite à criança internalizar a língua à qual está exposta e, a partir dessa internalização, surge a produção oral, de modo espontâneo.

Segundo Asher (op. cit.:2-18), quando a criança adquire fluência em sua LM, ela está biologicamente preparada para adquirir qualquer outra língua. Por isso, de acordo com esse autor, para que uma pessoa aprenda uma LE, através de um processo que lhe cause prazer e conforto, é aconselhável que ela adquira, primeiramente, a compreensão da língua-alvo.

A segunda teoria empregada para explicar a eficácia do TPR em sala de aula é de ordem neurológica e se refere à lateralização do cérebro. Assim como a primeira, esta também apoia o princípio da comunicação/aprendizagem através da linguagem corporal.

Os resultados obtidos em experiências conduzidas na área da psicologia pelo Dr. Roger Sperry (s.d., apud Asher, 1988) e pelo Dr. Ernest R. Hilgard (1977, apud Asher, 1988) permitiram-lhes concluir que os hemisférios cerebrais direito e esquerdo, mesmo tendo um perfeito grau de interação, processam informações diferentes e determinam, assim, o desenvolvimento de diversas habilidades. O hemisfério esquerdo, além de possuir uma capacidade lógica e analítica, é, também, predisposto ao

desenvolvimento das funções lingüísticas e recebe impressões produzidas através de estímulos externos como as palavras. O hemisfério direito, por outro lado, é predisposto a extrair sentido através de imagens e intenções físicas e, por meio destas, atua no desenvolvimento de competências do tipo não verbal.

A partir dessa teoria, Asher levantou a hipótese de que a criança infere o significado da língua através do hemisfério cerebral direito, à medida que sofre o efeito da fala da mãe (ou de outro ser falante) ou observa, em outras pessoas, uma mudança de comportamento provocada por meio do enunciado de outrem. Asher acredita que antes do hemisfério esquerdo processar todas as informações necessárias para que a criança possa produzir suas primeiras palavras, essa criança passa muitas horas observando a diversidade de ações causada pela língua tanto em si própria, quanto em outras pessoas. Assim, gradativamente, a criança percebe que, através da fala, ela também terá o poder de fazer com que as coisas aconteçam. Desse modo, Asher conclui que, ao longo do desenvolvimento infantil, o hemisfério esquerdo se mantém à sombra do hemisfério direito e que a compreensão demonstrada por meio de expressões corporais está muito à frente da produção oral.

Portanto, para o proponente do TPR, parece claro que os programas de ensino de LE devam tomar como ponto de partida a internalização da língua-alvo por meio do hemisfério cerebral direito. Assim, à medida que a língua causar uma mudança no comportamento de um aprendiz, ela poderá ser significada tanto por este quanto por todos os outros aprendizes que a perceberem. Com o passar do tempo, esses aprendizes

vão expandindo seu entendimento com relação ao funcionamento da língua e ao seu significado, e haverá um momento em que a produção oral emergirá espontaneamente.

Apesar de cientificamente comprovadas ambas as teorias utilizadas por Asher para explicar os resultados positivos obtidos com a aplicação do TPR, gostaríamos de sugerir, baseados nos dados coletados em sala de aula, uma explicação mais relacionada ao contexto de aprendizagem e que pode ser observada na sala de aula, local onde os interessados irão testar essa técnica alternativa. Acreditamos que uma explicação facilmente observável e que desperte muito mais o interesse dos profissionais envolvidos com o ensino de LE esteja relacionada ao fator *motivacional*.

Muito embora os proponentes do TPR reconheçam a importância do aluno não se sentir pressionado em relação à aquisição de uma LE, e que esta geralmente acontece em ambientes formais de ensino, como é o caso da aquisição da língua inglesa no Brasil, pudemos notar através dos relatos de experimentos aos quais tivemos acesso (Asher 1981a, 1981b, 1979, 1972, entre outros) que muito poucas situações internas à sala de aula foram citadas para apontar as vantagens dessa técnica, mantendo sempre a sua ênfase na equivalência entre aquisição de LM e de LE. Outros autores, que se interessaram em investigar o TPR em sala de aula, insistiram em manter as mesmas explicações fornecidas por Asher, discutidas anteriormente, em nada enriquecendo a limitada visão teórica de seu proponente.

A nós, estas explicações não parecem ser mais significativas do que outros aspectos do processo de aquisição que se estabelecem dentro da sala de aula. Os dados coletados e a experiência que vivenciamos durante a aplicação dessa técnica

sugerem que três fatores, presentes no TPR, contribuem fortemente para sua eficácia no que diz respeito à aquisição lexical – a *repetição*, a *compreensão*, e a *motivação*.

Assim, para que possamos apresentar os dados e sua análise, faz-se necessária uma breve revisão da literatura referente ao papel da *repetição*, da *compreensão* e da *motivação* na aprendizagem formal de LE.

5.1.1 – Repetição

Desde a época do método áudio-lingual, a repetição tornou-se um tabu entre os teóricos e profissionais relacionados ao ensino de LE devido ao tratamento que recebeu dentro desse método, que a empregava apenas para o exercício mecânico de substituição nas estruturas gramaticais. Os proponentes do audiolingualismo reconheceram a importância da repetição no processo de aquisição da língua-alvo, mas pecaram por não terem considerado, também, o papel da compreensão e da interação, pois sem estas a repetição não se justifica (cf. Johnstone, 1987; Tannen, 1987a; 1987b; DiCamilla & Anton, 1997).

Através de uma análise dos estudos existentes na literatura sobre a repetição, Johnstone (op.cit.) concluiu que esta se encontra presente em todo tipo de discurso, inclusive naquele que ocorre dentro das salas de aula de LE, pois, quer assumam os profissionais da área de LE, quer não, a repetição é fundamental para que o aprendiz construa sua língua. Cumpre ressaltar que não estamos nos referindo ao tipo de repetição fornecido pelo audiolingualismo, mas sim ao fato de fornecermos ao aluno o

mesmo insumo dentro de contextos diversos, para propiciar-lhe oportunidades de compreender, internalizar e incorporar as palavras que lhe são apresentadas ao seu vocabulário. Uma das maneiras de fornecer essa repetição é através do próprio discurso do professor em sala de aula. Nesse sentido, o estudo de Wong-Fillmore (1985) aponta as características de tal discurso, as quais contribuem para a aquisição de LE – entre elas, estão o uso repetitivo de frases fixas ou rotinas e o emprego de um mesmo item lexical dentro de enunciados diversos.

Segundo essa autora, o uso repetitivo das rotinas, ou frases fixas, permite que os professores criem situações que não só propiciam ao aluno condições de interpretar a informação que será transmitida, como também chamam sua atenção para a forma como as sentenças são estruturadas na língua-alvo. Com relação à repetição, Wong-Fillmore (op.cit.) nota que, ao empregá-la, o professor não está apenas apresentando ao aluno sentenças padronizadas, ele também está criando oportunidades para o aluno ouvir tais sentenças, embora um pouco modificadas, em contextos virtuais.

A importância da repetição no processo de aquisição de LE também foi colocada por Nation (1990) que, baseado em estudos existentes na literatura (Crothers and Suppes, 1967; Saragi et al., 1978, entre outros), apontou para a necessidade de se fornecer um mesmo insumo dentro de, em média, 16 contextos diferentes para que este seja lembrado posteriormente.

Entretanto, alerta o autor, metade das palavras constantes em muitos livros didáticos, destinados ao ensino de inglês como LE, ocorre apenas uma vez, o que não possibilita sua aquisição. É importante, pois, que os professores que ensinam essa

língua, em países onde ela não é muito utilizada fora da sala de aula, como no contexto brasileiro, saibam se o material didático, em si, fornece as repetições necessárias para a aquisição do vocabulário – caso isso não aconteça, essa necessidade deverá ser suprida através da aplicação de uma estratégia para o ensino do léxico.

Tal estratégia, ressalta Nation (op.cit.), deve considerar não só a necessidade de diversas ocorrências de uma mesma palavra – no primeiro ano, 20 e nos anos seguintes, entre 10 e 12 – mas também o espaço de tempo a ser dado entre elas – logo após a apresentação de um novo item, as ocorrências devem ser mais frequentes e, com o passar do tempo, essas vão se distanciando. Ressalta, ainda, a necessidade de se estar, sempre, resgatando os itens já ensinados para que esses não sejam esquecidos e, conseqüentemente, o tempo dispensado ao ensino-aprendizagem dos mesmos não tenha sido em vão.

Como pode-se ver, ao contrário do que se imagina, a repetição tem, realmente, um papel fundamental dentro do ensino de línguas, especialmente quando se trata do ensino formal de uma LE no qual, devido ao período muito limitado de contato entre o aprendiz e a língua-alvo, a repetição fornecida em sala de aula representa um caminho mais curto para o uso efetivo dessa língua (cf. Rivers, 1993).

Considerando, então, as visões dos autores acima citados, apresentaremos, por meio de dados coletados durante nossa investigação, como se dá a presença da repetição dentro da técnica TPR.

5.1.1.1 – A repetição no TPR

Através das transcrições das aulas gravadas em vídeo, pudemos notar a repetição presente tanto na fala do professor quanto na fala do aprendiz. A repetição fornecida pelo professor não se limitou àquela já prevista pelo TPR, que visa suprir a necessidade apontada por Nation (1990) no sentido de fornecer diversas ocorrências da mesma palavra. Ela foi de encontro, também, às características do discurso do professor, conforme apontado por Wong-Fillmore (1985). Os trechos transcritos abaixo ilustrarão o tipo de repetição previsto pelo TPR, na fala do professor:

- [2] /.../ PP: Juan ... make a circle on the door [acerta]
 PP: Wagner ... come to the door and put the triangle ... to the left of the circle [acerta]
 PP: Rosileide ... put the pink square on the purple circle [acerta]
 PP: Ariane ... come to the door and put the pink ... pink ... pink what?/AA: triangle/ PP: yes ... put the pink triangle to the right of the pink square [acerta]
 /.../ (21/10/97)
- [3] /.../ PP: Andreza ... draw a big circle on the blackboard [acerta] ... write your name ... mhm ... write your name in the middle of the circle [acerta]
 PP: Francis ... walk to the blackboard and draw your right hand in the circle ... under Andreza's name [acerta] /.../ (05/11/97)

Essas seqüências de comandos mostram um tipo de repetição planejada para enfatizar o vocabulário alvo (sublinhado). Contudo, percebe-se que, mesmo em se tratando de um discurso previsto, as pausas e as hesitações, típicas do discurso natural, se fazem presentes. No exemplo [2], PP hesita quanto a que forma pedir, até que os alunos ajudam-na a se decidir pelo triângulo. Também podemos notar, no exemplo [3], a retomada daquilo que já era conhecido para poder introduzir a informação nova em “*write your name* [informação já conhecida] *in the middle of* [novo] *the circle*

[relativamente novo]”, assim como uma associação do novo com o velho resultando num comando incomum, mas que foi compreendido pelo aluno: “*draw your right hand in the circle under Andreza's name*”.

Conforme dissemos, além da repetição planejada, encontramos, também, muitos exemplos de repetição espontânea na fala da PP. Os trechos transcritos, abaixo, ilustram nossa afirmação:

- [4] /.../ PP: *remember the grapes? ... what color are the grapes? ... look ... we have these green grapes ... yes? ... the green grapes ... but we also have ... these ones ... so ... we have the green grapes and the black ... grapes ... ok? ... green and black /.../ (12/05/97)*
- [5] /.../ PP: *then I have some ... remember? ... what can I buy at the supermarket?/AA: macarroni*
 PP: *ok ... macarroni ... what else? ... come on ... I go to the supermarket ... and I want to buy ...*
 AA: *beans ...*
 PP: *beans ... excellent ... but at the supermarket ... I can also buy fruit ... which fruit?*
 A: *pear ...*
 A: *apple ...*
 PP: *ok ... pear ... apple ... another fruit? ...*
 A: *grapes ...*
 PP: *grapes? ... let's see if we have grapes ... no ... no grapes today /.../ (21/10/97)*
- [6] /.../ PP: *then we have three other colors ... ok? we have three new colors (...) now ... I'll give you some cards (...) students who have the green cards ... stand up (...) walk to a friend who has a yellow card (...) pink card group ... stand up ... and come here /.../ (20/05/97)*

Notamos, nessas seqüências, a repetição de algumas estruturas fixas e do vocabulário alvo em número, até mesmo, maior do que quando planejada para acontecer.

A seguir, mostraremos um episódio no qual, sem que PP tenha pedido, os alunos procederam a repetição, em voz alta, das palavras que ela ia produzindo à medida

que tirava os objetos de dentro de uma sacola para compor o ambiente propício para os comandos que seriam produzidos pelos alunos:

- [7] /.../ PP: *here we have the fruit you'll need to give the commands ... the apple/*
 AA: *apple / the banana /* AA: *banana / the grapes /* AA: *grapes (...)* *we have*
three new colors ... white / AA: *white / black /* AA: *black / and grey /* AA: *grey*
/ black and white ...grey /.../ (20/05/97)

De acordo com um estudo realizado por Schmitt (1997), no Japão, a estratégia da repetição em voz alta, apesar de pouco utilizada pelos professores daquele país, foi considerada, por 91% dos alunos investigados, como sendo a mais útil para a consolidação do significado. Não temos a intenção de estender a validade do resultado obtido por esse autor a outros contextos além daquele no qual sua pesquisa foi realizada. Porém, esse dado pode nos alertar para o fato de que, nem sempre, as técnicas que apresentam o vocabulário de forma mais contextualizada, consideradas mais eficazes do ponto de vista do professor, são mais úteis aos aprendizes, ou, pelo menos, para alguns aprendizes. Na próxima seção, enfocaremos a *compreensão*, do ponto de vista teórico e prático.

5.1.2 – Compreensão

A relevância da compreensão auditiva para o ensino de línguas foi reconhecida em diversos estudos realizados, ao longo dos últimos 30 anos, na área de aquisição de LE, depois de muito tempo negligenciada, principalmente, devido ao fato do método áudio-lingual ter se influenciado pela visão de que essa era uma habilidade passiva e tê-la ignorado completamente. Hoje em dia, entretanto, a compreensão é

percebida como um processo ativo, no qual o aprendiz tenta, ativamente, entender e responder à comunicação oral apresentada dentro de um contexto significativo (cf. Gary & Gary, 1981:7). Reconhecida essa realidade, sua importância no processo comunicativo passou a ser considerada, principalmente, a partir da teoria proposta por Krashen & Terrell (1983).

No entanto, a primeira proposta de ensino a enfatizar o importante papel da compreensão oral no processo de aquisição de LE foi sugerida por Asher (1966) através da técnica TPR (vide Cap. II para uma descrição dessa técnica).

Convém salientar, todavia, que Asher não foi o único a ressaltar a necessidade de se priorizar a compreensão auditiva no processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo. Vários autores (Postovsky, 1974; Winitz, 1981; Nord, 1980; Gary & Gary, 1981), nos anos 60 e 70, a priorizaram, embora com procedimentos diferentes.

Postovsky (1970; 1974) trabalhou com um programa de computador, no qual a língua era apresentada através de tarefas de solução de problemas com respostas de múltipla escolha. O aprendiz ouvia um “problema”, na língua-alvo, enquanto quatro figuras lhe eram apresentadas na tela do computador. Cabia a ele associar o problema a uma das figuras e tocar aquela que julgasse corresponder àquilo que ouvira. Se sua escolha estivesse correta, o programa passaria para a próxima tarefa automaticamente; caso contrário, ele teria que fazer nova escolha. A progressão era cuidadosamente controlada de modo que em cada “problema” nunca havia mais do que um item desconhecido.

No método de Winitz (1981), utilizava-se uma fita cassete acompanhada por um livro texto no qual constavam figuras correspondentes às falas ouvidas. Ao olhar para uma figura, o aprendiz ouvia um breve texto na LE e inferia o significado do que fora ouvido. Diferentemente do programa de Postovsky, nesse, o aluno não recebia o retorno de sua resposta, cabendo a ele próprio decidir se houve compreensão ou não.

A proposta mais amplamente divulgada foi, talvez, a *Abordagem Natural* (Krashen & Terrell, op.cit.). Um dos principais fundamentos teóricos dessa abordagem é a Hipótese do Insumo²¹, segundo a qual, a exposição a quantidades suficientes de insumo compreensível levaria à aquisição, fazendo com que o aprendiz que se encontrasse em um estágio (denominado “i”, representando seu nível atual de conhecimento) passasse para um próximo estágio (denominado “i+1”, no qual “1” representava um conteúdo lingüístico novo capaz de ser compreendido pelo aprendiz mesmo estando um pouco além de seu nível atual de competência na língua-alvo) através da mera exposição a esse insumo compreensível.

A importância da compreensão auditiva dentro do ensino de línguas também teve repercussões nas pesquisas realizadas no Brasil. Trabalhando em escolas públicas e universidades, vários pesquisadores brasileiros (Quevedo, 1987; Collins, 1990; Sardinha, 1991; El-Dash, 1993) investigaram a compreensão auditiva e alguns (Totis, 1983; Norte, 1992; El-Dash, 1998) exploraram seu papel em relação à melhoria

²¹ Segundo Consolo (1992:39), “o termo ‘insumo’ (‘input’) pode ser focalizado em termos de duas instâncias: o insumo oferecido ao aprendiz e a porção desse insumo que é efetivamente utilizada por ele, realizando-se, então, um processo de internalização de conteúdo da língua-alvo, e tendo como resultado a proficiência do aprendiz nessa língua.” (grifos do autor)

da instrução em LE.

Ao considerarmos as pesquisas sobre as diferentes metodologias que enfatizam a compreensão auditiva em sala de aula, julgamos relevante uma prática acentuada dessa habilidade no início do processo de aquisição de LE, o que não sugere, entretanto, que a aprendizagem pode ocorrer somente através do desenvolvimento da compreensão, pois, de acordo com Consolo (1992:41):

As tentativas de uso de uma LE permitem aos aprendizes confirmar suas hipóteses e analisar as estruturas dessa língua de acordo com os resultados das interações verbais em que participam.

Resta-nos, portanto, salientar que a compreensão é vista, neste estudo, como um processo ativo e fundamental para que a comunicação entre duas ou mais pessoas seja, realmente, efetivada, pois, se é esse o objetivo a ser alcançado pelos professores de LE, não basta ensinar ao aluno apenas como se expressar na língua-alvo, é de suma importância que ele também seja capaz de compreender a língua à qual está exposto.

