

7 Considerações Finais

No presente estudo busquei verificar como a aprendizagem lexical ocorre dentro de uma sala de aula de inglês como segunda língua. Procurei entender a relação entre a interação em sala de aula e as propostas de vocabulário do material didático e como esses dois mediadores influenciam a construção do conhecimento lexical dos alunos criando oportunidades de aprendizagem (*affordances*). Ao fazê-lo, não me preocupei com a retenção e sim com o entendimento do processo de ensino-aprendizagem.

Em geral, quando o ensino do vocabulário é parte integrante do programa de um curso, esse ensino fica vinculado aos assuntos propostos pelo livro texto. No caso das aulas analisadas nesta pesquisa, o livro texto teve um papel importante pois nomeou os temas e proveu o vocabulário de forma organizada e sistemática. Se observarmos as unidades que compõem um mesmo módulo do livro *World Club 2*, podemos verificar que há um tema comum. Esse tipo de organização de conteúdo promove o ensino de muitas palavras que pertencem a um mesmo grupo semântico. Do ponto de vista pedagógico, acredito que essa estruturação seja positiva pois cria um mapa semântico para o aluno, tornando a assimilação e a retenção das novas palavras mais fácil. Para Binon e Verlinde (2000:124) “a organização semântica do vocabulário facilita sua integração e memorização.” Além disso, essa estruturação permite a recuperação e repetição das palavras ensinadas dentro de um espaço curto de tempo, o que já se provou por pesquisas (Griffin, 1992 apud Nation 2002) ser uma estratégia que facilita a memorização.

A organização por temas adotada pelo livro *World Club 2* coloca o vocabulário em um plano mais destacado. Além de criar o mapa semântico, o livro também apresenta dois aspectos organizacionais que evidenciam uma posição favorável ao vocabulário: toda unidade é iniciada com a apresentação de vocabulário e em toda a unidade há uma indicação de uso do dicionário. Além disso, todo o vocabulário apresentado está sempre contextualizado, indicando alinhamento com as mais recentes propostas de ensino-aprendizagem de língua e uma visão mais atenta para a questão lexical.

No que se refere ao modo como esse vocabulário é apresentado e cobrado, a minha análise indicou que as diferentes atividades de vocabulário buscam trabalhar todos os aspectos das palavras. Porém, esses aspectos não são amplamente trabalhados. Por exemplo, os aspectos de forma e significado foram trabalhados em quase toda a sua totalidade, tanto no nível receptivo quanto no nível produtivo. No entanto, o aspecto do uso deixou de contemplar, por exemplo, questões como colocação, a limitação de uso (cf. quadro 1) tanto no nível receptivo quanto no nível produtivo. Uma possível justificativa para tal procedimento é o fato de o público-alvo deste livro ser composto por crianças e pré-adolescentes. Além do mais, pesquisas indicam que quanto mais simples e curta a definição da palavra, mais chances ela tem de ser assimilada e aprendida (Nation, 2000:83). Dessa forma, nos estágios iniciais de ensino-aprendizagem de língua, principalmente com um público mais jovem, evitar uma sobrecarga de informação que possa confundir e dificultar a aprendizagem parece ser a alternativa mais apropriada.

As atividades do livro cujos objetivos eram a apresentação e a fixação de vocabulário trabalharam concomitantemente os três aspectos da palavra: a forma, o significado e o uso. No caso das atividades de apresentação de vocabulário, a proposta de trabalhar o uso, desde o início, proporcionou o envolvimento do aluno com a palavra e criou um espaço dentro da sala de aula para a interação. Essa estratégia adotada para a apresentação de vocabulário demonstrou que quando o aluno é incentivado, desde os primeiros momentos, a construir o seu conhecimento na interação e a buscar em sua experiência pessoal associações, a participação é maior e a aprendizagem se desenvolve com naturalidade.

