

2

O léxico no ensino-aprendizagem de segunda língua

“O fato é que enquanto sem gramática pouco é comunicado; sem vocabulário, *nada* pode ser comunicado²” (Wilkins, 1975:111)

2.1

Introdução

Para o senso comum, aprender uma língua é ser capaz de compreender e se comunicar nessa língua. Entretanto, aprender uma língua estrangeira é um processo complexo que envolve dominar aspectos lingüísticos, sócio-lingüísticos, pragmáticos e discursivos dessa língua. Do ponto de vista educacional, é preciso às vezes enfatizar um domínio mais do que outro (ex: a leitura em detrimento da produção oral, aspectos lingüísticos em detrimento de aspectos pragmáticos), pois muitas vezes os propósitos dos aprendizes com a língua alvo são específicos, e isso deve ser considerado. O ensino-aprendizagem de uma língua, portanto, requer um balanço que leve em conta os objetivos dos alunos e as dimensões da língua. Entretanto, seja qual for o objetivo e a dimensão contemplada, o léxico estará sempre determinando este aprendizado, uma vez que “todos os aspectos, da fonologia à pragmática, decorrem naturalmente de componentes que estão dentro das palavras” (Leffa, 2000: 40).

Vilson Leffa (2000) afirma que o léxico, muito mais do que a sintaxe, a morfologia ou mesmo a pragmática, é a maneira mais rápida, precisa e econômica de se identificar uma língua. Segundo o autor, uma simples sequência de palavras (ex: los niños, the boys, les enfants) é suficiente para determinarmos a língua que está sendo usada. Da mesma forma, se observarmos a linguagem telegráfica, podemos perceber, que a compreensão se dá independente da ordem canônica ou da sintaxe, que nem sempre estão presentes no texto telegráfico. O léxico, portanto, é um fator central para a comunicação. Rodrigues (2003) também alinha-se a essa posição ao defender a idéia de que, fora da sala de aula, os erros referentes à escolha lexical são menos tolerados do que os erros de sintaxe.

² (todas as traduções são de minha inteira responsabilidade) “The fact is that while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary *nothing* can be conveyed”

Quando pensamos na sala de aula de língua estrangeira, observa-se que os próprios alunos tendem a dar uma importância grande ao vocabulário, considerando-o, muitas vezes, o grande “vilão” no processo de aprendizagem. Por outro lado, professores costumam considerar que a aprendizagem de vocabulário é um processo que ocorre naturalmente através da leitura e, por isso, não precisa ser ensinado (Coady, 1997:274). Esse paradoxo entre a importância de adquirir vocabulário e a negligência desse aspecto lingüístico em sala de aula merece ser revisto.

Apesar do grande número de pesquisas e novas abordagens, o ensino de vocabulário continua sendo “desprezado” nas salas de aula de ensino de línguas. Essa negligência origina-se de vários fatores: a experiência pessoal do professor como aprendiz de língua estrangeira, as atitudes metacognitivas do professor em relação ao ensino de vocabulário, a falta de conhecimento dos professores sobre pesquisas abordando esta questão, a metodologia ou abordagem de ensino aplicada na instituição, e o material didático utilizado nas salas de aula. Os estudos sobre aprendizagem lexical podem contribuir para uma mudança nesse paradigma que predomina nas salas de aula de ensino de línguas.

Neste capítulo, o foco é o léxico e suas complexidades no processo de aprendizagem. Definirei o que é saber uma palavra, e os processos que envolvem a aprendizagem de uma palavra. Situairei o léxico dentro da competência comunicativa e discutirei a aprendizagem de vocabulário na interação. Antes porém, proponho um passeio pela história do ensino de línguas com um olhar focado no papel do nosso personagem principal: o vocabulário.

2.2

Panorama histórico do ensino de vocabulário em segunda língua

Ao longo de sua história, o ensino-aprendizagem de línguas enfatizou principalmente a sintaxe e a fonologia. Esta posição era em grande parte influenciada pelos estudos sobre o ensino-aprendizagem de línguas que se concentraram na teorização e entendimento desses aspectos da língua. Segundo Zimmerman (1997:5), “pesquisadores da área de aquisição de segunda língua e

professores priorizaram a sintaxe e a fonologia como dimensões mais centrais para uma teoria lingüística, e como mais críticas para uma pedagogia de língua³.”