Nesse sentido, mostraremos abaixo, através dos dados coletados em sala de aula, a presença da compreensão no TPR.

5.1.2.1 – A compreensão no TPR

Ao longo da aplicação do TPR em sala de aula, como também através das gravações realizadas vídeo, notamos que os alunos demonstram ter compreendido o que lhes foi dito à medida que suas ações correspondem aos enunciados produzidos pelo professor ou por um colega. Às vezes, esses enunciados limitam-se a um conteúdo já conhecido, situações em que é provável que ocorra a compreensão, como nesse exemplo extraído do Apêndice F:

[8] PP: *Anderson ... walk to the door and touch the wastebasket ...* [acerta]

Outras vezes, os enunciados estavam um pouco além do atual nível de compreensão do aprendiz, mas o contexto possibilitava seu entendimento, como nos exemplos abaixo, sugeridos a partir de cartazes:

[9] /.../ PP: *Alan ... touch the cat which²² is in the box* [acerta]
 PP: *Bia ... touch the clown who is eating a sandwich* [acerta]
 PP: *Daiane ... point to the boy who is reading a book* [acerta]
 /.../ (14/11/97)

No primeiro comando, a palavra *which* não causou qualquer problema, o que já era esperado pela PP; o terceiro comando também se tornou fácil porque, entre os garotos da figura apresentada à aluna, apenas um segurava um livro nas mãos, de modo que a palavra *book* foi a pista para ela inferir, corretamente, o significado do que havia sido pedido. No segundo comando, apesar de apenas três, das oito palavras, serem conhecidas, houve dois fatores que contribuíram para a inferência correta: na figura

²² As palavras sublinhadas, nesse trecho transcrito, constituem o insumo novo.

apresentada à aluna, havia somente palhaços, cada um realizando uma tarefa diferente, o que contribuiu para o entendimento da palavra *clown*; para tocar no palhaço correto, a aluna utilizou-se da pista fornecida pela semelhança entre os sons de *sandwich* e *sanduíche*. Cumpre informar que as explicações para tais inferências foram dadas pelos próprios alunos quando questionados, informalmente, após as realizações das tarefas.

Prosseguindo com os dados que explicitam a presença da compreensão no TPR, notamos que há casos, ainda, em que um comando é produzido de forma incompleta ou inadequada e, mesmo assim, o aluno compreende o que foi pedido, pois a unidade mínima à qual está acostumado constitui-se do enunciado como um todo e não de suas partes isoladas. Nos exemplos abaixo, mostraremos esse tipo de comando e a reação do aluno a quem foi solicitado sua realização:

- [10] /.../ A₂₀: *draw a name in the middle blackboard ...*
 A₅: *draw?*
 PP: *write?*
 A₂₀: *é ...*
 PP: *good command ... write your name in the middle of the blackboard* [A₅ completa a ação] /.../ (21/10/97)

- [11] /.../ A₃₆: *draw a banana between of the pear and apple* [aluno completa a ação]
 PP: *ok ... draw a banana between the pear and the apple* /.../ (05/11/97)

Nesses casos, PP repete o comando, na forma adequada, sem chamar a atenção do aluno para isso, o que contribui para que ele continue se arriscando em relação à língua-alvo, e, como vimos na análise dos dados estatísticos, a porcentagem de acertos decorrente dessas tentativas é muito superior à porcentagem de erros. Portanto, apesar dessa atitude da PP poder vir a gerar, também, resultados negativos – como a fossilização da forma inadequada da língua – seus resultados positivos são bastante significativos para o aprendiz.

A seguir, mostraremos uma situação em que a professora utilizou-se da estratégia da correção para possibilitar ao estudante a compreensão:

- [12] /.../ PP: *Adriana ... put the black grapes on the green plate* [coloca no amarelo]
 PP: *Ariane ... touch the green cup* [acerta]
 PP: [para diversos alunos] *show me the green cards* [acertam]
 PP: *Adriana ... put the green pen under the yellow plate* [acerta] /.../ (20/05/97)

Tendo apresentado alguns exemplos, extraídos de nossos dados, relacionados à presença da compreensão no TPR, abordaremos, a seguir, o fator mais importante do TPR – a motivação. Conforme reconhecido na própria literatura, falar de motivação é sempre uma tarefa difícil devido ao seu caráter multiforme; por isso, julgamos relevante fazer uma revisão um pouco mais profunda desse tópico de modo que ele se torne mais claro dentro de nossa análise.

5.1.3 – Motivação

Segundo McDonough (1981:143, apud Crookes & Schmidt, 1991), o termo motivação tem sido usado como: *“um termo amplo que inclui diversos conceitos possíveis distintos, cada qual podendo ter diferentes origens e efeitos e podendo exigir diferentes tratamentos em sala de aula.”*

Portanto, não nos propomos a apresentar uma definição de *motivação*, pois, conforme Viana (1990:71), esta é uma questão delicada e trabalhosa dentro da área de ensino-aprendizagem de L2 ou LE.

Para tal, remetemos o leitor aos trabalhos de Gardner & Lambert (1972) e Gardner (1985) para uma visão sócio-psicológica, Keller (1983) para uma visão cognitiva e Williams & Burden (1997) para uma visão sócio-construtivista. Entre os estudos de âmbito nacional, Viana (op. cit.) faz uma profunda revisão dos trabalhos desenvolvidos na área e também apresenta as reflexões de sua pesquisa em sala de aula. Baghin (1993), apesar de não se preocupar com a definição de motivação, também faz um percurso interessante sobre o tema e mostra os resultados de seu estudo, associando as variáveis motivação e interação a um contexto de ensino interdisciplinar.

5.1.3.1 – Motivação e aprendizagem de L2/LE

De acordo com Crookes & Schmidt (1991:470), todas as abordagens empregadas para descrever o papel da motivação na aprendizagem de L2 ao longo dos últimos 40 anos, aproximadamente, têm apresentado duas limitações. Primeiro, as principais abordagens têm sido de natureza sócio psicológica; assim, a motivação tem sido consistentemente limitada às atitudes do aprendiz em relação à comunidade de falantes da língua-alvo, a um interesse em interagir com esses falantes e a algum grau de identificação do aprendiz com a comunidade-alvo. O trabalho mais influente dentro dessa abordagem é o de Gardner e Lambert e seus associados no Canadá, que teve início nos anos 50 e continua até os dias de hoje (Gardner & Lambert, 1959, 1972; Gardner, 1983, 1985, 1988; apud Crookes & Schmidt, op.cit.). Outros modelos da relação entre motivação e aprendizagem de L2, desenvolvidos a partir do modelo de Gardner &

Lambert, mantiveram uma perspectiva sócio-psicológica. Entre eles estão o Modelo de Aculturação (Schumann, 1975, 1978, entre outros) e a Teoria de Acomodação do Discurso (Giles & Byrne, 1982).

A segunda limitação, à qual Crookes & Schmidt se referem, está relacionada à falta de consenso, entre pesquisadores, com relação às definições de motivação e atitudes ou da relação de uma com a outra, pois, apesar da tradicional distinção tripartida entre cognição, motivação, e afeto (Isen, 1984; apud Crookes & Schmidt, op.cit.), todas as abordagens acima citadas tenderam a agrupar motivação com afeto, especialmente atitudes.

Toda pesquisa relacionada à motivação de L2 foi fortemente influenciada pelos trabalhos de Gardner & Lambert, principalmente por sua distinção entre motivação integrativa e motivação instrumental. Para esses autores, a motivação é identificada primeiramente com a orientação do aprendiz em relação ao objetivo de aprender a L2. Em suas teorias de aprendizagem de L2 (1972), expandidas para LE (1983), a motivação integrativa está relacionada ao desejo do aprendiz de fazer parte da comunidade que fala a língua-alvo, isto é, de se identificar com ela, com sua cultura, seus costumes e tradições. A motivação instrumental, por outro lado, está relacionada a um caráter prático da língua, ou seja, algum benefício trazido pelo conhecimento da língua-alvo.

Os primeiros trabalhos de Gardner & Lambert sugeriam que a motivação integrativa tinha uma maior influência na aprendizagem de L2 do que a motivação instrumental (cf. Schumann, 1975:215), hipótese esta muito criticada por pesquisadores da área de LE. Atualmente, Gardner argumenta que a motivação integrativa não é

superior à instrumental, apenas que uma pessoa integrativamente motivada provavelmente terá mais sucesso na aprendizagem de línguas do que outra que não tenha essa motivação (Gardner, 1988:106).

Os resultados de estudos empíricos desenvolvidos por Gardner e seus associados foram sintetizados no Modelo Sócio-Educacional de motivação (Gardner, 1985). Esse modelo incorpora as crenças culturais do aprendiz, suas atitudes com relação à situação de aprendizagem, sua integratividade e sua motivação. O autor enfatiza que o fator mais importante desse modelo é a motivação, a qual ele define como sendo uma combinação de *esforços* mais o *desejo de atingir o objetivo* de aprender a língua-alvo mais *atitudes* favoráveis em relação à aprendizagem dessa língua.

O modelo sócio-educacional tem influenciado muitos estudos sobre motivação na aprendizagem de L2 e LE. Recentemente, entretanto, diversos autores têm alertado para a necessidade de ampliação da perspectiva teórica e da base de pesquisa para incorporar aspectos cognitivos²³ à motivação em educação (Dörnyei, 1994a e b; Oxford, 1994; Oxford & Shearin, 1994; Crookes & Schmidt, 1991). Em resposta a esses apelos, Gardner & Tremblay (1994a e b) alegam fortemente que sempre mantiveram que a motivação é um processo dinâmico do qual fazem parte muitas outras variáveis, e que seu modelo, longe de ser limitado, pode acomodar essas visões mais amplas.

Os anos 90, portanto, têm testemunhado um reanimado interesse pela motivação em aprendizagem de L2 e LE com muitos autores buscando caminhos

²³ Os aspectos cognitivos tendem a propiciar uma maior autonomia ao estudante, como poderá ser visto mais adiante.

alternativos para conceituar motivação e estabelecer novas agendas de pesquisa. Esse fato também propiciou um frutífero debate entre os autores acima citados.

Num artigo seminal para que se entenda melhor o conceito de motivação em L2, Crookes & Schmidt (op. cit.) apontam as limitações com as quais a comunidade de pesquisa tem tratado o tópico e sugerem uma retomada das investigações nessa área. Segundo estes autores, apesar dos professores demonstrarem grande interesse em relação à motivação para aprender LE, esta não tem sido objeto de estudo dentro das pesquisas em Linguística Aplicada. Para eles, apesar das intermitentes discussões sobre as explicações sócio-psicológicas da aprendizagem de L2 publicadas em periódicos (Soh, 1987; Svanes, 1987; Au, 1988) e em textos introdutórios sobre aprendizagem de L2 na forma de capítulos ou sub-unidades dedicados ao tópico motivação (Dulay, Burt & Krashen, 1982; Stern, 1983; Ellis, 1985; Klein, 1986; Skehan, 1989), uma indicação da falta de ênfase nestas pesquisas é o fato da discussão sobre motivação, apresentada nesses textos, estar sempre isolada de questões teóricas mais amplas.

Parece-nos que a constatação acima reflete a dificuldade apontada por Williams & Burden (1997:111) ao afirmarem que toda discussão sobre motivação é inevitavelmente complicada devido à natureza multiforme de seu conceito. Assim, julgamos que este, também, tenha sido um dos fortes motivos pelos quais os estudos sobre motivação para o aprendizado de L2/LE tenham sido limitados, ao longo de tantos anos, a uma abordagem exclusivamente sócio-psicológica e não tenham conseguido distinguir entre os conceitos de atitudes, especialmente atitudes em relação à cultura da língua-alvo, e motivação, conforme os trabalhos desenvolvidos por Gardner e seus

associados. Segundo Crookes & Schmidt (op.cit.:502), a falha em se distinguir atitude social de motivação tem tornado difícil (1) perceber a relação entre a motivação definida nos estudos prévios da área de L2 e a motivação definida em outros campos; (2) fazer ligações diretas da motivação para os mecanismos psicológicos de aprendizagem de L2; e (3) notar as evidentes implicações da pesquisa prévia em L2 para o ensino de línguas.

De acordo com Baghin (1993:39), as críticas tecidas ao trabalho de Gardner & Lambert com relação à distinção entre motivação integrativa e instrumental (Ramage, 1990; Clément & Kruidenier, 1983) e à suposta superioridade da motivação integrativa (Oller, 1981; Au, 1988) mostram como essa definição de motivação se mostra ainda limitada no sentido conceptual e de emprego contextual.

Estudos recentes (Dörnyei, 1994a; Viana, op.cit., por exemplo) mostram-nos que a motivação, do ponto de vista sócio-psicológico, ainda tem sua validade e sempre terá, uma vez que trata das orientações que levam uma pessoa a se interessar pelo aprendizado de uma LE. Alguns trabalhos desenvolvidos dentro dessa perspectiva sugerem algumas inovações com relação às orientações integrativa e instrumental, como é o caso da pesquisa desenvolvida por El-Dash & Busnardo (1992) com relação às atitudes de alunos adolescentes em relação à aprendizagem da língua inglesa em escolas públicas da região de Campinas, SP.

Os resultados de sua investigação levaram as autoras a sugerir que nem a motivação/orientação instrumental, nem a motivação/orientação integrativa são necessariamente um conceito único. Elas propõem argumentos para a existência de dois tipos de motivação integrativa e dois tipos de motivação instrumental. As integrativas

incluem uma orientação “subtrativa” baseada na rejeição da realidade nacional e a própria identidade sócio-cultural e uma “aditiva” baseada num desejo pela interação e comunicação sem compromisso da identidade social. As instrumentais incluem uma orientação baseada na defesa da identidade etnolingüística e outra numa “modernidade” idealizada criticando a própria realidade.

Portanto, não estamos sugerindo que a perspectiva sócio-psicológica da motivação não seja importante ainda nos dias de hoje, estamos apenas reiterando que ela é limitada e que sua limitação parece residir no fato de ela não considerar a *interação das orientações*, trazidas pelos alunos, *com a motivação da sala de aula*.

Crookes & Schmidt (op. cit.:501) argumentam que essa abordagem tem sido tão dominante que outros conceitos alternativos não têm sido seriamente considerados, conceitos estes oriundos do cotidiano da sala de aula sobre o que significa estar motivado. Quando os professores dizem que um aluno está motivado, eles não estão se referindo à razão pela qual esse aluno está estudando a língua-alvo. Para eles, o aluno motivado é aquele que se engaja produtivamente nas tarefas de aprendizagem, e mantém esse engajamento sem a necessidade de um encorajamento contínuo (cf. Crookes & Schmidt, op.cit.:480). Tal conceito é particularmente válido para o contexto brasileiro no qual o ensino de inglês como LE é oferecido pelas escolas regulares a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, independentemente da vontade ou necessidade imediata do aluno.

De acordo com Crookes & Schmidt, esse uso validado do termo motivação não tem sido adotado pelos pesquisadores da área de LE, mas está muito

próximo do conceito de motivação explorado particularmente na psicologia social e educacional.

Dentro da psicologia, a motivação foi o tópico que permaneceu durante mais tempo sob influência do comportamentalismo. Porém, pesquisadores da área de L2/LE, considerando uma teoria psicológica mais recente, que ainda mantém a distinção entre cognição, motivação, e afeto, propuseram um modelo de motivação cognitiva (cf. Crookes & Schmidt, 1991; Oxford & Shearin, 1994; Dörnyei, 1994a e b, Dickinson, 1995).

Para Dickinson (op.cit.:168), as definições de motivação cognitiva se referem, entre outras coisas, àquilo que os alunos estão preparados para aprender – o tópico – e ao grau de esforço que eles estão dispostos a dispensar para esse fim. É a habilidade e a vontade de aprender; é o esforço com um propósito, afirmam Wang & Palincsar (1989, apud Dickinson, op.cit.). A definição de Keller (1983:389) resgata esses fatores claramente: *“motivação se refere às escolhas que as pessoas fazem de acordo com o que desejam alcançar ou evitar, e com o grau de esforço que eles estão dispostos a dispensar nesse sentido.”*

Em sua teoria de motivação, orientada para a educação, Keller (op.cit.) identifica quatro fatores principais da motivação: interesse, relevância, expectativa e resultados, que, para Crookes & Schmidt (op.cit.:502), determinam a escolha, o engajamento e a persistência, termos pelos quais a motivação pode ser definida. Esses autores adotam a definição fornecida por Keller (op.cit.) e fazem uma revisão da relação existente entre motivação e aprendizagem de L2, analisada em termos de quatro níveis:

o nível micro, o nível da sala de aula, o nível do conteúdo e o nível que considera os fatores informais externos à sala de aula.

Crookes & Schmidt (op.cit.) finalizam seu trabalho fazendo um alerta para as futuras pesquisas sobre motivação. Eles retomam a diferença existente entre o uso técnico e o uso não-técnico desse conceito e afirmam que para que as pesquisas na área aplicada sejam bem fundamentadas, as hipóteses e intervenções devem partir de um trabalho descritivo básico. Além disso, eles ainda atestam que as limitações existentes nas pesquisas e teorias sobre motivação em L2/LE até recentemente decorrem, pelo menos em parte, da falta de estudos mais minuciosos e duradouros, do uso de técnicas de investigação muito restritas e da falta de atenção no aprendizado de sala de aula.

A partir da iniciativa dos autores acima citados, Dörnyei (1994a) desenvolveu um estudo com o objetivo de promover um entendimento mais detalhado da motivação em L2 partindo de uma perspectiva educacional. De acordo com esse autor, a motivação em L2 é um construto eclético e multifário e para que os vários componentes motivacionais, já existentes na literatura, possam ser integrados num só modelo, há a necessidade da introdução de diferentes níveis de motivação.

Assim, baseado em seu trabalho de 1990, cujos resultados mostraram que a orientação instrumental contribui significativamente para a motivação em contextos de aprendizagem de LE, em estudos realizados por outros investigadores (Gardner & Lambert, 1972; Gardner, 1985; Bandura & Schunk, 1981; Keller, 1983; Deci & Ryan, 1985; Deci et al., 1991; Labrie & Clément, 1986; Crookes & Schmidt, 1991; Weiner, 1992; Oxford & Shearin, 1994; entre outros) e nos resultados de uma pesquisa de sala de

aula conduzida por Clément, Dörnyei and Noels (1994), o autor propõe um modelo de motivação na aprendizagem de LE constituído de três níveis: o nível da língua, o nível do aprendiz e o nível da situação de aprendizagem. Esses três níveis coincidem com os três constituintes básicos do processo de aprendizagem de L2 – a *L2*, o *aprendiz de L2*, e o *contexto de aprendizagem de L2* – e também refletem três diferentes aspectos da língua – a dimensão *social*, a dimensão *pessoal* e a dimensão *educacional* – (cf. Dörnyei, op.cit.:279-280).