Na análise da interação, entretanto, verifiquei que as atividades de vocabulário propostas pelo livro texto normalmente induziam alunos e professora a interagir dentro de um enquadre institucional. Isso deve-se à força do mandato institucional que permeia todo o processo como um meta-enquadre, afinal, ele precisa ser cumprido, já que é para isso que professores e alunos se encontram no espaço social analisado. O enquadre institucional, porém, muitas vezes foi quebrado por práticas conversacionais que geraram um novo enquadre: o enquadre conversacional ou informal. A principal implicação dessa dinâmica interacional foi trazer para o contexto da sala de aula duas práticas pedagógicas de

desenvolvimento cognitivo: a conversa instrucional e a contribuição individual. Segundo pesquisas existentes (Donato, 2001; Góes, 1997), tanto a conversa instrucional quanto a contribuição individual têm papel fundamental no ensino-aprendizagem de língua pois, ao “imitar” a conversa informal, criam um ambiente de socialização para os alunos além de oportunidades de uso do vocabulário em situações mais próximas da realidade.

O exame cuidadoso de todo o *corpus* sinalizou que a conversa instrucional e a contribuição individual emergiram com maior regularidade durante as atividades de apresentação e fixação de vocabulário. No livro texto, essas atividades se caracterizam por serem bem contextualizadas e conectadas com o mundo dos alunos, levando alunos e professora a trabalharem o vocabulário no plano interpessoal. O trabalho no plano interpessoal, sinalizado tanto no livro texto quanto na interação em sala de aula, está alinhado com a teoria de aprendizagem de Vygotsky e a idéia de que as “funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (Vygotsky,1998:75).

As atividades de fluência do livro foram classificadas como atividades que buscavam trabalhar o processo cognitivo de uso e produção em contextos múltiplos. Na maior parte das vezes, essas atividades tomaram a forma de apresentações orais ou dramatizações. De uma forma ou de outra, esse tipo de atividade não gerou as práticas interacionais que estiveram presentes nas atividades de apresentação e fixação. Duas possíveis explicações para isso são: essas atividades foram conduzidas pelos alunos, e portanto, não permitiram a conversa instrucional; e os alunos se alinharam a um enquadre de “palestra”, que também não permite intervenções espontâneas.

Porém, o fato de essas atividades não terem proporcionado uma interação espontânea não significa que a sua função como atividade de uso e produção de vocabulário não tenha sido cumprida. A questão que se impõe aqui é, mais uma vez, a amplitude que deixou de ser dada, no livro e na sala de aula, ao aspecto do uso. As apresentações orais se caracterizam por serem planejadas e por seguirem um padrão interacional que permite pouca intervenção e socialização. Por outro lado, as apresentações de um livro, como foi o caso de uma das análises, representam uma chance de recuperação do vocabulário aprendido durante a leitura da estória. Da mesma forma, as entrevistas encenadas em sala de aula, cumprem um propósito único: a chance de recuperar e produzir o vocabulário em

um novo contexto. Estas atividades, no entanto, não criam oportunidades de uso de vocabulário em situações espontâneas e de socialização. Pessoalmente, acredito que as apresentações orais e as encenações têm o seu papel na aprendizagem lexical que é a recuperação e uso em um contexto controlado, o que me parece preocupante é elas representarem a totalidade das atividades de uso e produção de vocabulário em contextos múltiplos, ou mesmo das atividades de fluência, como denomina o livro.