Esse posicionamento inspirou e norteou uma série de metodologias e abordagens de ensino em que o vocabulário era tratado como um “subproduto” da língua, algo que não merecia atenção. O efeito desse papel secundário atribuído ao vocabulário está retratado na forma como muitas dessas metodologias apresentavam e ensinavam o vocabulário: ora o vocabulário era ensinado de maneira simplificada, ora era apresentado em longas listas descontextualizadas a serem memorizadas pelos alunos. Dentro desta visão, a palavra não impunha normas ou restrições à língua e estava totalmente subordinada à sintaxe. Essa concepção simplista da palavra dominou o ensino-aprendizagem de línguas até os anos 80, quando estudiosos começaram a dar uma atenção especial para a questão lexical.

A seguir, definirei o papel do vocabulário dentro das várias abordagens e metodologias de ensino-aprendizagem de línguas. O objetivo é entender o percurso dos estudos de ensino-aprendizagem lexical em segunda língua e avaliar a influência deste processo evolutivo no ensino de vocabulário nos dias de hoje.

Antes porém de iniciar esta descrição panorâmica dos métodos e abordagens, impõe-se um esclarecimento quanto à organização individualizada e cronológica utilizada neste capítulo. Embora a maior parte dos métodos e abordagens ainda sejam utilizados em escolas no mundo inteiro, a apresentação em ordem cronológica justifica-se pelo caráter evolutivo das pesquisas na área de ensino-aprendizagem de línguas.

Método de Tradução e Gramática⁴ (Método Clássico)

O Método de Tradução e Gramática, também denominado Método Clássico, foi bastante difundido no século 19 e início do século 20. O objetivo desta proposta de ensino não era a comunicação, mas desenvolver o raciocínio e a

³ “SLA researchers and teachers have typically prioritized syntax and phonology as more central to linguistic theory, and more critical to language pedagogy”

⁴ Grammar-Translation

leitura através da tradução de clássicos da literatura da língua alvo para a língua materna. Segundo Larsen-Freeman (2000:11),

acreditava-se que a aprendizagem de uma língua estrangeira ajudaria alunos a desenvolverem-se intelectualmente; admitia-se que os alunos provavelmente nunca usariam a língua alvo, mas o exercício mental da aprendizagem de uma segunda língua seria um benefício de qualquer forma.⁵

Dentro dessa proposta, o vocabulário tinha um papel importante, porém o ensino limitava-se à tradução. As palavras eram apresentadas em listas bilingües organizadas de acordo com o campo semântico a que pertenciam. Os problemas de compreensão eram resolvidos, na maior parte das vezes, através da explicação etimológica da palavra. De acordo com Zimmerman (1997), esse procedimento refletia a crença de que a relação entre o étimo e a palavra era fundamental para a preservação da língua, e por isso devia ser estimulada.

A principal crítica ao Método de Tradução e Gramática era o fato de utilizar somente a leitura de textos clássicos para o ensino-aprendizagem. Havia uma negligência dos aspectos orais e mais realistas da língua. O vocabulário ensinado era, portanto, obsoleto e o aprendizado baseava-se primordialmente na memorização de listas de palavras com seus equivalentes na língua materna.

Movimento da Reforma: Método Direto

Embora tenha mantido a hegemonia até o início do século 20, o Método de Tradução e Gramática teve sua posição ameaçada no final do século 19 pelo movimento reformista na Inglaterra. Essa Reforma, liderada pelo lingüista Henry Sweet (1964), defendia a primazia da língua falada e procurava compensar a ineficiência do Método Clássico para ensinar os aprendizes a se comunicar na língua alvo.

O Método Direto, introduzido por Sauveur em 1874 nos Estados Unidos, foi o primeiro método a se estabelecer mundialmente depois da Reforma. Este método sofreu influências das idéias debatidas pelos “reformistas”, e apresentava uma posição para o ensino-aprendizagem de línguas totalmente inovadora: o

ensino através da associação direta do significado com a língua alvo, sem o recurso da tradução. O método também era revolucionário pois dava ênfase à linguagem falada e à comunicação, e deixava a língua escrita em segundo plano. O Método Direto foi amplamente difundido pelas escolas Berlitz no mundo inteiro, porém só foi aplicado no contexto de cursos de idiomas.

Nesse método, o ensino de vocabulário é simples e gradual: o vocabulário concreto é ensinado através de desenhos ou mímica, e o vocabulário abstrato é ensinado através da associação de idéias. No Método Direto, o vocabulário é sempre apresentado dentro de um contexto e nunca através de uma lista de palavras.

As críticas ao Método Direto incluem a simplificação exagerada da língua, a necessidade de professores com domínio da língua próximo ao de um falante nativo, e a dificuldade de aplicação deste em escolas, onde o número de alunos por turma é grande.