O nível mais genérico do construto é o *nível da língua* que abarca várias orientações e motivos relacionados a diversos aspectos da LE, tais como a cultura que ela transmite, a comunidade na qual ela é falada e a utilidade da proficiência nessa língua. Nesse nível estão incluídos os sub-sistemas motivacionais integrativo e instrumental. Para Dörnyei (op.cit.), esses motivos genéricos determinam os objetivos básicos da aprendizagem e explicam a escolha da língua.

O segundo nível do modelo é o *nível do aprendiz*. Ele envolve características individuais que o aprendiz traz para a tarefa de aprendizagem. As características chave desse nível são a necessidade de aprender a língua e a auto-confiança. O terceiro é o *nível do contexto de aprendizagem*, formado por motivos intrínsecos e extrínsecos (cf. Deci and Ryan, 1985) e por condições motivacionais relativas a três áreas: componentes motivacionais específicos do curso, componentes motivacionais específicos do professor e componentes motivacionais específicos do grupo.

O modelo de Dörnyei é útil no sentido de que ele acentua a importância daquilo que o aprendiz traz para a situação de aprendizagem, além de atitudes e orientações prévias (o aspecto sócio-psicológico socialmente estudado por Gardner & Lambert), incluindo os aspectos cognitivos. Ele, também, realça o fato da motivação ser um construto multiforme que é afetado por fatores situacionais. Assim, a motivação passa a receber um tratamento diferente daquele que, tradicionalmente, lhe foi dado nas pesquisas quando era considerada uma variável estática e monolítica, que existia ou não e dependia apenas das orientações integrativa e/ou instrumental. Esse novo modelo de Dörnyei, então, vai além das abordagens monolíticas sócio-psicológicas tradicionais que desconsideravam a sala de aula nos conceitos de motivação. Nesse sentido, cumpre ressaltar o trabalho de Viana (op.cit.) que corrobora essa análise, conforme poderá ser verificado na seção 5.1.3.2, na qual estaremos revendo seu estudo mais detalhadamente.

5.1.3.2 – Motivação e aprendizagem de LE em sala de aula

Para tratarmos do contexto de sala de aula, partiremos de um estudo realizado por Dörnyei (1997) no qual o autor discute o processo da dinâmica de grupo e o sistema motivacional gerado pela situação de colaboração entre alunos dentro da abordagem de ensino cooperativo. Ele argumenta que essa abordagem tende a produzir uma estrutura de grupo – incluindo o relacionamento entre as pessoas e as normas de aprendizagem – e uma base motivacional que propiciam condições excelentes para a

aprendizagem de L2/LE. Durante as aulas, os alunos motivados se engajam em interações variadas enquanto trabalham para completar suas tarefas.

Ao analisar o construto motivacional (cf. Dörnyei, 1994a) que subjaz as aulas de ensino cooperativo, o autor conclui que, entre os três níveis de seu modelo, é no *nível da situação de aprendizagem* que se dá o impacto mais importante da abordagem de ensino cooperativo sobre a motivação do aprendiz. Em outras palavras, os fatores que mais influenciam a motivação do aluno são aqueles relacionados ao contexto da sala de aula.

Os trabalhos desenvolvidos por Dörnyei, aqui citados, poderiam dar suporte à análise dos dados coletados em sala de aula para este estudo. Entretanto, o contexto de aprendizagem de LE no Brasil é diferente do contexto de aprendizagem de LE na Hungria – país onde as pesquisas de Dörnyei foram realizadas (cf. El-Dash, 1993:142). No contexto brasileiro, as línguas são ensinadas em ambientes formais e, para a grande maioria dos aprendizes, o contato com a língua-alvo ocorre, exclusivamente, em sala de aula durante um período de, aproximadamente, duas horas semanais – média entre escolas regulares e institutos de idiomas.

Por isso, julgamos relevante salientar os trabalhos desenvolvidos em âmbito nacional (Figueiredo, 1989; Viana, op.cit.; e Baghin, op.cit.), especialmente, por terem considerado o ambiente de sala de aula como contexto de pesquisa, assemelhando-se, assim, ao contexto desta investigação. Entre os estudos citados, aquele que, aparentemente, fornece mais subsídios para nossa análise é o de Viana (op.cit.). Em seu estudo, o autor discute aspectos significativos da variabilidade da motivação para a

aprendizagem de LE (russo) em sua manifestação em sala de aula. Viana (op.cit.:91) levantou a hipótese de que

existe uma subcategoria da variável motivação para a aprendizagem de LE, que corresponde à motivação para atuação na sala de aula, atuação essa entendida como a interação entre o estudante e o conteúdo. Essa motivação é responsável pelo desenvolvimento do processo de aprendizagem em ambiente formal, uma vez que faz gerar o esforço necessário para que o aprendiz direcione sua atenção e energia para as atividades da sala de aula, local principal e, às vezes, exclusivo de contato do aluno com a língua-alvo.

A análise de seus dados evidenciou a necessidade de se considerar três manifestações de motivação, a saber: (1) *motivação com relação ao aprendizado da língua*, onde foram consideradas as atitudes do sujeito com referência à língua-alvo; (2) *motivação com relação ao povo e ao país falante da língua-alvo*, em que foram levantadas e analisadas as opiniões e atitudes do sujeito e as possíveis alterações detectadas durante o período de coleta de dados; e (3) *motivação para a aula*²⁴, que poderia ser reconhecida como uma subcategoria da motivação geral para o aprendizado da língua-alvo, na qual foram observadas, levantadas e analisadas as ações, reações e atuações do sujeito frente ao insumo apresentado e construído e à metodologia utilizada na sala de aula, buscando-se uma sistematização de fatores que influenciaram essa variável tanto positiva quanto negativamente (cf. Viana, op.cit.:92).

²⁴ O autor ressalta que, vinculada à motivação para a aula, está a motivação para a realização de tarefas de casa, pois é na sala de aula, no momento que o professor propõe as atividades, que essa motivação parece ter necessidade de ocorrência.

Essa motivação geral ou, de acordo com a classificação de Viana, motivação com relação ao aprendizado da língua corresponde às orientações –integrativa e instrumental – estudadas por Gardner & Lambert (1959, 1972) (cf. Viana, op.cit.:95).

Viana (op.cit.) realizou um estudo introspectivo, no qual analisou o seu próprio processo de aprendizagem na língua-alvo. Os resultados dessa análise apontaram para um quadro de fatores – lingüístico, metodológico, físico-humano, físico-ambiental, sócio-ambiental e externo – que se inter-relacionavam e influenciavam o seu nível de motivação positiva ou negativamente.

De acordo com a definição do autor, o *fator lingüístico* contém aspectos do conteúdo apresentado na sala de aula, e do relacionamento do aluno com esse conteúdo. Viana salienta que o conteúdo ao qual se refere é considerado tanto em termos de previsibilidade pelo tópico/material da aula quanto em termos de imprevisibilidade ou não-programação, no qual estariam incluídas brincadeiras e interações ocorridas em LE a partir de elementos da sala de aula; o *metodológico* considera a influência dos procedimentos e recursos utilizados em sala de aula para apresentação do conteúdo; o *físico-humano* apresenta a influência do estado físico ou disposição física do aprendiz; o *físico-ambiental* considera os aspectos físicos da sala de aula; o *sócio ambiental* envolve considerações sobre o relacionamento humano entre professor-aluno e aluno-aluno na sala de aula; e o *externo* traz para a sala de aula as influências de acontecimentos ocorridos em outros contextos – informações e notícias sobre o povo, o país e a língua-alvo, veiculados por pessoas estranhas à sala de aula ou, ainda, jornais, revistas, músicas e filmes.

Ao analisar os dados, o autor observou que a variável *motivação para a aula* foi observada como a que mais se altera durante o processo de aprendizagem porque reage às configurações específicas de cada aula. Analisando, individualmente, cada um dos fatores acima colocados, Viana (op.cit.) concluiu que os principais fatores de influência, nessa variável, foram o lingüístico e o metodológico. Essa conclusão foi extraída do fato de que foram poucos os registros de aspectos negativos oriundos dos fatores físico-humano, físico-ambiental e sócio-ambiental.

Quando há uma motivação alta para a aprendizagem da LE, essa não se altera facilmente devido a fatores externos. Viana (op.cit.) aponta que, embora haja influência desses fatores em sala de aula, o estudante adulto parece saber lidar melhor com ela e, logo, a motivação fica menos vulnerável.

Assim, a partir de uma adaptação da categorização, proposta por Viana (op.cit.), ao nosso contexto, discutiremos, na próxima seção, a motivação no TPR.

5.1.3.3 – A motivação no TPR

Conforme mencionado ao final da seção 5.1.2.1, julgamos que o fator mais importante do TPR seja a motivação interna à sala de aula, cujo conceito, segundo Crookes & Schmidt, 1991, extrapola os limites da perspectiva sócio-psicológica (Gardner, 1988), que trata das orientações que levam o aprendiz a se interessar pelo aprendizado de uma LE, e considera, também, o engajamento produtivo do estudante nas tarefas de aprendizagem. A adoção desse conceito, para o presente estudo, é

justificada pelo fato de não se considerar, no contexto brasileiro, a necessidade ou interesse do aluno em relação à aprendizagem da língua inglesa, que é imposta a todos os estudantes a partir da 5ª série do Ensino Fundamental. Particularmente, não julgamos que ela seja apenas necessária, mas fundamental; o que não significa que as pessoas devam ser privadas do direito de optar por si próprias.

O relato de um aluno instruído através do TPR, em uma escola municipal de Campinas, é o que melhor ilustra a relevância do papel da motivação na aula de LE (inglês) nas escolas brasileiras: *“não gosto desse método novo porque, com ele, estou aprendendo uma coisa que eu não queria aprender”* (cf. El-Dash, 1998:111). Assim como esse aluno, muitos outros chegam à sala de aula contrariados por terem que estudar uma língua da qual não gostam. No entanto, o TPR parece propiciar condições para o professor ‘quebrar esse gelo’.

É importante salientar, contudo, que a atitude da maioria dos estudantes principiantes em relação à aprendizagem da língua inglesa é bastante diferente dessa que acabamos de expor, mas bastam alguns meses de aula para o grupo tornar-se ‘homogêneo’, passando, ele todo, a rejeitar essa língua (cf. Almeida Filho et alii, 1991).

Considerando, então, que a motivação, do ponto de vista sócio-psicológico, é importante, mas que ela depende da existência da motivação interna à sala de aula para se manter (cf. Dörnyei: 1994a; 1994b; entre outros autores), optamos por analisar essa variável no TPR de forma um pouco mais profunda do que a repetição e a compreensão.

Para isso, buscamos em nossos dados, evidências de engajamento nas atividades propostas. Em seu estudo, Baghin (1993) identificou o *engajamento* como uma reação do aluno, frente aos conteúdos e atividades propostos, que se manifestava “...*através de perguntas feitas em sala ...*” (ibid: 99). Não é esse conceito, todavia, que adotamos neste trabalho. O *engajamento* que buscamos, vai além dessa participação, ao nosso ver, superficial; refere-se a um envolvimento produtivo, ativo, em que também as emoções e o prazer são exteriorizados através da linguagem verbal e paraverbal.

Foi na categorização de Viana (op.cit.), portanto, que encontramos condições de acomodar os diversos fatores influenciadores da motivação de nossos alunos, presentes nas fitas gravadas, em algumas anotações de sala de aula e, principalmente, nas atitudes dos aprendizes em relação à PP, às aulas, às atividades e aos colegas das outras salas. Com relação aos fatores presentes nas fitas de vídeo, escolhemos a gravação da quinta aula dupla do ano, realizada no dia primeiro de abril de 1997, cuja transcrição consta do Apêndice F, e da qual foi extraída a maior parte dos dados utilizados para ilustrar nossos comentários. Convém salientar, porém, que, algumas vezes, não foi possível representar a situação que queríamos mostrar somente através da transcrição; momentos em que nos utilizamos de nossos próprios relatos.

Ao catalogarmos os diferentes momentos de engajamento, assim como os fatores, positivos e negativos, que influenciavam a motivação em sala de aula, vimos a necessidade de adaptarmos a categorização de Viana (op.cit.) às características específicas deste trabalho, uma vez que esse autor fez um estudo introspectivo de sua própria motivação para aprender LE, em contexto universitário, condições totalmente

distintas da investigação apresentada nesta dissertação. Assim, a categorização de fatores adotada para esta pesquisa, considerando as adaptações necessárias, ficou conforme descrito abaixo:

- *Fator lingüístico*: contendo aspectos do conteúdo apresentado/utilizado na sala de aula e do relacionamento do aluno com esse conteúdo;
- *Fator metodológico*: considerando a influência dos procedimentos e recursos utilizados em sala de aula para apresentar/utilizar o conteúdo;
- *Fator físico-humano*: apresentando a influência da disposição física do aprendiz e da PP;
- *Fator físico-ambiental*: considerando os aspectos físicos da sala de aula, condição dos recursos disponíveis, a influência do som externo, e a disponibilidade para o uso de outras dependências da escola;
- *Fator sócio-ambiental*: analisando o relacionamento humano entre aluno-aluno e, principalmente, professora-aluno na sala de aula e fora dela;
- *Fator externo*: abrangendo considerações a respeito das reações dos alunos mediante os comentários dos colegas de outras salas sobre o curso e eventos realizados fora da escola.

Todos os fatores acima foram percebidos como influenciadores da motivação interna à sala de aula, como poderá ser verificado através dos relatos que serão apresentados.

Com relação ao fator lingüístico, os alunos demonstraram-se interessados em compreender a língua à qual estavam expostos e, à medida que percebiam sua capacidade de compreensão e seu sucesso ao engajar-se nas atividades propostas, passavam a gostar cada vez mais do processo no qual estavam envolvidos. Notamos que o fato de terem sua compreensão confirmada, através das respostas imediatas da PP, dava-lhes maior segurança para executar as tarefas solicitadas diretamente a eles ou a um colega que apresentava dúvidas para fazê-las. Vários exemplos podem ser encontrados na transcrição em anexo, entre eles:

- [13] PP: *Adriana ... walk to the blackboard and touch the house* [aluna parece não ter entendido] ... *touch!* ... *touch the house* [aluna ia desenhar] / AA: *no::/A: deixa eu/ A: eu ...*

Nesse exemplo, os alunos percebem que A₃ fica em dúvida quanto ao verbo *touch* e, a princípio, impedem que ela conclua a tarefa de forma inadequada; como o problema persiste, os alunos, então, se oferecem para realizar a ação em seu lugar. Esses casos aconteciam com frequência e a reação da classe era sempre de muita vontade de participar, principalmente quando o conteúdo se referia a alguma coisa não muito comum, como nesse outro exemplo:

- [14] PP: *walk to the blackboard ... Grazielle ... and draw five! eyes /*
AA: *nossa! teacher ... five?* [A₂₅ *desenha apenas dois*] (...)
AA: *eu sei professora / deixa eu / eu sei*

Assim como esse comando incomum, outros permitiam um engajamento ainda maior; eram aqueles que quebravam a expectativa do ambiente escolar tradicional, como nas seqüências em que PP convidava todos os alunos a exercitar-se. Às vezes, os comandos referiam-se apenas a exercícios físicos como:

- [15] PP: *bend your arms ... stretch your arms ... bend ... stretch ... bend your knees* (27/05/97)

Outras vezes, extrapolavam um pouco, como:

- [16] PP: *everybody ... stand up ... sit down ... sit on the floor ... stand on the chair ... stand on the floor ... dance ...*

Esses comandos eram usados para quebrar a rotina da sala de aula e eram bem aceitos. Podemos notar que, ao considerarmos apenas o contexto lingüístico, o insumo fornecido pelo TPR tende a ser muito limitado se o professor não usar sua criatividade para elaborar bons comandos. No entanto, verificamos que a contextualização, aqui, vai além do lingüístico e envolve uma interação entre a língua e as habilidades motoras do aprendiz, o que é muito eficaz para alunos da faixa etária de nossos sujeitos.

Um outro momento de engajamento produtivo com relação ao fator lingüístico, refere-se às oportunidades que os aprendizes tiveram de dar os comandos no lugar do professor. Como já dissemos neste trabalho, essa passou a ser a tarefa predileta dos alunos. A primeira oportunidade que lhes foi dada, ocorreu no dia 20 de maio de 1997. Apresentaremos abaixo, alguns exemplos:

- [17] A₂₉: *yellow card group ... stand up ... walk to the blackboard ... draw a church ... draw a boy under the church ...*
 A₁₅: *put the little radio on the teacher's desk*
 A₃₈: *put the apple ... on your desk*
 A₁₉: *put the red pen ... under the little book*

Concluimos, portanto, que, apesar das limitações envolvendo o tipo de língua fornecido no TPR, no começo da aprendizagem, isso não é um problema, pelo

contrário, ele permite um envolvimento ativo dos aprendizes nas tarefas de LE através da produção de enunciados que, normalmente, não ocorrem dentro de outras técnicas ou métodos de ensino.

Do ponto de vista lingüístico, julgamos que o TPR tenha tido boa receptividade pela maior parte dos alunos. Uma aluna, A₃₃, manifestou seu descontentamento, no decorrer do segundo semestre, ao solicitar que fossem dados exercícios escritos, assim como os outros alunos da escola faziam.

O fator metodológico, em nossa opinião, está muito relacionado ao lingüístico, a ponto de, às vezes, não ser possível identificar, ao certo, qual deles está influenciando a motivação. Acreditamos, porém, que a influência do metodológico seja maior que a do lingüístico devido à dinâmica promovida em sala de aula. A movimentação gerada pelos comandos fornecidos possibilitava a existência de um ambiente descontraído, de pouca, ou nenhuma ansiedade.