Neste ponto, creio que é válido lembrar uma constatação feita por Kramsch (2002:21) sobre a importância das atividades não controladas na aprendizagem de segunda língua. Segundo a autora,

com frequência, atividades não planejadas são mais eficazes do que as atividades planejadas, pois os alunos interagem mais ativamente nas oportunidades que acontecem na interseção das aulas planejadas do que nas atividades controladas e orientadas para um objetivo.³⁹

Acredito ser importante que sejam criadas oportunidades também para a produção oral livre em sala de aula, uma vez que fora da sala de aula, as interações verbais ocorrem em um padrão diferente daquele que está sendo produzido nas apresentações orais ou nas encenações. Seria interessante haver uma reformulação dessas atividades, buscando uma variedade maior de atividades que visassem trabalhar o uso e a produção oral em contextos múltiplos. Como podemos perceber, o que parece faltar nas atividades de fluência é a socialização e a interação espontânea. Nas apresentações e encenações analisadas, os momentos de interação ocorreram no final das apresentações, mas nem sempre tinham continuidade. Seria interessante que esses momentos fossem estendidos de forma que o vocabulário pudesse ser usado de forma menos controlada.

Na análise das interações, percebi, além das práticas conversacionais mencionadas, a prática recorrente do andamento por parte da professora e dos alunos nas mais variadas atividades. Esse tipo de “assistência guiada” revelou-se fundamental para o desenvolvimento de conhecimento lexical, pois ao invés de prover respostas prontas e correções, a professora utilizou-se das contribuições dos alunos para conduzi-los a um novo nível de conhecimento real.

Tanto as práticas conversacionais quanto o andaimento são ferramentas pedagógicas usadas para trabalhar na ZPD do aluno (Tudge, 1990; Aljaafred e Lantolf, 1994). No caso da aprendizagem lexical, essas práticas emergiram em vários momentos. Um estudo mais prolongado talvez pudesse verificar, com mais precisão, os efeitos dessas práticas no nível de conhecimento cognitivo dos alunos. Como o meu objetivo era entender a aprendizagem lexical na sala de aula focando o livro e a interação, detive-me no que emergiu como mais saliente nesta relação e nas interações entre alunos e professora.

Como adotei a perspectiva ecológica, pude transitar por todas as áreas que, de uma forma ou de outra, tentam desvendar os mistérios da aprendizagem. No caso da aprendizagem lexical, procurei considerar na minha análise os aspectos cognitivos, estruturais, semióticos e interacionais manifestados na interação e representados no livro texto e material de apoio. Essa triangulação na minha análise revelou, por exemplo, que em alguns momentos as imagens impressas no livro funcionaram como andaimes. Apesar de as imagens do livro didático terem como função primordial promover andaimento, nem sempre é o que acontece. No caso do livro *World Club 2*, essas imagens foram bem escolhidas, e portanto, serviram como “facilitadores” do processo da aprendizagem lexical. Da mesma forma, a mímica, os gestos e mesmo a língua materna serviram como recursos semióticos para a construção do conhecimento lexical.

A proposta do estudo foi entender o processo da aprendizagem lexical em uma sala de aula de inglês como língua estrangeira. Busquei esse entendimento através da observação de dois recursos mediáticos: a interação e o material didático. A minha hipótese inicial era de que o livro texto determinava em grande parte o curso das interações em sala de aula e o desenvolvimento lexical dos alunos. Parte dessa hipótese se confirmou, mas verifiquei também que a interação espontânea, não controlada pelo material didático, determina grande parte do processo de aprendizagem, e por isso, deve ser estimulada.

Uma outra constatação verificada nessa pesquisa é que o conhecimento de uma palavra, assim como qualquer outro conhecimento, não é construído em um

³⁹ “unplanned activities may often be more successful in the classroom than planned ones, because students interact more actively with affordances that occur in the interstices of planned lessons than with goal-oriented exercises”

único momento, ou no ensino explícito, mas envolve vários encontros, que irão fortificar e ampliar o conhecimento da palavra. Dessa forma,

todo pequeno movimento em direção ao conhecimento, mesmo que seja a tradução de uma palavra, não deve ser criticado por ser uma representação parcial e inadequada, mas deve ser visto como um movimento positivo para o processo de construção de conhecimento lexical, que é cumulativo⁴⁰(Nation, 2002: 82).