Ensino Situacional e o Método de leitura

O Ensino Situacional surgiu na Grã-Bretanha em um movimento iniciado pelo linguista Palmer (1921). O objetivo era desenvolver fundamentos mais científicos para os métodos de prática oral iniciada pelo Método Direto (Zimmerman, 1997). A proposta dessa abordagem é o ensino através da prática das estruturas básicas em atividades que imitam a vida real, ou seja situações cotidianas. A língua falada é a preocupação central do ensino nessa abordagem.

Nesse mesmo período, surge nos Estados Unidos e na Inglaterra o Método de Leitura. Esse método objetivava desenvolver a habilidade de leitura e compreensão em língua estrangeira. O linguista britânico Michael West (1930) criticou o excesso de atenção dado à produção oral pelo Método Direto, e sugeriu um novo caminho para a aprendizagem de segunda língua com o foco no vocabulário. Segundo West (1930, apud Zimmerman, 1997:9),

⁵ “it was thought that foreign language learning would help students grow intellectually; it was recognized that students would probably never use the target language, but the mental exercise of learning it would be beneficial anyway”

o principal elemento no aprendizado de uma língua é a aquisição de vocabulário, e a prática em usá-lo (que é o mesmo que adquirir). O problema é *que* vocabulário; e nenhum desses ‘modernos livros didáticos em uso nas escolas de idiomas’ tentaram resolver essa questão.⁶

Segundo West, a maior parte dos aprendizes após de 3 anos de estudo não domina nem as 1000 palavras básicas do idioma. Por isso, West (1930) defendia a idéia do ensino de vocabulário norteado pelas listas das palavras mais freqüentes. Essas listas podiam ser encontradas em dois trabalhos que foram considerados referências nessa época: *The Teacher's Wordbook of 30,000 Words* de Thorndike (1944), e *A General Service List of English Words* do próprio West (1953).

Pela primeira vez, o vocabulário foi considerado o principal aspecto no ensino-aprendizagem de línguas. Estudos científicos foram desenvolvidos a fim de selecionar o vocabulário a ser ensinado nos cursos ou escolas de idiomas. As pesquisas de Palmer (1921) e West (1930, 1953) contribuíram para o desenvolvimento dos princípios do controle de ensino de vocabulário.

Métodos Estruturais: Método Áudiolingual e Áudio-Visual

Os métodos estruturais adotam, assim com o Método Direto, uma abordagem oral para o ensino de línguas. Porém, a prática oral dos métodos estruturais se dá através de exercícios de repetição de sentenças ou de estruturas gramaticais (*drills*).

O Método Áudiolingual foi desenvolvido pelo linguista americano Charles Fries em 1945 na Universidade de Michigan. Este método tem uma forte base teórica na Psicologia Behaviorista (Skinner, 1957) e na Lingüística Estrutural (Bloomfield, 1933). Na obra intitulada *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945), Fries descreve os princípios do método Áudiolingual, também conhecido como ‘Método Michigan’. Duas crenças importantes norteiam esses princípios: primeiro, a crença de que a gramática é a principal fonte de conflito na aprendizagem; segundo, que a aprendizagem é um processo de

⁶ “The primary thing in learning a language is the acquisition of a vocabulary, and the practice in using it (which is the same as ‘acquiring’). The problem is what vocabulary; and none of these modern textbooks in common use in English schools’ have attempted to solve the problem”.

formação de hábitos. A partir dessas crenças, tentava-se criar nos aprendizes ‘novos hábitos’ (os hábitos da língua alvo) através da repetição em um processo de automatização das novas estruturas. O professor deveria ajudar os alunos a responder corretamente aos estímulos através de um processo de modelamento e reforço. Nas aulas predomina o uso de *drills*, repetição, imitação, através de muitos diálogos. Partindo da crença de que o aprendizado é resultado de uma automatização de hábitos, não há necessidade de explicação das regras gramaticais. Tampouco há interação ou estímulo à criatividade, já que isso foge ao controle do professor e atrapalha na formação dos hábitos.

Dentro desse modelo estruturalista, há também o Método Áudio-Visual que segue a mesma abordagem oral e behaviorista do Método Audiolingual. Porém, no Método Áudio-Visual, os diálogos são mais contextualizados, pois são apresentados em imagens projetadas em *slides* acompanhadas de gravações que são repetidas pelos alunos até serem memorizadas, ou “aprendidas”. O princípio do Método Audiolingual se mantém: os aprendizes não devem refletir sobre a língua, mas sim criar hábitos através de uma prática controlada da língua.