As maiores manifestações de engajamento referiam-se ao procedimento de inversão de papéis, quando os alunos também davam comandos durante uma parte da aula. Parecia que, todas as aulas, era necessário explicar-lhes que essa inversão não era definitiva. Muitos aprendizes aproveitavam a oportunidade de terem sido chamados para essa tarefa, e estendiam-se em seus comandos, tornando-se necessária a interferência da PP. Como esta pesquisadora morava no mesmo bairro onde ficava a escola, todos os dias, antes da aula, um grupo de alunos passava por sua casa para perguntar-lhe se poderiam começar a dar os comandos naquele dia. Ofereciam-se, então, para levar parte do material didático para a escola.

Outras vezes, quando PP ia entrando na sala, alguns alunos pediam o material e começavam a dispô-los sobre a mesa, dizendo *"hoje a gente vai começar a aula com comando... tá ... teacher?"*. Algumas vezes PP concordava, outras não.

Assumir o papel do professor era igualmente apreciado e apoiado pelos demais colegas, que sempre aplaudiam o aluno incumbido de tal tarefa, independentemente de seu desempenho.

A pesquisa em sala de aula terminou em dezembro de 1997; porém, durante o primeiro semestre de 1998, muitos alunos vinham à nossa casa perguntar porquê não continuávamos aquele curso, ou então, para reclamar que esse ano, eles só escrevem, não gostam das aulas, *"a gente queria dar comandos"*, disse A₁₆.

Com relação a outros aspectos do fator metodológico, observamos o prazer dos alunos ao lidar com o material e a segurança ao lidar com as avaliações. Esse último aspecto, talvez, seja decorrente da maneira sutil como são feitas as correções durante as aulas. O aprendiz sabe que, mesmo que ele se arrisque numa tarefa e não obtenha êxito, ele não será punido por isso. Além do mais, o aluno instruído pelo TPR aprende brincando, como afirmam alguns pesquisadores do ensino-aprendizagem de LE (cf. Blair, 1991).

Ainda nos referindo ao fator metodológico, um outro indício de que esse influenciou positivamente na motivação em sala de aula, foi a reação dos alunos ao assistirem as primeiras gravações realizadas em sala de aula. Houve um interesse muito grande em emprestar as fitas para poder mostrá-las a seus pais. Hoje, vemos que corremos o risco de ter alguma fita perdida ou danificada, mas, na época, fizemos uma

lista de controle, de modo que todos os alunos puderam mostrar aos pais e pessoas conhecidas as gravações das aulas.

Com relação ao fator físico-humano, podemos apontar dois tipos de influência - uma positiva e outra negativa. Notamos que entre os meses de março e agosto, período em que esta pesquisadora estava altamente motivada e participava das aulas de maneira muito ativa, foram muito raros os casos de indisciplina e falta de interesse por parte dos alunos em sala de aula.

A partir do mês de setembro de 1997, entretanto, percebemos que alguns alunos estavam menos interessados, mais inquietos e indisciplinados. Questionamos a técnica e concluímos que, o mais importante é estar sempre apresentando algo novo e diferente durante as aulas. Naquela época, esta pesquisadora estava participando de diversos congressos e, também, terminando de cursar as disciplinas do Mestrado; houve, portanto, uma sobrecarga de atividades que levou PP a um relativo desgaste físico e, conseqüentemente, a perder um pouco de sua motivação, pois não dispunha do tempo e da disposição necessários para planejar suas aulas. Portanto, o fator físico-humano teve uma influência negativa na motivação de alguns aprendizes, e esse dado enfatiza o que já foi apontado por Viana (op.cit.) e por Baghin (op.cit.) em seus estudos, ou seja, que o fator físico-humano é o que mais influencia na motivação para a aula.

No que concerne o fator físico-ambiental, o único aspecto negativo que observamos foi o barulho que outros alunos faziam no corredor onde ficavam as salas de aula e, muitas vezes, fomos obrigados a interromper nossas aulas até que aqueles alunos se acomodassem em suas salas.

A sala de aula onde atuávamos, era, na verdade, o laboratório de ciências: muito amplo, acomodava confortavelmente os 40 alunos do grupo e havia espaço suficiente para as realizações dos comandos.

Além dessa sala, costumávamos fazer algumas brincadeiras ou realizar partes de algumas aulas, no pátio da escola. Os alunos gostavam muito, mas alguns professores começaram a se queixar do “barulho” e, apesar do apoio da direção para continuarmos, optamos por fazê-lo, apenas, esporadicamente.

O fator sócio-ambiental teve uma grande influência positiva na motivação dos aprendizes. O relacionamento aluno-aluno não era especial, pelo contrário, talvez pelo grande número de alunos na mesma sala, havia vários “grupinhos” que, algumas vezes, mostraram-se indolentes. O relacionamento professora-alunos, por outro lado, foi muito bom, a julgar pelas demonstrações de carinho observadas através de atitudes e de palavras. Alguns alunos passavam por nossa casa, após as aulas, para se despedir ou para conversar “um pouquinho”. O relacionamento na sala de aula foi beneficiado, não só pelas ocorrências externas como também por influência do fator lingüístico que incluía comandos que aproximavam professora e alunos.

O fator externo também foi visto como grande influenciador da motivação em sala de aula devido à atitude positiva dos alunos de outras salas em relação ao nosso curso. Além disso, ao sermos convidados para proferir uma palestra sobre a técnica TPR, levamos alguns alunos para que eles pudessem fazer uma demonstração da maneira como a técnica se concretiza em sala de aula. Os ouvintes, estudantes universitários, elogiaram o desempenho dos aprendizes em relação à língua,

deixando-os muito orgulhosos de si e mostrando-lhes, indiretamente, a importância desse aprendizado. Nessa ocasião, nossos alunos puderam, também, solicitar à platéia que realizassem determinadas tarefas e, para seu espanto, muitos dos ouvintes não compreendiam o que deveria ser feito, principalmente, em relação às preposições usadas.

A julgar pela maneira como esses fatores foram apresentados acima, podemos afirmar a existência de uma inter-relação entre eles; apesar de analisados separadamente, na prática os limites entre eles não são claramente delineados, o que sugere que a motivação só pode ser vista como um componente indispensável ao sucesso da aprendizagem.

5.1.4 – Testes de produção oral livre e controlada

Esses testes foram aplicados num único dia pela PO, gravados em fita de video e transcritos integralmente. No teste de produção livre, foi solicitado ao aluno produzir, livremente, qualquer comando conhecido a partir do contexto de sala de aula. No teste de produção controlada, foi solicitado ao aluno produzir um comando a partir das figuras apresentadas a cada aprendiz individualmente (cf. Apêndice E).

Os resultados da produção livre mostraram que os aprendizes produziram de modo repetitivo:

- [18] A₁: *draw a star between the square and the circle*
 A₂: *draw a dog in the circle*
 A₅: *draw a big square on the board ... in the middle a chair*
 A₁₇: *draw a house between a square and a blackboard*

Esses comandos repetitivos mostram que o aprendiz necessita de mais estímulo para produzir, pois os dados sugerem que seu conhecimento em relação ao vocabulário, ao qual foi exposto durante o ano, encontra-se em um nível intermediário entre o conhecimento receptivo e o produtivo.

Os resultados da produção controlada, por sua vez, mostram um comportamento diferente daqueles contidos no exemplo [18]:

- [19] *A₂₄: put the notebook on the teacher's desk*
A₃: put the flower on the desk
A₂₀: show me your pen
A₂₂: a big circle and a little square
A₃₆: touch the money
A₃₁: kiss the floor
A₂₈: point to the pink book
A₃₇: touch the grey bike [e continuou] ... sit on the bike
A₈: draw a big square and a little circle
A₃₅: a blue and yellow bird
A₃₀: put your hand on your head
A₁₀: draw a big square to the left of the circle
A₂₃: the boy on the motorbike
A₁₃: put the foot on the nose

Ao compararmos os enunciados constantes do exemplo [18] com aqueles do exemplo [19], vemos que a variedade de vocabulário presente no último só foi possível de ser lembrada a partir do acesso que os alunos tiveram às figuras que lhes foram apresentadas. Esse resultado confirma a hipótese colocada a partir dos resultados dos teste de produção livre de que o conhecimento lexical desses alunos situa-se entre o conhecimento receptivo e o produtivo. O *plateau* apresentado no primeiro teste oral sugere que, para os aprendizes ultrapassarem um determinado nível de competência, é preciso ir além da compreensão, somente; é necessário que a produção seja mais incentivada, no TPR, pois ela “... propicia ao aluno condições de processar a língua de

maneira mais profunda (com maior esforço mental) do que quando ele apenas compreende" (cf. Swain, 1985:249), mesmo quando o objetivo a ser atingido seja a construção de um vocabulário limiar para a compreensão, ou seja, um vocabulário receptivo. Ao nosso ver, nem a compreensão nem a produção, sozinha, é capaz de formar qualquer base sólida de conhecimento; ambas são necessárias e, por isso, não se excluem mutuamente, pelo contrário, se complementam.

Antes de finalizarmos este capítulo, gostaríamos de fazer mais uma observação: no decorrer de nossa investigação, havia um aluno que sempre pedia para não ser chamado, pois era muito tímido. Respeitando sua timidez, costumávamos pedir-lhe que realizasse algumas tarefas em conjunto com outros colegas, pois notamos que ele participava, espontaneamente, das atividades em grupo. No dia dos testes orais, como PO desconhecia esse fato, pediu-lhe que produzisse algo; o aluno hesitou por algum tempo e, finalmente, disse: "*draw a church*" e todos os outros o aplaudiram. Talvez, tenhamos sido condescendentes demais durante o ano para com esse aluno em nome da técnica que utilizamos, devido ao possível "trauma" que ele poderia vir a adquirir se fosse "pressionado" a produzir a língua oral. Na verdade, a única coisa que poderia ter acontecido, se tivéssemos dado a esse aluno maiores oportunidades de produção, respeitando seus limites e seu ritmo, seria o desbloqueio que sua timidez lhe causara.

Finalizamos, assim, o Capítulo que visou apresentar a análise dos dados coletados em sala de aula e passaremos a tecer, no Capítulo VI, algumas considerações concernentes a esta pesquisa.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo está estruturado em três seções. Na seção 6.1, apresentaremos nossas considerações com base nos resultados obtidos através das análises de dados apresentadas nos Capítulos IV e V. As seções 6.2 e 6.3 abordarão, respectivamente, as limitações e as contribuições deste estudo, cujo foco principal foi investigar a aquisição lexical a partir do início do processo de aprendizagem de LE, entre alunos de uma sala de 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública, através da técnica TPR.

Para alcançarmos esse objetivo, tornou-se necessária a realização de dois estudos cujos resultados se complementaram: um estudo quantitativo, com o propósito de avaliar a extensão do vocabulário adquirido pelos aprendizes durante o ano letivo e alguns aspectos de seu conhecimento lexical, e um estudo qualitativo, com a intenção de buscar, nos dados de sala de aula, situações que nos ajudassem a interpretar, mais claramente, os números obtidos no estudo estatístico. Na próxima seção, teceremos algumas considerações a partir de uma comparação dos resultados obtidos nos estudos mencionados.

6.1 – Avaliação dos resultados

Esta seção visa retomar as análises dos dados de natureza quantitativa e os dados de natureza qualitativa, tendo como ponto de partida as duas perguntas de pesquisa colocadas no Capítulo I.

1. *A intervenção por meio do TPR contribuirá para a aquisição de um vocabulário mais extenso do que aquele adquirido por um grupo que não tenha sido exposto a essa técnica?*

Os resultados adquiridos, principalmente, no estudo de produto, mostram-nos que o grupo A, instruído através do TPR, adquiriu um vocabulário mais extenso do que o grupo B, como pode ser verificado através dos resultados obtidos no teste-t, nas tabelas de familiaridade (4.3 a 4.5) e nas tabelas de familiaridade vs. significado (4.8 a 4.13). Além disso, as tabelas 4.14 a 4.17, que apresentam os valores da análise do *chi-square*, mostram, principalmente, a disposição dos alunos do grupo A para arriscar-se mediante as tarefas em LE, o que é um fator importante para a aquisição da língua-alvo. Os testes de produção oral, analisados qualitativamente, mostram que esses alunos ainda não adquiriram o conhecimento produtivo das palavras, mas que, quando estimulados através de figuras, são capazes de produzir enunciados bastante diversos. Os dados coletados em sala de aula sugerem que esses resultados positivos, obtidos nos testes de vocabulário e nos testes de produção oral (livre e controlado), são fruto de uma técnica de ensino que propicia um ambiente descontraído, no qual os aprendizes participam

ativamente das tarefas por vontade própria, livres da pressão que, freqüentemente, se faz presente nos cursos regulares de inglês como LE, o que facilita muito a aprendizagem.

Passaremos, então, a considerar a segunda pergunta de pesquisa:

2. *Que situações internas à sala de aula contribuirão para a aquisição do vocabulário em língua inglesa através do TPR?*

Essa pergunta já começou a ser respondida acima; primeiramente, consideramos que o ambiente descontraído foi um dos fatores a influenciar na aquisição da língua-alvo. Além desse, como pudemos ver nos exemplos apresentados no Capítulo V, extraídos dos dados coletados em sala de aula, o ensino através do TPR fornece o número de repetições desejável de uma palavra para que o aluno a internalize; propicia condições de o aprendiz atingir a compreensão através de diversas tarefas realizadas por ele e por seus colegas; e principalmente pela motivação em sala de aula. Como mostramos, essa não é uma motivação que vem de casa ou da necessidade de o aluno aprender a LE; é uma motivação adquirida dentro da própria sala de aula em função dos fatores lingüístico, metodológico, físico-humano, físico-ambiental, sócio-ambiental, e externo.

6.2 – Limitações

Devido ao caráter exploratório deste estudo, reconhecemos que muitas questões surgiram no decorrer de seu desenvolvimento; questões estreitamente

relacionadas à aquisição lexical em LE, mas às quais não havíamos nos preparado para responder.

Entre essas, as três questões abordadas na análise dos dados coletados em sala de aula, repetição, compreensão, e motivação, constituem limitações, sendo a questão da motivação a maior delas, pois o instrumento utilizado para a coleta dos dados impede-nos de mostrar a forte influência dessa variável durante as aulas. Fica, portanto, um problema muito interessante a ser investigado futuramente, qual seja, a relação entre o sucesso no ensino-aprendizagem do vocabulário através do TPR e a motivação.

Outra limitação diz respeito aos testes de vocabulário IV, os quais não foram elaborados por nós e, por isso, constituíram um formato muito diferente dos demais, tendo sido seu objetivo, também, adaptado aos interesses deste trabalho.

Os testes de produção oral, planejados para ser analisados estatisticamente e ter seus resultados comparados àqueles do grupo B também tiveram sua análise modificada, pois PO alegou que seus alunos não teriam condições para realizá-los. Poderíamos, então, tê-los excluído de nossa análise, mas optamos por tornar conhecidos seus resultados, uma vez que “dar comandos” era a atividade preferida de nossos sujeitos.

Desde o início deste estudo, vimos enfatizando a necessidade de se fornecer ao aprendiz o vocabulário necessário para que ele construa seu limiar para a compreensão de textos em inglês como LE. Assim, tentamos aproximar o conteúdo fornecido aos nossos alunos o máximo possível das características desse limiar, de acordo com Scaramucci, 1995, e uma limitação encontrada nesse sentido diz respeito à

escolha das palavras que constituem o conteúdo programático do curso que planejamos. Em razão dessa opção ter sido feita em função do planejamento elaborado pela escola, as palavras constantes do conteúdo ensinado não são, em sua maioria, palavras de alta frequência, conforme sugerido por Nation, 1990; Scaramucci, *op.cit.*; e Laufer, 1997.

De acordo com Nation (*op.cit.*), o limiar lexical deve conter 2.000 famílias de palavras de alta frequência, o que significa, para nós, professores brasileiros, ensinar 500 palavras por ano para que, ao término da 8ª série o aluno tenha construído esse vocabulário básico. No entanto, conforme já apontamos neste trabalho, esse número é inviável para nosso contexto de ensino devido ao contato muito limitado que o aprendiz tem com a língua-alvo em sala de aula. Sugerimos, então, dividir o total de 2.000 palavras ao longo de sete anos – da 5ª série do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio – o que daria um total de 286 famílias de palavras por ano. Durante nossa pesquisa, fornecemos 305 famílias de palavras aos aprendizes, o que significa ser possível superar o mínimo de 286 colocado acima; porém, por mais que consigamos estender esse número, ele continuará se constituindo uma limitação enquanto a situação do ensino de LE, no Brasil, não for melhorada.

Como pode-se ver, há muitas questões relevantes para serem investigadas em estudos posteriores. Na próxima seção, abordaremos algumas contribuições que este estudo pode fornecer.

6.3 – Contribuições

Acreditamos que este estudo, apesar de exploratório, tenha contribuições a fazer tanto em relação às questões que envolvem o ensino-aprendizagem do vocabulário em LE quanto em relação à técnica TPR.

Com relação ao ensino-aprendizagem do léxico, uma das contribuições desta investigação diz respeito à explicitação da necessidade e da possibilidade de sua sistematização, oferecendo informações relevantes no que se refere a quantas e quais palavras focar, a o que deve ou pode ser considerado como palavra, aos aspectos envolvidos no conhecimento de uma palavra e à sua avaliação.

Quanto ao TPR, acreditamos ter mostrado que esta é uma técnica válida para o ensino do vocabulário, principalmente, entre crianças que estão iniciando o aprendizado de uma LE, pois é altamente motivadora, e seu uso poupa o professor de estar mostrando aos aprendizes por que é necessário aprender a língua-alvo. O TPR, por si só, leva o aluno a gostar da língua e do processo de aprendizagem.

Julgamos que, através dos dados apresentados no Capítulo V, seja possível notar que não se trata de uma técnica autoritária; os comandos podem ser dados de maneira sutil e podem envolver a execução de tarefas agradáveis.

Apesar das vantagens na aplicação do TPR, julgamos que se essa técnica for utilizada paralelamente a um outro método de ensino de LE, os benefícios serão ainda maiores, pois, como afirmamos anteriormente, se acreditássemos que ela pudesse

ensinar a língua em geral, concordaríamos com os teóricos que a classificam como *método* e não teríamos insistido em chamá-la de técnica.

Ao nosso ver, a maior limitação do TPR está no conteúdo lingüístico fornecido, o qual, por mais diversificado que seja, continuará dependendo de um método de ensino diferente para ser complementado. Contudo, acreditamos que a técnica deva ser revisitada, de forma crítica, não como fizeram os pesquisadores citados ao longo deste estudo que aceitaram a proposta de Asher sem qualquer questionamento, colaborando, assim, para que as reais vantagens do TPR permanecessem ocultas durante tantos anos. O TPR tem seus limites, mas esses estão muito além daquilo que os teóricos da aquisição de LE colocam. Apresentar uma visão tão limitada dessa técnica, da forma que tem sido feito, impede que os profissionais envolvidos com o ensino de LE conheçam suas inúmeras vantagens.