As constatações abstraídas da análise de dados indicam que o caminho para o ensino de vocabulário deve levar em consideração a relação entre os vários participantes e recursos que compõem a sala de aula. Só assim poderemos gerar oportunidades de aprendizagem (*affordances*). A aprendizagem é um processo de co-construção (Tharp e Gallimore, 1990; Tudge, 1990), e como professores, devemos estar atentos para isso.

Um ponto a ser considerado, é que o acesso ilimitado que nossos alunos têm, através da internet e TV a cabo, à língua inglesa, torna difícil verificar se a aprendizagem e a retenção de vocabulário se deram somente pelas práticas adotadas em sala de aula. Por esse motivo, decidi primeiro ampliar e entender o processo no contexto da sala de aula. Futuras pesquisas sobre a aprendizagem de vocabulário em segunda língua, poderiam verificar o papel desses recursos midiáticos na construção do conhecimento lexical do grupo.

Outro encaminhamento advindo desta pesquisa foi a necessidade de se aprofundar, com um olhar exploratório, o entendimento dos alunos sobre a questão da aprendizagem lexical. O entendimento do processo da aprendizagem lexical deveria considerar também a visão e a “voz” do aluno. Pesquisas futuras dentro da Prática Exploratória poderiam verificar como o aluno entende e vivencia a aprendizagem lexical em sala de aula, considerando a interação e o material didático.

Diante dessas reflexões, volto à questão que motivou toda a busca pelo entendimento desse processo: Por que é tão difícil desenvolver o vocabulário em língua estrangeira? Talvez a resposta exija uma reformulação do que é o desenvolvimento da aprendizagem de língua e de vocabulário. A aprendizagem

de uma palavra é um processo que depende das oportunidades que o aprendiz tem de recuperar e usar essa palavra logo após o primeiro encontro. Retomando a metáfora do *dimmer* de luz (Blachowicz & Fisher, 2002 apud Rodrigues, 2003), o conhecimento de uma palavra não acontece de um momento para o outro, mas sim ao longo do tempo através de vários encontros que vão ‘clareando’ esse conhecimento. Muitas vezes, como professores, esperamos que esse desenvolvimento ocorra de uma forma linear e “lógica” e, conseqüentemente, deixamos de observar o processo de uma forma holística. Para van Lier (2002:159) os caminhos que levam ao desenvolvimento da língua são surpreendentes, e raramente conseguimos entender como acontece. Segundo o autor o processo de aprendizagem de uma língua

é um processo não linear que envolve fases e transformações. Nem toda fase e transformação parece ser indubitavelmente um passo em direção a proficiência do uso da língua. Fazendo uma analogia, nem toda fase do processo de transformação de uma lagarta em uma borboleta parece, para um observador ingênuo e leigo, um passo em direção ao resultado final – muito pelo contrário.⁴¹

A queixa dos professores e alunos diante da aprendizagem lexical pode estar relacionada com a dificuldade de perceber que as fases e transformações no decorrer do processo de aprendizagem lexical, também são irregulares, que ora parecem estar avançando ora retrocedendo. O importante parece ser dar continuidade a esse desenvolvimento através do que essa pesquisa mostrou ser o caminho para a geração de oportunidades de aprendizagem (*affordances*): a expansão dos limites do conhecimento e da capacidade humana através da assistência cognitiva guiada, ou seja das conversas instrucionais e do andamento. Sem desprezar, obviamente, as contribuições individuais e o estímulo.

⁴⁰ “...a small positive step forward in knowledge, such as being told the translation of a word, should not be criticised as being a partial and inadequate representation of the word, but should be seen as a useful step in the cumulative process of learning that word”

⁴¹ “...is a nonlinear process of phase and transformation. Not every phase and transformation looks unambiguously like a step closer to the goal of proficient language use. By analogy, not every phase in the transformation of a canterpillar into a butterfly looks to the naive observer like a step toward the goal – quite the contrary.”