Nos métodos estruturalistas, o vocabulário é ‘desprezado’. No Método Audiolingual, por exemplo, o ensino de vocabulário é mínimo, pois acreditava-se que o excesso do ensino deste, especialmente nos primeiros anos, poderia sobrecarregar e prejudicar a capacidade do aprendiz de adquirir os hábitos para o aprendizado da fonologia e gramática da língua alvo.

Em meados dos anos 60, os métodos estruturalistas começam a sofrer duras críticas advindas de novos paradigmas que surgiam na Psicologia Cognitivista e na Linguística Gerativista (Chomsky, 1965). Pesquisadores perceberam que embora os alunos fossem capazes de produzir sentenças gramaticalmente corretas, eles eram incapazes de fazer uso apropriado e criativo destas sentenças fora do contexto da sala de aula (Larsen-Freeman, 2000:53). Além disso, o fato de o Método Audiolingual considerar o léxico como um “subproduto” da língua produzia aprendizes com “vocabulário infantilizado em uma mentalidade adulta” (Twaddell, 1980:442 apud Zimmerman, 1997). Verificou-se que a comunicação era algo mais do que o domínio da estrutura linguística, era o uso criativo da língua na interação em contextos múltiplos. Nos anos 70, os métodos estruturalistas perderam grande parte de seu prestígio, porém a idéia de que o vocabulário era uma habilidade secundária se manteve.

Método humanista: *Desuggestopedia*⁷

Nos anos 70 e 80, surgiram algumas abordagens de ensino fundamentadas na psicologia cognitivista: *Desuggestopedia*, *Silent Way*, e *Total Physical Response*. Embora essas abordagens não objetivassem particularmente o ensino de línguas, elas foram adotadas como métodos em algumas escolas de ensino de idiomas. Celce-Murcia (1991) considera esses métodos como representantes de uma abordagem afeto-humanista, pois o eixo central de todos eles é a relação afetiva do aluno com o objeto de ensino, no caso, a segunda língua. O método escolhido para ilustrar essa abordagem foi o *Desuggestopedia*. Essa escolha se justifica pelo sucesso que esse método apresentou para o ensino-aprendizagem de vocabulário. Segundo Larsen-Freeman (2000), o método da *Desuggestopedia* é considerado especialmente eficaz para o aprendizado de vocabulário, pois os alunos que aprendem dentro deste método adquirem um vocabulário bastante amplo.

Georgi Lozanov (1988), fundador do método *Desuggestopedia*, afirmava que a principal causa do fracasso na aprendizagem é afetiva: o aprendiz não acredita na sua capacidade para aprender, e essa crença o impede de trabalhar com toda a sua capacidade mental. O termo *Desuggestopedia* é uma alusão ao procedimento chave deste método: a “desugestão” (uma espécie de sugestão indireta de desconstrução) das barreiras psicológicas que o aprendiz traz para a sala de aula. Ou seja, cabe ao professor criar um ambiente em sala de aula relaxante e confiável, onde todas as barreiras psicológicas trazidas pelos alunos sejam eliminadas para que o aprendizado ocorra de forma natural (Larsen-Freeman, 2000).

Os métodos alinhados à abordagem afeto-humanista receberam críticas por sua ênfase excessiva nos aspectos internos e cognitivos do aluno, pelo papel centralizador dado ao professor, e a negligência dos aspectos sociais e pragmáticos da língua.

⁷ Segundo Larsen-Freeman (2000:73), o termo *Suggestopedia* foi substituído pelo termo

Abordagem Comunicativa

A Abordagem Comunicativa nasceu da influência dos estudos de Dell Hymes (1972) sobre competência comunicativa e do desenvolvimento da teoria dos atos da fala (Austin, 1962; Searle, 1969). Segundo McCarthy (2001:47), a teoria dos atos da fala afetou o ensino de línguas no início do “movimento” comunicativo, trazendo para o aprendiz as “funções” da língua (ex: pedido de desculpas, interrupção, reclamação) que o auxiliariam a se comunicar com mais eficiência. De uma maneira geral, a Abordagem Comunicativa introduzia uma nova visão da língua: a função da língua é a comunicação e sua natureza é social.

A lingüística nesta época vivia uma forte influência do trabalho de Noam Chomsky *Syntactic Structures* (1957). Nesse trabalho, Chomsky introduziu a idéia de que a linguagem está representada no indivíduo em uma gramática mental constituída por uma série de regras lingüísticas abstratas que são inatas. Segundo Chomsky, a linguagem existe separada da cognição e da necessidade de comunicação. Para Chomsky, a distinção entre competência (gramática mental inconsciente) e o desempenho (o uso do conhecimento lingüístico) é importante, e declara que o objeto de estudo da lingüística deveria ser a competência, a gramática “idealizada”. O trabalho de Chomsky foi uma reação crítica à visão behaviorista dos métodos estruturalistas que dominavam a lingüística nos anos 50.