Uma última contribuição desta pesquisa, está relacionada ao fato de apresentar dois estudos, um quantitativo e outro qualitativo, de modo a estarem se complementando e enriquecendo as informações relacionadas aos resultados obtidos. Conforme apontado por Scaramucci (op.cit.), a combinação desses dois métodos ou paradigmas permite uma investigação mais abrangente, oferecendo contribuições que, de modo exclusivo, nenhum estudo seria capaz de oferecer.

SUMMARY

This research concerns the acquisition of vocabulary in a foreign language (FL) among students who are just beginning to study English in a formal instruction context, that is, children who are attending the fifth grade of Ensino Fundamental. The need of this study emerged from a problem detected among students in their first year of Ensino Médio, who are not able to deal, successfully, with the task of reading comprehension in the target language due to a lack of a well known threshold vocabulary. To investigate this problem, we acted as a researcher-teacher, in a public school, during one year, applying the Total Physical Response (TPR) technique to teach the target vocabulary. As we were aiming to collect both product and process data, we developed two different studies: a quantitative one, with a focus on the vocabulary size acquired by the students, and a qualitative one, with a focus on acquiring some information which could help us better understand the results obtained through the analysis of the prior data. In the first study, two batteries of four vocabulary tests were taken by the students at two distinct points in time. The results of these tests were statistically analysed by using the t-test and the chi-square technique. The process data were collected through video recording and were qualitatively analysed. Both analyses complemented one another and showed us interesting aspects concerning the topic being investigated; these aspects could not be noticed if we had used only one research method. One of these aspects suggests that the efficacy of TPR in teaching vocabulary is closely related to the existence of a high motivation in the classroom. At the end of this study, we present some contributions concerned with the vocabulary teaching-learning process in a formal instruction context and through the use of TPR.

Key-words: foreign language vocabulary teaching and learning, threshold vocabulary, reading, total physical response, TPR, motivation, repetition, comprehension

Referências Bibliográficas

- ALDERSON, J. C. (1984) Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? In J. C. Alderson and A. H. Urquhart (eds.). *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman, p. 1-27.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P., D. BAGHIN, D. A. CONSOLO, J. B. C. SANTOS, M. B. ALVARENGA, e N. VIANA (1991) A representação do processo e aprender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no 1º grau. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 17: 67-97.
- ANDERSON, R. C. and P. FREEBODY (1983) Reading comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge. In R. Hutson (ed.). *Advances in reading/language research: a research annual*. Greenwich CT: JAI Press.
- ASHER, J. J. (1988) *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*. (third edition). California: Sky Oaks Productions.
- ASHER, J. J. (1981a) The extinction of second language learning in American schools: an intervention model. In H. Winitz (ed.). *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc., p. 49-68.
- ASHER, J. J. (1981b) Comprehension training: the evidence from laboratory and classroom studies. In H. Winitz (ed.). *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc., p. 187-222.
- ASHER, J. J. (1979) Motivating children and adults to acquire a second language. *SPEAQ Journal*, vol. 3: 87-99.
- ASHER, J. J. (1972) Children's first language as a model for second language learning. *The Modern Language Journal*, 56 (3):133-139.

- ASHER, J. J. (1966) The strategy of total physical response: an application to learning Russian. *International Review of Applied Linguistics* 3: 219-300.
- ASHER, J. J., J. KUSUDO and R. de la TORRE (1974) Learning a second language through commands: the second field test. *The Modern Language Journal*, 58 (1-2):24-32.
- ATKINSON, R. C. (1975) Mnemothecnics in second language learning. *American Psychologist*, 30: 821-828.
- AU, S. Y. (1988) A critical appraisal of Gardner's social-psychological theory of second language learning. *Language Learning*, 38: 75-100.
- BAGHIN, D. C. M. (1993) *A motivação para aprender língua estrangeira (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar*. Campinas: UNICAMP. Dissertação de Mestrado.
- BANDURA, A. and D. SCHUNK (1981) Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 41: 40-48.
- BARASH, R. and J. VAUGHN (eds.) (1993) *Beyond the monitor model: comments on current theory and practice in second language acquisition*. Boston: Heinle and Heinle.
- BLAIR, R. W. (1991) Innovative Approaches. In: M. Celce-Murcia (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2. ed. Boston: Heinle and Heinle Publishers, p. 23-45.
- BUHLER, C. and H. HETZER (1935) *Testing children's development from birth to school age*. New York: Farrer and Rinehart.
- CARRELL, P. (1984) Schema theory and ESL reading: classroom implications and applications. *The Modern Language Journal* 68: 338-343.

- CARROLL, J. B., P. DAVIES and B. RICHMAN (1971) *The American Heritage Word Frequency Book*. New York: American Heritage Publishing Co. Inc.
- CARTER, R. and M. MCCARTHY (1988) *Vocabulary and Language Teaching*. New York: Longman.
- CELCE-MURCIA, M. (1991) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2. ed. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- CHOMSKY, N. (1986) *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York: Praeger.
- CLARKE, M. (1988) The short-circuit hypothesis of ESL reading – or when language competence interferes with reading performance. In P. Carrell, J. Devine, and D. Eskey (eds.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 114-124.
- CLÉMENT, R., Z. DÖRNYEI, and K. NOELS (1994) Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44: 417-448.
- CLÉMENT, R. and B. G. KRUIDENIER (1983) Orientations in second language acquisition: the effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning*, 33: 273-291.
- COADY, J. (1997) L2 vocabulary acquisition: a synthesis of the research. In J. Coady and T. Huckin (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 273-290.
- _____, J., MAGOTO, P. HUBBARD, J. GRANEY and K. MOKHTARI (1993) High frequency vocabulary and reading proficiency in ESL readers. In T. Huckin, M. Haynes and J. Coady (eds.) *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, p. 217-228.

- COADY, J. and T. HUCKIN (1997) *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COHEN, A. D. (1990) *Language learning: Insights for learners, teachers and researchers*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- COHEN, A. D. and E. APHEK (1980) Retention of second language vocabulary over time: investigating the role of mnemonic associations. *System*, 8: 215-235.
- COLLINS, H. (1990) *Compreensão oral: um estudo em língua estrangeira*. PUC-SP: Tese de Doutorado.
- CONSOLO, D. A. (1992) O livro didático e a geração de insumo na aula de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 20: 37-47.
- COOPER, M. (1984) Linguistic competence of practised and unpractised nonnative readers of English. In J. C. Alderson and A. H. Urquhart (eds). *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman, p. 122-135.
- CORSON, D. J. (1983) The Corson measure of passive vocabulary. *Language and Speech*, 26, 1: 3-20.
- CRAIK, F. I. M. and R. S. LOCKART (1972) Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 11: 671-684.
- CROOKES, G. and R. W. SCHMIDT (1991) Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*, 41: 469-512.
- CROTHERS, E. and P. SUPPES (1967) *Experiments in second language learning*. Academic Press, New York.
- DALE, E. (1965) Vocabulary measurement: techniques and major findings. *Elementary English*, 42: 895-901.

- DECI, E. and R. M. RYAN (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- _____, R. J. VALLERAND, L. G. PELLETRIER, and R. M. RYAN (1991) Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist* 26: 325-346.
- DE LEMOS, C. T. G. (1992) Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. In *Substratum*, vol. 1, no. 1: 121-135.
- DICAMILA, F. and M. ANTON (1997) Repetition in the collaborative discourse of L2 learners: a Vygotskian perspective. *The Canadian Modern Language Review*, 53 (4): 609-633.
- DICKINSON, L. (1995) Autonomy and motivation: a literature review. *System*, 23 (2): 165-174.
- DÖRNYEI, Z. (1990) Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning. *Language Learning*, 40: 45-78.
- _____. (1994a.) Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (3): 273-284.
- _____. (1994b) Understanding Second Language Motivation: On with the Challenge! *The Modern Language Journal*, 78 (4): 515-523.
- _____. (1997) Psychological Processes in Cooperative Learning: Group Dynamics and Motivation. *The Modern Language Journal*, 81 (3): 482-493.
- DULAY, H., M. BURT, and S. KRASHEN (1982) *Language two*. New York, NY: Oxford University Press.
- EL-DASH, L. G. (1998) TPR in the municipal schools in Campinas. *Claritas* (4):105-112

- _____ (1993) *Compreensão auditiva em língua estrangeira: efeito de visuais e atitudes*. Campinas: UNICAMP. Tese de Doutorado.
- _____ and J. BUSNARDO (1992) A Linguística Aplicada e a Psicologia Social da Linguagem: Caminhos Inter-disciplinares. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 20: 25-36. Campinas: UNICAMP.
- ELLIS, R. (1994) *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.
- _____ (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ENGELS, L. K. (1968) The fallacy of word counts. *IRAL* 6 (3): 213-231.
- ERICKSON, F. (1991) Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research. In B. Freed (org.). *Foreign language acquisition research*. D.C. Heath and Company, p. 338-353.
- FIGUEIREDO, L. C. de (1993) *Let's speak English - book 1*. São Paulo, SP: Ática.
- FIGUEIREDO, M. R. M. (1989) *O avesso do bom aprendiz: uma tentativa de intervenção sistemática no processo de aprendizagem de segunda língua*. Campinas: UNICAMP. Dissertação de Mestrado.
- GARCIA, R. (1994) *Instructor's Notebook: How to Apply TPR for Best Results*. California: Sky Oaks Productions, Inc.
- GARDNER, R. C. (1983) Learning Another Language: A True Social Psychological Experiment. *Journal of Language and Social Psychology*, 2: 219-240.
- _____ (1985) *Social Psychology and Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- _____ (1988) The Social Educational Model of Second Language Learning: Assumptions, Findings and Issues. *Language Learning*, 38: 101-126.

- GARDNER, R. C. and W. E. LAMBERT (1959) Motivational Variables in Second Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13: 266-272.
- _____ (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachussetts: Newbury House Publishers.
- GARDNER, R. C. and P. F. TREMBLAY (1994a) On motivation, research agendas, and theoretical perspectives. *The Modern Language Journal*, 78 (3): 359-368.
- _____ (1994b) On motivation: measurement and conceptual considerations. *The Modern Language Journal*, 78 (4): 524-527.
- GARY, O. J. and N. GARY (1981) Caution: talking may be dangerous to your linguistic health. *IRAL* 19 (1): 1 - 14.
- GASS, S. M. and L. SELINKER (1994) Introduction. In *Second language acquisition: an introductory course*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum, p. 1-11.
- GESELL, A., and H. THOMPSON (1929) Learning and growth in identical infant twins: An experimental study by the method of co-twins control. *Genetic Psychology Monographs*, 6: 1-124.
- GILES, H. and J. L. BYRNE (1982) An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of Multicultural and Multilingual Development*, 3: 17-40.
- GOODMAN, K. S. (1973) Reading: a psycholinguistic guessing game. In H. Singer and R. Ruddell (eds.). *Theoretical models and processes of reading*, 2. ed., Newark: International Reading Association, (originalmente publicado em 1967).
- HAYNES, M. and I. BAKER (1993) American and Chinese readers learning from lexical familiarization in English text. In T. Huckin, M. Haynes and J. Coady (eds.). *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, p. 130-152.

- HILGARD, E. R. (1977) *Divided Consciousness: Multiple Controls in Human Thoughts and Action*. New York: John Wiley and Sons.
- HIRSH, D. (1993) *The vocabulary demands and vocabulary learning opportunities in short novels*. Unpublished M.A. thesis, Victoria University, Wellington.
- HUTCHINSON, T. and A. WATERS (1987) *English for specific purposes*. Glasgow: Cambridge University Press.
- HWANG, K. (1989) *Reading newspapers for the improvement of vocabulary and reading skills*. Unpublished M. A. thesis, Victoria University, Wellington.
- ISEN, A. M. (1984) Towards understanding the role of affect in cognition. In R. S. Wyer Jr. And T. K. Skroll (eds.). *Handbook of social cognition*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, vol. 3, p. 179-236.
- JOHNSTONE, B. (1987) An introduction. *TEXT*, vol. 7-3: 205-214, Special issue: perspectives on repetition.
- KELLER, J. M. (1983) Motivational Design of Instruction. In C. M. Reigelut (ed.). *Instructional Design Theories and Models*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, p. 386-433.
- KLEIN, W. (1986) *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KRASHEN, S. D. (1989) We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73: 440-464.
- _____ (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman Inc.
- _____ (1981) *Second language acquisition and second language learning*. New York: Prentice Hall.

- KRASHEN, S. D. and T. D. TERRELL (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. San Francisco: The Alemany Press/Pergamon Press Ltd., 183 p.
- LABRIE, N. and R. CLÉMENT (1986) Ethnolinguistic vitality, self-confidence and second language proficiency: an investigation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7: 269-282.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1991) Teaching grammar. In Celce-Murcia, M. (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 2. ed. Boston: Heinle & Heinle Publishers, p. 279-295.
- LARSEN-FREEMAN, D. and M. LONG (1991) The linguistic environment for language acquisition. In: *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman, p. 114-152.
- LAUFER, B. (1998) The development of passive and active vocabulary in a second language: same or different? *Applied Linguistics* 19 (2): 255-271.
- _____ (1997) The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In J. Coady and T. Huckin (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 20-34.
- _____ (1991) The development of L2 lexis in the expression of the advanced language learner. *The Modern Language Journal* 75 (4): 440-448.
- _____ (1986) Possible changes in attitude towards vocabulary acquisition research. *IRAL*, 23 (1): 69-75
- _____ and H. OSIMO (1991) Facilitating long-term retention of vocabulary: the second-hand cloze. *System* 19 (3): 217-224.
- LEECH, G. N. (1981). *Semantics*. 2. ed. Harmondsworth: Penguin.

- LIGHTBOWN, P. M. and N. SPADA (1993) *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- LITTLEWOOD, W. T. (1987) *Foreign and second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LORD, R. (1974) Learning Vocabulary. *IRAL* 12 (3): 239-47.
- MACOWSKI, E. A. B. (1993) *A construção do ensino-aprendizagem de língua estrangeira com adolescentes*. Campinas: UNICAMP. Dissertação de Mestrado.
- MARCUSCHI, L. A. (1991) *Análise da conversação*. SP: Ática.
- McCARTHY, M. and R. CARTER (1997) Written and spoken vocabulary. In N. Schmitt and M. McCarthy (eds.). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 20-39.
- McDONOUGH, S. H. (1981) *Psychology in Foreign Language Teaching*. London: Allen and Unwin.
- MEARA, P. M. (1997) Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition. In N. Schmitt and M. McCarthy (eds.). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 109-121.
- _____ (1996) *The vocabulary knowledge framework* [On-line]. Disponível na Internet: <http://www.swansea.ac.uk/cals/vlib/html>
- _____ (1980) Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics Abstracts* 13: 221-246.
- MELKA, F. (1997) Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In N. Schmitt and M. McCarthy (eds.). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 84-102.

- NATION, I. S. P. (1990) *Teaching and Learning Vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House.
- _____ and J. COADY (1988) Vocabulary and reading. In R. Carter and M. McCarthy (eds.) *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman, p. 97-110.
- _____ and H. KYONGO (1995) Where would general service vocabulary stop and special purposes vocabulary begin? *System*, 23 (1): 35-41.
- _____ and J. NEWTON (1997) Teaching vocabulary. In J. Coady and T. Huckin (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 238-254.
- _____ and R. WARING (1997) Vocabulary size, text coverage and word lists. In N. Schmitt and M. McCarthy (eds.). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 6-19.
- NORD, J. R. (1981) Three steps leading to listening fluency: a beginning. In H. Winitz (ed.) *The comprehension approach to foreign language instruction*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- _____ (1980) Developing listening fluency before speaking: an alternative paradigm. *System*, 8: 1-22, Pergamon Press Ltd.
- NORTE, M. B. (1992) *Total Physical Response: relato de uma experiência em sala de aula*. Assis: UNESP. Dissertação de Mestrado.
- NUNAN, D. (1991) Language teaching methods: a critical analysis. In *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. New York: Prentice Hall, p. 228-248.
- OLLER JR, J. W. (1981) Research on the measurement of affective variables: some remaining questions. In R. W. Andersen (ed.). *New Dimension in Second Language Acquisition Research*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

- OGDEN, C. K. (1930) *Basic English: a general introduction*. Kegan Paul, Trench and Trubner, London.
- OMAGGIO H. A. (1993) The proficiency orientation of existing methodologies: a preliminary appraisal. In *Teaching Language in Context*. 2. ed. Boston: Heinle and Heinle, p. 88-124.
- OXFORD, R. L. (1994) Where are we regarding language learning motivation? *The Modern Language Journal*, 78 (4): 512-514.
- _____ and J. SHEARIN (1994) Language learning motivation: expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78 (1): 12-28.
- _____ and R. C. SCARCELLA (1994) Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction. *System* 22 (2): 231-243.
- PARIBAKHT, S. T. and M. WESCHE (1997) Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In J. Coady and T. Huckin (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 174-200.
- PEREIRA DE CASTRO, M. F. (1997b) *Língua materna: palavra e silêncio na aquisição de linguagem*. Trabalho apresentado como participação na mesa redonda: A aquisição da linguagem e a linguagem perdida.
- _____ (1997a) A interpretação: a fala do outro e a heterogeneidade da fala da criança. L.E.T.R.A.S.: (ago). Univ. de Santa Maria, RS.
- _____ (1996) *Aprendendo a argumentar: um momento na construção da linguagem*. Campinas, SP: Educamp.
- _____ (1995) Ainda a negação: questões sobre a interpretação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 29: 27-38.

- PIAGET, J. (1997) *Seis estudos de psicologia*. 22. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, (originalmente publicado em 1966).
- POSTOVSKY, V. A. (1981) The priority of aural comprehension in the language acquisition process. In: H. Winitz (ed.). *The comprehension approach to foreign language instruction*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- _____ (1974) Effects of delay in oral practice at the beginning of second language learning. *The Modern Language Journal*, 58: 229-239.
- QUEVEDO, A. G. (1987) *Estratégias de conscientização no ensino de compreensão de textos orais: um estudo longitudinal*. PUC-SP: Dissertação de Mestrado.
- RAMAGE, K. (1990) Motivational factors and persistence in foreign language study. *Language Learning*, 40, 189-219.
- RAPTIS, H. (1997) Is second language reading vocabulary best learned by reading? *The Canadian Modern Language Review*, 53 (3): 567-579.
- READ, J. (1997) Vocabulary and testing. In N. Schmitt and M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1993) The development of a new measure of L2 vocabulary. *Language Testing* 10 (3): 355-371.
- REICHARDT, C. and T. COOK (1979) Qualitative and quantitative methods in evaluation research. In T. Cook and C. Reichardt (eds.). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Beverly Hills: Sage Publications, p. 7-32.
- RICHARDS, I.A. (1943) *Basic English and its uses*. Kegan Paul, London.
- RICHARDS, J. (1976) The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10 (1): 77-89.
- _____ (1974) Word lists: problems and prospects. *RELJ Journal* 5 (2): 69-84.

- _____ and T. S. RODGERS (1986) *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. New York: Cambridge University Press.
- RIVERS, W. M. (1993) Comprehension and production: the interactive duo. In R. Barash and J. Vaughn (eds.). *Beyond the monitor model: comments on current theory and practice in second language acquisition*. Boston: Heinle and Heinle.
- _____ (1983) *Communicating naturally in a second language: theory and practice in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- SARAGI, T. et al. (1978) Vocabulary learning and reading. *System*, 6 (2):72-78.
- SARDINHA, A. P. B. (1991) *Conhecimento prévio e proficiência na compreensão de telenotícias em inglês como língua estrangeira*. PUC-SP: Dissertação de Mestrado.
- SCARAMUCCI, M. V. R. (1995) *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Campinas: UNICAMP. Tese de doutorado.
- SCHMITT, N. (1998) Tracking the incremental acquisition of second language vocabulary: a longitudinal study. *Language Learning* 48 (2): 281-317.
- _____ (1997) Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt and M. McCarthy (eds). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 199-227.
- _____ and M. MCCARTHY (1997) *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ and P. MEARA (1997) Researching vocabulary through a word knowledge framework. *Studies in Second Language Acquisition*, 19: 17-36.
- SCOTT, M. (1990) *Demystifying the jabberwocky: a research narrative*. Lancaster: University of Lancaster. Tese de Doutorado.

- SCHUMANN, J. H. (1978). The acculturation model for second language acquisition. In R. C. Gingras (ed.). *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics, p. 27-50.
- _____ (1976) Second language acquisition: the pidginization hypothesis. *Language Learning*, 26: 391-408.
- _____ (1975) Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning*, 25: 209-235.
- SKEHAN, P. (1989) *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.
- SMITH, F. (1975) The role of prediction in reading. *Elementary English*, 52: 305-311.
- SOH, K. C. (1987) Language use: a missing link? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 8: 443-449.
- SÖKMEN, A. J. (1997) Current trends in teaching second language vocabulary. In N. Schmitt and M. McCarthy (eds.). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 237-257.
- SPERRY, Roger (s.d.). Citado por Asher (1988). Não consta da bibliografia.
- STERN, H. H. (1983) *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- SVANES, B. (1987) Motivation and cultural distance in second language acquisition. *Language Learning* 34: 1-14.
- SWAFFAR, J. K. (1988) Readers, texts, and second languages: the interactive processes. *The Modern Language Journal* 72: 123-149.

- SWAIN, M. (1985) Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass and C. G. Madden (eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, p.235-253.
- TANNEN, D. (1987a) Repetition in conversation as spontaneous formulaicity. *TEXT*, vol. 7-3: 215-243.
- _____ (1987b) Repetition in conversation: toward a poetics of talk. *Language*, 63 (3): 574-605.
- THORNDIKE, E. L. and I. LORGE (1944) *The Teacher's Word Book of 30.000 Words*. New York: Teacher's College, Columbia University.
- TREMBLAY, P. F. and R. C. GARDNER (1995) Expanding the motivation construct in language learning. *The Modern Language Journal*, 79 (4): 505-520.
- TOTIS, V. P. (1983) *Desenvolvimento da compreensão auditiva e retardamento da prática oral no início da aprendizagem do inglês por brasileiros: um experimento*. PUC-SP: Dissertação de Mestrado.
- VAN LIER, L. (1988) *The classroom and the language learner*. New York: Longman.
- VIANA, N. (1990) *A Variabilidade da Motivação no Processo de Aprender Língua Estrangeira na Sala de Aula*. Campinas: UNICAMP. Dissertação de Mestrado.
- VYGOTSKY, L. S. (1987) *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- WANG, M. C. and A. S. PALINCSAR (1989) Teaching students to assume an active role in their learning. In M. C. Reynolds (ed.). *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon Press.
- WEINER, B. (1992) Motivation. *Encyclopedia of Educational Research*, 6. ed., vol. 3. New York: Macmillan, p. 860-865.

- WESCHE, M. and S. PARIBAKHT (1993) Assessing Second Language Vocabulary. *The Canadian Modern Language Review*, 53 (1): 13-40.
- WEST, M. (1953) *A General Service List of English Words*. London: Longman, Green and Co.
- _____ (1930) Speaking-vocabulary in a foreign language. *Modern Language Journal*, 14: 509-521.
- WIDDOWSON, H. G. (1978) *Teaching English as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIAMS, M. and R. L. BURDEN (1997) *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WINITZ, H. (1981) *The comprehension approach to foreign language instruction*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- WONG-FILLMORE, L. (1985) When does teacher talk work as input?. In Gass and Madden (orgs.). *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge: Newbury House, p. 17-50.
- XUE, G. and I. S. P. NATION (1984) A university word list. *Language Learning and Communication*, 31 (2): 215-229.
- ZIMMERMAN, C. B. (1997) Historical trends in second language vocabulary instruction. In J. Coady and T. Huckin (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 5-19.

APÊNDICE A

Conteúdo Programático

Classroom

bag
blackboard
book
chair
classroom
desk
door
eraser
floor
notebook
pen
pencil
pencil case
piece of chalk
piece of paper
school
school bag
wall
wastebasket
window

Clothes

bermudas
blouse
boots
cap
dress
glasses
hat
jacket
jacket
pants
shoes
shorts
socks
sun glasses
tennis shoes
T-shirt
watch

Animals

bear
bird
cat
cow
dog
duck
fish
horse
mouse
pig
rabbit
snake
turtle

Fruit

apple
banana
grapes
orange
pear

Nature

flower
tree

Shapes

circle
square
star
triangle

Transportation

airplane
bicycle
bike
boat
bus
car
helicopter
horse
motorbike
spaceship
train
truck

Places

church
fruit shop
gas station
house
pet shop
restaurant
shop
shopping mall
supermarket

Prepositions

around
between
in
in front of
in the middle of
of
on
to
to the left of
to the right of
under
with

People

baby
 baby brother
 baby sister
 boy
 brother
 family
 father
 friend
 girl
 grandfather
 grandmother
 man
 mother
 sister
 student
 teacher
 woman

Additional words

and
 ball
 basket
 box
 box
 cent
 dollar
 here
 money
 name
 no
 numbers
 or
 present
 radio
 ready
 song
 today
 Tuesday
 very
 yes

Adjectives & Adverbs

left / right
 slowly / fast
 black
 blue
 brown
 green
 grey
 orange
 pink
 purple
 red
 white
 yellow
 big
 little
 long /short
 present
 absent

Food and utensils

beans
 beer
 cake
 coffee
 coke
 cup
 fish
 fruit
 macarroni
 milk
 plate
 rice
 water

Countries and Continents

Africa
 America
 Asia
 Australia
 Brazil
 Europe
 North America
 South America

Parts of the body

arm
 ear
 eye
 foot / feet
 hair
 hand
 head
 knee
 nose

Verbos

bend
buy
close
come
come here
come in
dance
draw
drink
drive
erase
fly
give
go
go back
have
help
hug
jump
kiss
let's
look
may (inf.)
move
open

Verbos

pay attention
point to
put
raise
read
review
ride
run
sail
shake
show
sing
sit down
stand up
stop
stretch
take
touch
turn around
walk
write

Funções & Expressões

All the boys!
All the girls!
Be quiet!
Excuse-me.
Have a nice day.
Here you are.
How are you?
How much?
I don't know.
I know.
I love you.
I'm sorry!
May I come in?
May I go to the toilet?
May I help you?
My name is ...
Only these boys.
Only these girls.
Please.
Thank you.
Welcome
What color is it?
What time is it?
What's the time?
What's your name?
Where is ... ?
You're right.

Periods of the day

afternoon
evening
(in the) morning
at night

Greetings

bye-bye
good afternoon
good bye
good evening
good morning
good night
hello
hi

APÊNDICE B

Avaliações

E.E.P.S.G. "ENEDINA GOMES DE FREITAS"

Student's name: Cláudio

Student's number: 06

Grade: 5ª "G"

Date: 16/09/96

Teacher's name: Sandra Regina

Value: 10.0

Mark: 8.5

Desenhe de acordo com o que você ouvir:

1 	2 	3 	4
5 	6 	7 	8
9 	10 	11 	12
13 	14 	15 	16
17 	18 	19 	20

E.E.P.S.G. "ENEDINA GOMES DE FREITAS"

Student's name: Mônica F. Mario de AquinoStudent's number: 29Grade: 5ª "G"Date: 16/9/97Teacher's name: Sandra ReginaValue: 10.0Mark: 11.5

Desenhe de acordo com o que você ouvir:

1 	2 TOUCH 	3 	4
5 	6 	7 	8 mônica
9 	10 	11 	12
13 	14 	15 	16
17 	18 	19 	20

E.E.P.S.G. "ENEDINA GOMES DE FREITAS"

Student's name:

Patricia Mari Karuka

Student's number:

30Grade: 5º "G"Date: 16/09/24Teacher's name: Sandra ReginaValue: 10,0

Mark:

Desenhe de acordo com o que você ouvir:

1 	2 	3 	4
5 	6 	7 	8
9 	10 	11 	12
13 	14 	15 	16
17 	18 	19 	20

E.E.P.S.G. "ENEDINA GOMES DE FREITAS"

Student's name: SULLIVAN RODRIGUES DE OLIVEIRAStudent's number: 34Grade: 5ª "G"Date: 16/09/92Teacher's name: Sandra ReginaValue: 10.0Mark: 5.0

Desenhe de acordo com o que você ouvir:

1 	2 	3 	4
5 	6 	7 	8
9 	10 	11 	12
13 	14 	15 	16
17 	18 	19 	20

E.E.P.S.G. "ENEDINA GOMES DE FREITAS"

Student's name: Beatriz Aparecida de SouzaStudent's number: 11Grade: 5ª "G"Date: 16.09.97Teacher's name: Sandra ReginaValue: 10.0Mark: 10.0

Desenhe de acordo com o que você ouvir:

1 	2 	3 	4
5 	6 	7 	8
9 	10 	11 	12
13 	14 	15 	16
17 	18 	19 	20

APÊNDICE C

Testes de Vocabulário – dezembro/1997

C-1 - Teste de vocabulário I – compreensão oral

- Indique, na escala abaixo, seu grau de familiaridade com cada uma das palavras relacionadas.

						Um significado dessa palavra em português é:
01	WINDOW					
02	LEFT					
03	PRODING					
04	EYES					
05	BLUE					
06	ROSED					
07	DOLLAR					
08	EARS					
09	MURSE					
10	FOURTEEN					
11	FATHER					
12	SPANT					
13	SPACESHIP					
14	LITTLE					
15	BOKE					
16	MACARRONI					
17	BUS					
18	EASER					
19	BROTHER					
20	GREEN					
21	APPROL					
22	TURTLE					
23	NAME					
24	WESH					
25	BIRD					
26	PRESENT					
27	LIBED					
28	HOUSE					
29	FRANE					
30	SCHOOL					

C-2 - Teste de vocabulário II – compreensão oral

- Indique, na escala abaixo, seu grau de familiaridade com cada uma das expressões relacionadas

						Um significado dessa expressão em português é:
01	What time is it?					
02	May I go to the toilet?					
03	Everybody!					
04	What's your name?					
05	Good afternoon!					
06	I'm sorry!					
07	All the boys!					
08	Point to the floor!					
09	What's the time?					
10	Please!					
11	Give me some grapes!					
12	Write your name!					
13	Here you are!					
14	How much is it?					
15	My name is Mary.					
16	It's two fifteen.					
17	Thank you!					
18	May I help you?					
19	Pay attention!					
20	Turn around!					

C-3 - Teste de vocabulário III – compreensão escrita

- Indique, na escala abaixo, seu grau de familiaridade com cada uma das palavras relacionadas.

						Um significado dessa palavra em português é:
01	BAG					
02	SNAKE					
03	PRINCETIVE					
04	SEVENTY					
05	CAKE					
06	PRODING					
07	SISTER					
08	TRIANGLE					
09	MURSE					
10	BOY					
11	ELEVEN					
12	SPANT					
13	ARM					
14	TREE					
15	BOKE					
16	CLASSROOM					
17	COKE					
18	LIBED					
19	STRETCH					
20	NAME					
21	PRICEOUS					
22	UNDER					
23	SHOP					
24	EASER					
25	TEACHER					
26	STAR					
27	WESH					
28	NINE					
29	FRANE					
30	CHAIR					

C-4 - Teste de vocabulário IV – preposições

C. Observe as figuras e responda às perguntas:



— Where is the lion?

— _____



— Where is the monkey?

— _____



— Where is the elephant?

— _____



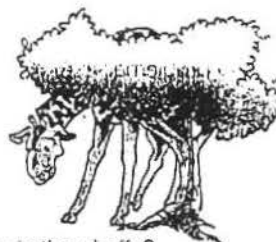
— Where is the parrot?

— _____



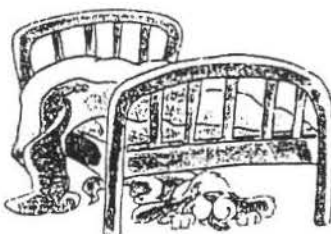
— Where is the turtle?

— _____



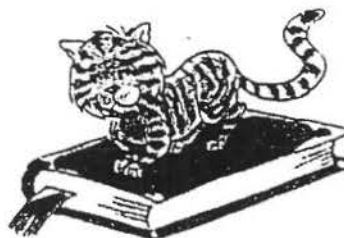
— Where is the giraffe?

— _____



— Where is the dog?

— _____



— Where is the cat?

— _____

APÊNDICE D

Testes de Vocabulário – março/1998

D-1 - Teste de vocabulário I – compreensão oral

- Indique, na escala abaixo, seu grau de familiaridade com cada uma das palavras relacionadas.

						Um significado dessa palavra em português é:
01	SHOPPING MALL					
02	GRANDMOTHER					
03	HOUT					
04	DRESS					
05	ORANGE					
06	COPPET					
07	BETWEEN					
08	FOURTEEN					
09	WAVOX					
10	COW					
11	BIRD					
12	PIFFET					
13	CHURCH					
14	FISH					
15	LUDEX					
16	DESK					
17	BIKE					
18	MOOT					
19	BAG					
20	FLOOR					
21	TRUMEX					
22	BLACK					
23	GRAPES					
24	LANITZ					
25	UNDER					
26	BOOK					
27	FORSY					
28	DOOR					
29	STOP					
30	GOUCEY					

D-2 - Teste de vocabulário II – compreensão oral

- Indique, na escala abaixo, seu grau de familiaridade com cada uma das expressões relacionadas

						Um significado dessa expressão em português é:
01	Sit down!					
02	Good evening!					
03	What time is it?					
04	Thank you!					
05	Please!					
06	What's your name?					
07	It's two dollars.					
08	Stand up!					
09	My name is Ana.					
10	Close the door!					
11	What colour is the dog?					
12	Good bye!					
13	Be quiet!					
14	Go to the blackboard!					
15	May I write my name?					
16	How much is it?					
17	Pay attention!					
18	May I help you?					
19	Look at the window!					
20	Point to the door!					

D-3 - Teste de vocabulário III – compreensão escrita

- Indique, na escala abaixo, seu grau de familiaridade com cada uma das palavras relacionadas.

						Um significado dessa palavra em português é:
01	THIRTEEN					
02	JACKET					
03	LISPIN					
04	WALL					
05	PURPLE					
06	ATHUNE					
07	BOAT					
08	YOUR					
09	EXCING					
10	MOUSE					
11	HAND					
12	DISTAY					
13	HORSE					
14	GRANDFATHER					
15	PAKOW					
16	CAT					
17	STAR					
18	SUFFON					
19	BASKET					
20	CHAIR					
21	HOWCKER					
22	STUDENT					
23	PRESENT					
24	RUTWAY					
25	STOP					
26	SEVENTEEN					
27	HEPTOY					
28	DOOR					
29	CAKE					
30	BLANTY					

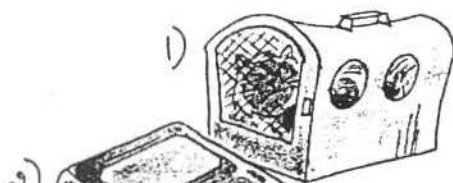
D-4 - Teste de vocabulário IV = preposições

E.E.P.S.G. "Enedina Gomes de Freitas"

Aluno(a) _____ N.º _____

Teste de Vocabulário IV

- Circle the correct answer:



1. The cat is _____ the cage.
a) on b) in c) under d) between



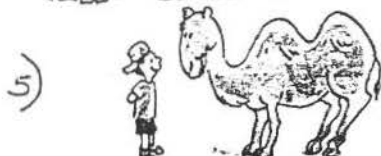
2. The pen is _____ the book.
a) in b) on c) under d) in front of



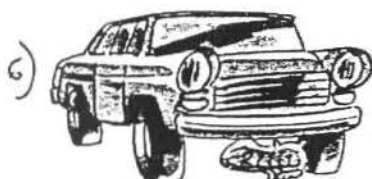
3. The pins are _____ the notebook.
a) on b) under c) in d) between



4. The witch is _____ the monkeys.
a) in front of b) between c) in d) under



5. The boy is _____ the camel.
a) behind b) in c) under d) in front of



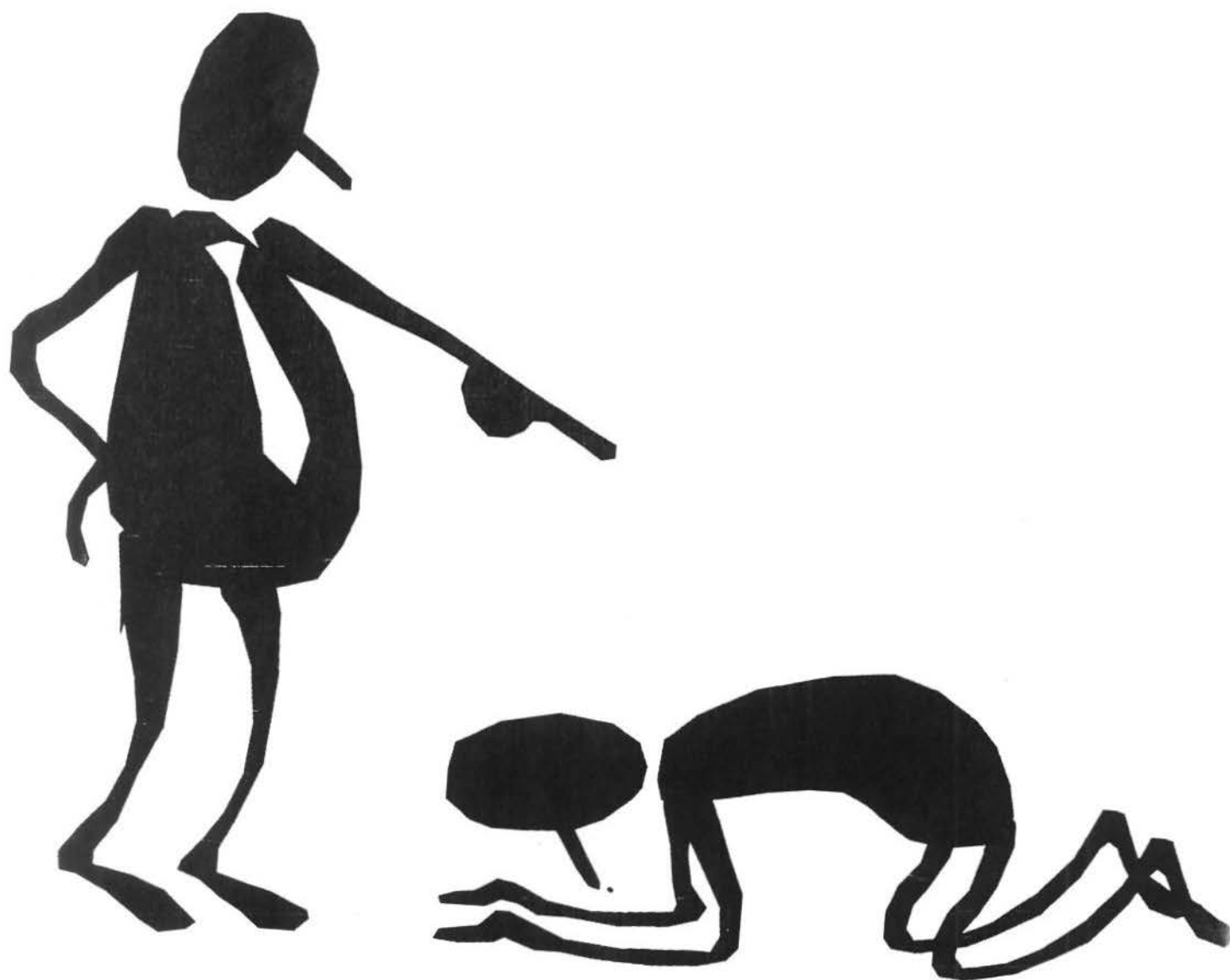
- 6) The cat is _____ the car.
a) beside b) behind c) under d) in

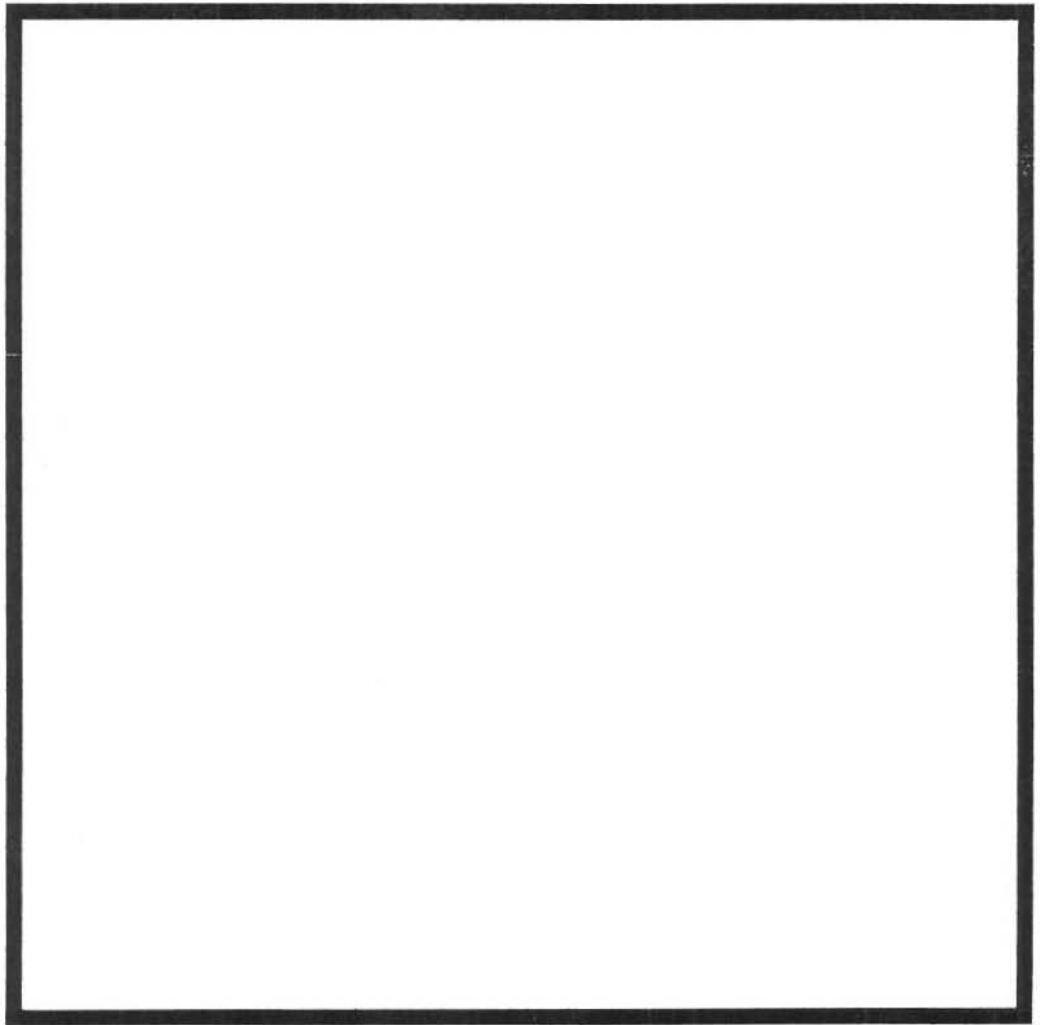
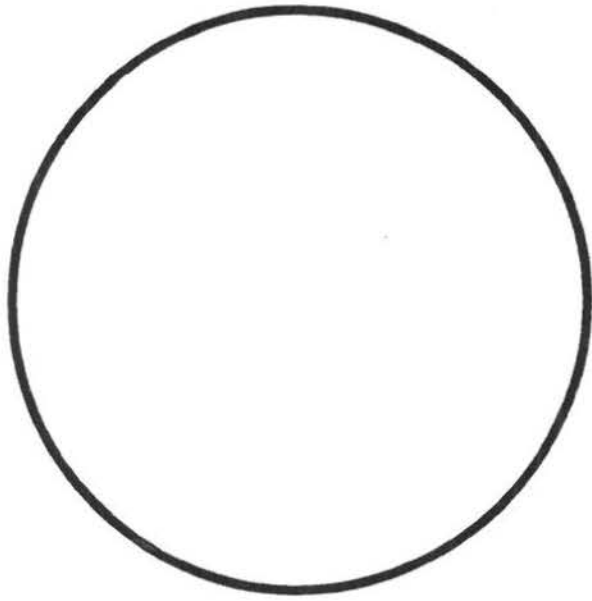


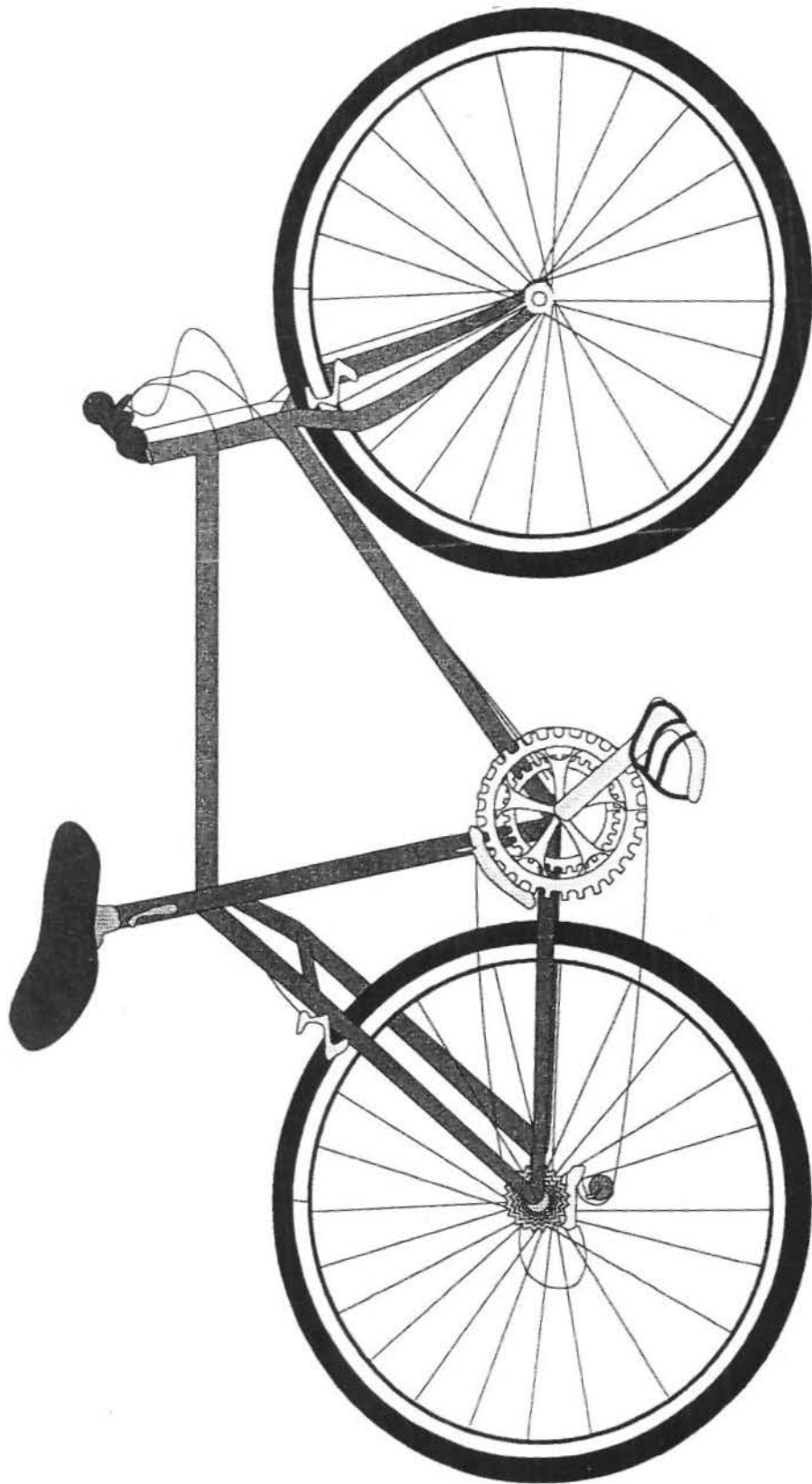
- 7) The boy is _____ the camel.
a) in b) under c) between d) on



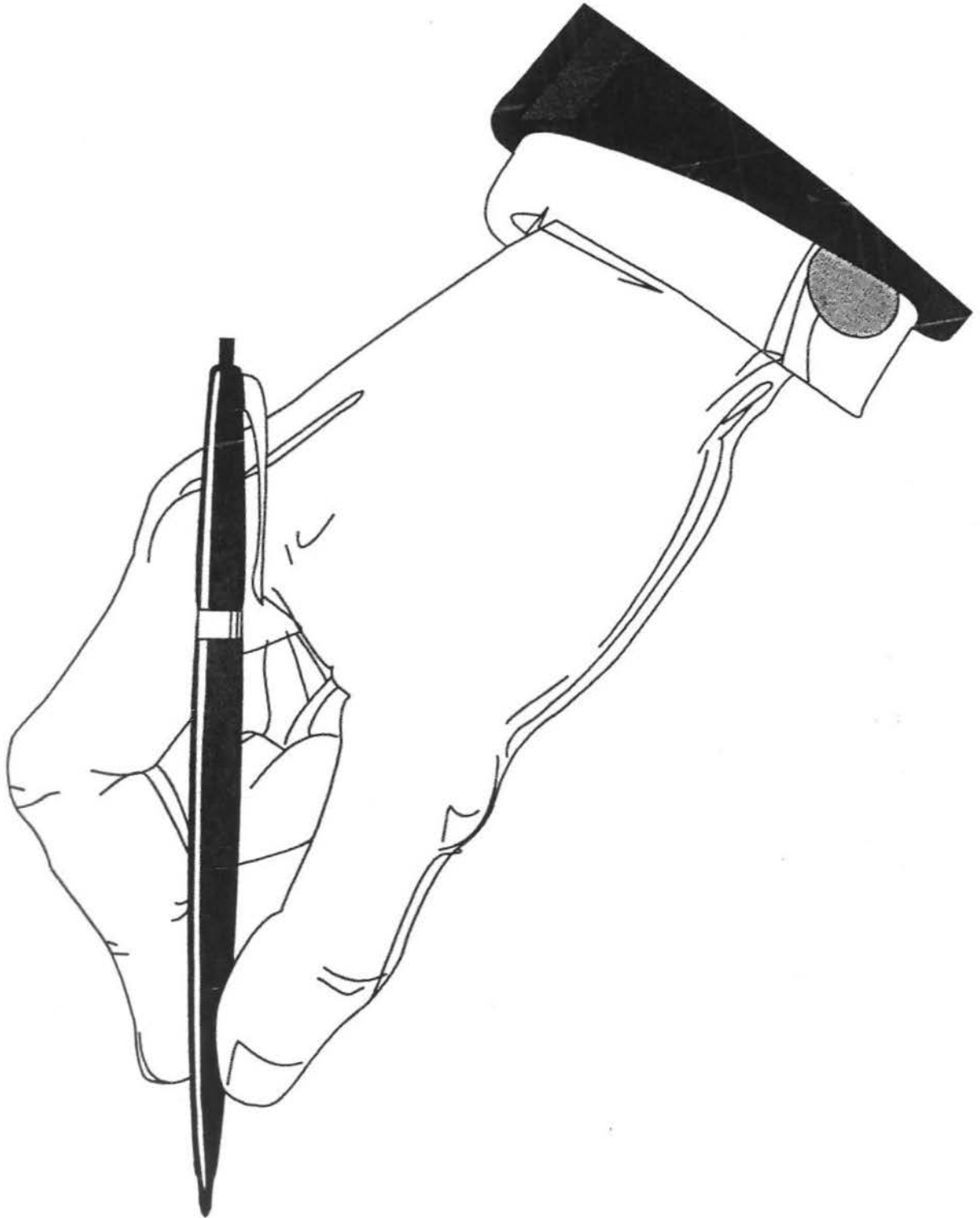
- 8) The girls are _____ the car.
a) behind b) in front of c) under d) in

APÊNDICE E**Figuras do teste de produção oral controlada**









APÊNDICE F

Transcrição da Aula do dia 1º de abril de 1997

CORPUS

[esta é a quinta aula do ano e a professora ainda não memorizou os nomes de todos os alunos; por isso está passando a fita adesiva para que eles coleem os cartões de identificação nas carteiras]

PP: look here ... I will pass the tape ... yes? ... and you put your name ... on the desk ... ok?/AA: ok

PP: do you have the tape?/A₁: licença professora?

PP: yes ... sure ... hello Abeli ... sit down

[A₃₀ pede a fita]

PP: oh sorry ... eh ... Emmanuely? ... that's ok ... you have your name

[a professora havia distribuído os cartões na aula anterior]

A: professora?

PP: yes? ... quem mais esqueceu? ... does everybody have it?

AA: eu tenho/eu não [alunos falam todos ao mesmo tempo]

PP: ps:iiu ... no ... raise your hands [professora levanta a mão; os alunos entendem e começam a levantar a mão] ... façam aquilo que a Patrícia fez na aula passada ... lembram? o que a Patrícia fez?

A₁₈: aquilo de dobrar o papel assim ... professora?

PP: yes ... (...) [a professora começa a distribuir alguns materiais para formar grupos] Emmanuely ... Abeli ... and ... Andreza ... ok? ... pencil! ... and ... remember? ... mhm ... I have some books too ... yeah? [distribui os livros] ... I'll give you the books ... Daniele ... Daniele ... one! book ... Sara ... and you ... raise your hands ... look ... raise your hands ... when I say raise your hands ... you do this [levanta a mão] ... ok? ... Sullivan ... raise your hand [NA] ... ah:: Sullivan ... Carlos ... raise your hand [aluno toca a cabeça; confundiu *hand* com *head*] ... no? ... raise your hand [mostra como faz] ... raise your hand [AC] ... Daiana ... raise your hand [AC] ... Sullivan ... raise your hand [AC] isso! ... when I say pencils? ... ok? ... who has the pencils ... raise the pencils ... pencils! ... let me see ... pencils ... who has the pencils? ... pencils! ... all the pencils ... [alunos levantam os lápis distribuídos pela professora e também os deles] ... no! ... não ... só aqueles que eu entreguei ... é ... esse material que eu tô entregando agora! ... tá? ... pencils ... and ... books ... books ... and here I have some ... notebooks ... ok? ... one for Patrícia ... one for Bia ... and ... one for Sullivan ... good ... here I have a ... radio! ... a radio for Juan! [a professora passa a mão na cabeça do aluno; todos sorriem] ... and ... two other books ... Daiane and ... Emmanuely

A: professora!

PP: yes ((...)) now you also have some books ... mhm ... books ... raise your hands ... books ... books ... raise your hands [AC] ... books [A₃₀ tem caderno e levanta a mão]

- ... no Patrícia ... and ... notebooks ... raise your hands [AC] ... pencils ... ok ... now I have some pens:: too ... [distribui as canetas e começa a dar os comandos] (...)
- PP: Carlos ... stand up and go to the blackboard ... please ... [AC] ... ((...)) ... ok ... thank you ... sit down
- PP: Anderson ... walk to the door and touch the wastebasket [AC] good? ... walk around the wastebasket [NA] [aluno pega o cesto e começa a levar para o fundo da sala] ... mhm ... walk around? the wastebasket [NA] ... that's ok ... Anderson ... sit down
- D₁₆: [levantando a mão] deixa eu professora?
- PP: [professora concorda] Daiane ... stand up ... and walk to the wastebasket [a aluna vai e já coloca o cesto num lugar onde haja espaço para ela andar em volta dele] now you walk around the wastebasket [AC] ... excellent! [professora aplaude]
- PP: now ... students who have the pens ... yeah ... students who have the pens ... stand up [A₃₆ levanta imediatamente, os outros não] ... pens ... stand up ... pens ... all the pens [alunos mostram as canetas] ... now you stand up ... all the pens ... all the pens [professora ajuda com gestos] [AC] ... yes ... very? Good ... jump ... stop and stand on the chair [alunos sorriem, gostam da idéia] [AC] [um dos alunos não havia entendido, viu os colegas e repetiu a ação] ... excellent! ... sit on the desk ... sit on the desk [AC] ... now sit down on the chair [AC] ... thank you
- PP: pencils ... students who have the pencils ... show me your pencils ... raise your pencils ... ok ... Abeli ... stand up and walk to the window ... all the pencils ... all the pencils ... stand up and walk to the window [AC] ... touch the window [AC] ... yeah ... turn around [alguns não entenderam] turn around [AC] ... good! ... jump ... jump ... come on ... one two three four [professora pula junto com alunos] [AC] ... stop and sit on the floor [AC] ... stand up and walk back to your seats ... thank you
- PP: notebooks ... Patrícia ... Bia ... and Sullivan ... so we have the notebooks ... walk to the blackboard and ... draw ...
[inspetora de alunos interrompe para entregar a pasta de ocorrências]
- PP: draw a house [AC] (...)
- PP: Duilio ... stand up and draw a book on the blackboard [NA] [desenha um caderno] ... thank you Duilio ... sit down
- PP: Patrícia ... draw a book [AC] ... thank you ... sit down
- PP: Duilio?
- A₁₉: de novo?
- PP: come here please ... and draw another book [o aluno olha para a professora] ... a book yeah ... [AC] ((...)) [aluno ia voltando para o lugar] ... no ... wait a minute ... look at this desk [lá havia um livro e um caderno] ... point to the book [AC] ... good ... this! is a book ... sit down
- PP: Andrezza ... go to the blackboard and draw a book on ... the house [AC] ... wow ... that's very good ... thank you
- PP: Adriana ... walk to the blackboard and touch the house [aluna parece não ter entendido] ... touch! ... touch the house [aluna ia desenhar] /AA: no:: / deixa eu/ eu [aluna ia voltando para o seu lugar]

- PP: no ... stay there ... Andressa ... touch Daniele [AC] ... yeah ... [professora volta à aluna anterior] ... Adriana ... touch the house [aluna toca a lousa] / AA: deixa eu teacher/ eu sei
- PP: look ... we have ... one ... two ... three houses? ... touch the house [NA] ... that's ok Adriana ... sit down / eu sei/ eu sei
[alunos sabem que a professora vai chamar alguém para fazer a correção e se agitam]
- PP: Ariane ... touch the house [AC] ... yes!
- PP: now ... Adriana ... touch your ... touch your notebook [aluna fica em dúvida] ... look at Gabriela ... Gabriela ... touch your book [AC] ... touch your head [hesita] ... touch your head! [AC] ... touch your ears [ela toca só uma] ... yes ... ears ... look [professora pega nas duas orelhas da aluna] ... two ears [alunos riem] [aluna ri e toca as duas orelhas]
- PP: and ... Adriana ... touch your head [AC] ... touch your ears [AC] ... touch your notebook [AC] ... yes! ... very good!
- PP: you Francisco ... stand up and walk ... s-l-o-w-l-y ... to ... the ... blackboard [AC] ... now walk fast [falando bem rápido] [AC] (...)
- PP: ok everybody ... all together ... touch your head [AC] ... touch your hair [AC] / A₃₉: ((...))
- PP: Emmanuely ... pay attention
- A₃₉: ((...))
- PP: ok ... 'cause you were absent last class
- PP: touch your nose
- AA: [alguns acertaram, a maioria ficou em dúvida]
- PP: touch ... your nose ... your no::se [mostrando] [alunos riem]
- AA: [AC]
- PP: yeah ... touch your no::se ... your nose Anderson
- PP: touch your eyes ... yes ... very good
- PP: eh:: you two [apontando para dois alunos] ... stand up ... you two ... walk to the blackboard ... draw a head [alunos não entenderam] / AA: teacher/ eu/ eu sei
- PP: head ... you know? ... draw your head! / AA: deixa eu [agitados]
- PP: just a minute ... Caroline [aluna que estava sentada] ... touch your head [AC] ... ok ... now ... draw! [ajuda com mímica] ... a head [AC] ... yeah ... that's it
[um dos alunos desenhou uma cabeça incompleta, sem a parte de cima]
- PP: hey ... what happened here? [completou o desenho]
- PP: Carla ... come here and draw four ... four! ears [na cabeça que já havia sido desenhada] / [aluna se espanta] / [AA: se oferecem para ir à lousa desenhar]
- PP: draw four ears ... four
- A₁₂: quatro?
- PP: four?
- A: quatro?
- PP: four ... why not? [AC] / [alunos riem]
- PP: Graziela ... Grazielle ... where's your name?
- A₂₅: tá aqui

- PP: here ... walk to the blackboard ... Grazielle ... and draw five! [mostrando os dedos da mão] eyes / AA: nossa! teacher ... five? [A₂₅ desenha só dois]
- PP: here you have two eyes ... two [mostrando com os dedos] eyes ... I want five! eyes ... sorry ... five / AA: eu sei professora/ deixa eu/ eu sei
- PP: Francisco ... draw five eyes here [aluno desenha quatro] / A: five oooo::
- AA: five! [aluno desenha mais um]
- PP: ok ... sit down
- PP: Juan! ... Juan ... Walk to the blackboard please ... Walk fast to the blackboard [AC] ... walk fast ... yeah ... and draw two noses/ A: two noses?
- PP: two noses ... two noses ... here ... anywhere ... [desenha cabelo – risos]
- PP: Juan, touch your nose ... nose ... can't you remember?
- A₂₇: no
- PP: that's ok ... that's ok ... / [AA querem participar]
- PP: ok ... sit down ... Alanderson ... Alanderson ... yes? [confirmando o nome do aluno] ... who is Alanderson? [o aluno levanta a mão] ... you? and he is ...
- AA: Francivaldo
- PP: Francivaldo ... yeah ... Francivaldo ... come here please ... draw two noses [AC] ... ok ... good
- PP: and ... Alanderson ... draw the hair [AC]
- PP: [aponta para a lousa e brinca com os alunos] is it a girl?
- AA: no::
- PP: is it a boy?
- AA: no::
- A: mosntro
- PP: a monster?
- AA: yes
- PP: and what's the monster's name? [sem respostas] what's the monster's name? ... no ideas? ... no? ... good ... ((...)) [risos] (...)
- PP: ok everybody ... let's review ... touch your head [AC] ... touch your hair [AC] ... touch your eyes ... eyes ... eyes ... your eyes ... [AC] ... touch your ears ... ears ok [AC] ... touch your nose [AC] ... and ... touch your foot [professora mostra] ... yes ... your foot ... [AC] ... ok ... your foot ... that's good ...
- [professora vai introduzir vocabulário novo]
- PP: now ... pay attention ... look at ... look at the teacher ... I'll touch my foot [toca o pé] ... this is my foot ... and this is my hand ... ok? ... my hand ... [mexe a mão] ... this part here is my hand [alunos mexem as mãos]/ AA: hand
- PP: Flávia ... show me your hand [AC]
- PP: Alan ... touch the floor with your hand [AC]
- PP: Katiussia ... touch your foot! ... with your hand [AC] ... good ...
- PP: ok ... raise! ... remember? ... raise your right hand [professora mostra de frente para a classe] ... right [mostrando] ... let's see ... Mônica ... raise your right hand [AC] ... ok ... Ariane ... raise your right hand [AC] ... Wilder ... raise your right foot [AC]
- PP: Patricia ... touch your foot with your right hand [AC] ... yes Patricia ... yes ... that's good ...

- PP: ok ... so... this is my right hand ... and this is my left! hand ... [professora vira de costas para a classe] ... look ... I raise my right hand [mostra] and ... I raise my left hand [mostra] ... right ... left ...
- PP: Anderson ... touch your hair with your left hand ... touch your hair ... hair! [AC] yes ... very good
- PP: everybody ... show me your right hand [alguns mostram a direita, outros a esquerda, outros as duas] ... no ... only one ... only the right! hand [mostrando] ... right ... [aquela com a qual nós escrevemos] ... Abeli ... this is your left hand/ A: ela é canhota professora/ [A₁ mostra a mão direita] ... right hand ... yes ... that's it
- PP: [para todos os alunos] raise your ... left hand ... right hand ... left ... right ... left ... right ... left foot ... right foot ... yes [houve participação ativa mas nem todos os alunos entenderam a diferença]
- PP: ok ... let's go on ... eh:: let's move [alunos se agitam]
- PP: stand up ... everybody ... everybody ... stand up [AC]
- PP: sit down [AC] ... stand up [[AC] ... sit down [AC] ... sit on the floor [AC] ... stand on the chair ... on the chair! [AC] ... stand on the floor [AC] ... and ... dance / AA: uh, uh, uh [acompanhando a dança] [AC] ... stop and sit down [AC]
- PP: ok ... let's point ... point to ... everybody ok? ... everybody ... point to the:: door [AC] ... point to the window [AC] ... point to the floor [entre uma ação e outra os batem uma palma]
- PP: why are you clapping? [sorrindo] [alunos sorriem e continuam] point to the floor [AC] ... point to the teacher ... ok
[professora vai em direção à cadeira para pegar um urso já conhecido]
- PP: remember our friend ... the bear? [todos riem] ... yes? ... he was missing you ... I'll sit ... [tenta colocá-lo sentado] I'll put the bear ... here ... ok? [o urso não pára] ... he's too fat [faz mímica] / A: ele é muito gordo [apoia o urso numa caixa]
- PP: now ... let's review ... look ... I can ... remember that I can hug the bear [risos] and I can [beija o urso] kiss the bear ... and I can dance! [dançando] with the bear [risos]
- PP: Let's see ... you ... [os alunos querem participar, ser chamados] Abeli ... Sue Ellen ... and Adriana ... stand up ... walk to the teacher's desk and ... to the teacher's desk ... walk to the teacher's desk ... and hug the bear [AC] [alunas abraçam juntas e riem]
- PP: now ... Abeli ... hug the teacher [professora e aluna se abraçam e sorriem; alunos gostam] sit down
- PP: the pens ... remember the pens ... yeah? ... all the pens ... the pens I gave you ... yeah ... all the pens ... stand up and walk slowly to the blackboard ... walk s l o w l y ... slowly to the blackboard ... turn around ... and you walk to the teacher's desk ... and kiss the bear [alunos entenderam, sorriram, mas não tomaram a iniciativa]
- PP: look ... look at the teacher [beija uma aluna] ... kiss the bear [AC] [risos] ... yes ... he's so nice ... sit down
[a professora coloca o urso sobre uma carteira, perto da porta]
- PP: Flavia ... walk to Daiane's desk ... walk to Daiane's desk ... and touch the bear's ears [A₂₀ hesita] ... touch the bear's ears [não tenta] ... Daiane ... touch the bear's ears [hesita]

- PP: Andressa ... touch your ears [AC] ... ok ... Daiane ... touch the bear's ears [AC] ... yes ... Flavia ... touch the bear's ears [AC] ... good ... sit down
- PP: Mônica ... stand up and touch the bear's ... Mônica? ... where's Mônica? ... Mônica ... stand up and touch the bear's eyes [AC] yes ... Danielle R. ... touch the bear's nose [AC] ... good ... very good ... now you sit down
- PP: Danielle C. ... walk to the blackboard and draw your hand [aluna se espanta] ... yes! ... your hand [NA]
- PP: Patrícia ... show me your hand [NA] [confunde com *head*] ... mhm ... point to your hand ... hand [NA] [não percebeu a diferença] ... no ... [professora aponta para sua cabeça] this is head! [e para sua mão] ... and this is hand! [volta para A₁₇] ... Danielle ... draw your hand [AC]
- PP: Wilder ... draw your foot on the blackboard [AC] ... yeah! [o aluno não gostou do desenho] ... yes ... good ... excellent [ele capricha mais] ... good ... kiss the teacher [AC] [alunos riem]
- PP: everybody ... raise your right hand [alguns acertam, outros não] ... raise your left hand [idem] ... raise your right foot ... raise your left foot ... touch your right foot ... touch your left foot [nem todos perceberam a diferença entre *right* e *left*]
- PP: Anderson ... touch your hair with your left hand ... touch your hair ... hair [AC] ... very good
- PP: Katiussia ... touch your desk with your hair [AC]
- PP: Andressa ... touch Danielle's hair ... touch my hair ... hair ... ((...)) sure [AC]
- PP: Danielle ... touch Wilder's head [AC]
- PP: Wilder ... touch Flavia's hand [aluno fica em dúvida quanto a *han* ou *head*] ... han:::d [AC]
- PP: Daiane ... touch Thiago's hand [AC]
- PP: Sullivan ... touch Duilio's ear [NA] ... touch Duilio's ear [fica envergonhado]
- PP: Duilio ... touch Sullivan's ear [NA] [tocou a cabeça] ... ear ... ear [AC] touch Josy's head [AC] ... that's good
- PP: and the last one ... Sue Ellen ... stand up ... and ... stand on the chair ... touch your foot with your hands [não entendeu] ... touch your foot ... your foot ... with your hands [AC] ... yes ... sit down
- PP: ok ... look ... we also have the buildings ... let's put the house ... here ... the school ... here ... and the church ... here
- PP: you ... three girls ... ok ... you three girls ... stand up ... on ... two ... three ... Priscilla ... Andressa ... and Andreza ... go to the blackboard ... Priscilla ... draw a church ... Andressa ... draw a house ... Carla ... draw a school ...
- PP: [para A₈] what's this? hã? A house ... [para A₃₁] school ... no ... a church yeah? [para A₉] a ... a ... school ... school ... good
- PP: Bia ... walk to the blackboard and draw ... the window of the house [AC]
[caiu a figura que estava em cima da lousa]
- AA: u:::
- PP: that's ok ... pick it up and put it on the blackboard ... please [AC]
- PP: Carla ... walk to the blackboard and draw the door of the church ... come on / ((...)) / A₁₂: vou nada / the door of the church [ela desenhou a porta da casa] / [AA: se oferecem para desenhar]

- PP: não ... Josy ... walk to the blackboard and draw a church / [A₁₂ ia voltando para o seu lugar] ... you stay there ... [NA] ... no? / [AA: pedem para ser chamados]
- PP: Mônica ... draw a church [desenha uma cadeira] ... essa é church? ... church? ... no? [apaga e desenha a igreja] ... ok ... a church!
- PP: Josy ... draw a church [AC]
- PP: Carla ... draw the door of the church [NA]
- PP: Alanderson ... touch the door [AC] ... yes ... the door
- PP: Anderson ... draw the door of the church ... please [AC]
- PP: Carlos ... come here ... please ... now ... everybody pay attention ... ok? ... draw a book [professora limpa o quadro e deixa uma casa] ... draw a book on the house [NA] [desenha dentro] / [AA: querem ser chamados para corrigir] ... ok ... thank you ... sit down
- PP: Katiussia ... go to the blackboard and draw a boy ... draw a boy ... on the house [NA] [desenha embaixo]
[chama atenção pela conversa]
- PP: Sara ... draw a girl on the house [hesita e não faz] / [AA: querem ser chamados]
[chama atenção de A₁ que está conversando muito]
- PP: Ariane ... draw a boy ... on! ... the house [AC] / AA: ah::::: [reclamam porque A₁₀ acertou] / ye::s ... very good ... thank you
[chama atenção de A₁]
[mediante a dúvida dos alunos em relação às preposições, PP insiste no item]
- PP: look ... remember this? ... is this a box or a basket?
- AA: box
[professora a coloca sobre sua mesa]
- PP: the box is on the desk ... yes? [professora mostra uma cesta] is this a box too? / A: cesta
- AA: no ... basket
- PP: basket ... ok ... now look [coloca a cesta embaixo da mesa] ... everybody ... [Danielle ... pay attention] ... pay attention ... the basket is under! the desk ... so ... the box in on! the desk ... and the basket is under! the ... desk ... ok ... [professora pega a cesta]
- PP: Wilder ... put the pencil I gave you in the basket [AC]
- PP: [professora dá a cesta para outra aluna] put the basket on the desk ... on your! desk [NA] [põe embaixo; professora espera que ela se corrija] ... on! ... on your desk ... let's see [AC] ... yes ... the basket is on the desk
[Abeli ... sit down ... please ... and don't stand up any more]
- PP: Mônica ... walk to the teacher's ... desk ... walk to the teacher's desk and put the box ... on ... put the box under! the desk [AC] ... ok ... put my! bag under the desk [NA] [põe em cima] ... under ... [hesita] / [AA: querem ser chamados]
- PP: look Mônica ... the box is under the desk ... put my bag under the desk [AA: começam a ajudar] ... no ... don't say it ... ok Mônica
- PP: Carla ... put the teacher's bag under the desk [AC] ... very good
- PP: Mônica ... walk to the teacher's desk and put the pen ... the pen... yes ... under the desk [AC] ... ok ... sit down (...)

PP: all the boys ... touch the floor with your hands [AC] ... sit on the floor [AC] ... touch your nose with your left foot [alguns ficam em dúvida quanto ao pé] ... touch your left ear with your right hand [hesitam] ... touch ... your left ear [mostra] with your right hand [AC] ... ok ... stand up and sit down on your chairs ...

PP: let's put the school objects away ?

[final da gravação]