Mais tarde, Chomsky recebe duras críticas por não considerar o desempenho e o fator social como constituintes da língua. Dell Hymes (1972) introduz o conceito de competência comunicativa cuja ênfase maior está nos fatores pragmáticos e sociolingüísticos que governam o uso da língua. Hymes (1972) define a competência comunicativa como sendo um conhecimento internalizado da adequabilidade do uso da língua.

Essas novas concepções da língua formuladas na lingüística (Hymes, 1972) e na filosofia da linguagem (Searle, 1969) inspiram e inauguram, no final dos anos 70 e início dos anos 80, a Abordagem Comunicativa no ensino-aprendizagem de línguas. Na Abordagem Comunicativa, a competência comunicativa é o objetivo principal, ou seja prega-se a fluência em detrimento da precisão gramatical.

O ensino do vocabulário não é o foco principal, pois o que prevalece é a fluência. Para a Abordagem Comunicativa o aprendizado do vocabulário em segunda língua ocorrerá da mesma forma como ocorre na língua materna: naturalmente, através do contexto e da exposição à segunda língua.

Abordagem Natural

A abordagem Natural foi desenvolvida por Krashen e Terrel (1983), e baseia-se na crença de que havendo *input* apropriado e compreensível a aprendizagem ocorrerá naturalmente, sem necessidade de explicação gramatical ou lexical. Basicamente, a abordagem natural inspirou-se nas cinco hipóteses de Krashen (1981,1982,1983 apud Nation, 2002): a hipótese da aquisição e aprendizado; a hipótese da ordem natural; a hipótese do monitoramento; a hipótese do *input*; e a hipótese do filtro afetivo. A idéia central dessas hipóteses é que “os aprendizes possuem um ‘sistema de aquisição’ e um ‘sistema de aprendizagem’ que funcionam separadamente” (Ellis, 1999:356), ou seja, quando aprendemos uma língua de uma forma “inconsciente” e natural estamos funcionando dentro do ‘sistema de aquisição’, por outro lado quando esse processo é consciente estamos funcionando dentro do ‘sistema de aprendizagem’. A posição defendida por Krashen e Terrel (1983) implica em uma concepção individualista e internalista da mente humana, onde o conhecimento não é construído interativamente, mas na individualidade a partir do *input* recebido.

Como na abordagem natural a ênfase está na compreensão e não na precisão gramatical, o vocabulário, como “portador de significado” (Zimmerman, 1997:15), ganha uma atenção maior. Porém, o ensino de vocabulário não é explícito e sim centrado na comunicação e naquilo que é relevante e interessante para o aluno.

A abordagem natural foi criticada pela sua posição negligente em relação aos erros. O fato de priorizar o discurso não artificial, a fluência, e não dar atenção aos erros permite que ocorra a fossilização da língua.

Abordagens léxico-gramaticais: Abordagem Lexical, Aprendizagem por Exposição a Dados⁸

No início dos anos 80 surgiram algumas propostas de ensino-aprendizagem de línguas com o foco na questão lexical. Dentre elas destaco a Abordagem Lexical (Lewis, 1983) e a Aprendizagem por Exposição de Dados (Johns, 1994). Essas novas abordagens foram inspiradas na Lingüística de Corpus e em uma série de publicações que trouxeram à baila a importância do vocabulário para o ensino de língua estrangeira e materna. Algumas dessas publicações foram: *Longman Lexicon* (McArthur, 1981 apud Berber Sardinha, 2000); *Collins COBUILD Dictionary* (Sinclair, 1995).

Na Abordagem Lexical (Lewis, 1983), o ensino de línguas deve combinar abordagens comunicativas com o foco no léxico. Segundo Beber Sardinha (2000:56), as principais práticas pedagógicas dessa abordagem são: a priorização do ensino das colocações⁹ e o tratamento de palavras gramaticais como itens lexicais.

A outra proposta com ênfase no vocabulário é a Aprendizagem por Exposição a Dados (Johns, 1994). Nessa abordagem o ensino é centrado no aluno, e o papel do professor é orientar a conscientização e descoberta do aluno dos padrões e aspectos recorrentes da concordância¹⁰ através de dados providos pelo computador.

As abordagens de ensino léxico-gramaticais têm recebido críticas relacionadas ao uso do computador como principal “informante”, a ênfase dada à concordância, e o uso de *corpora* (Berber Sardinha, 2000:66).

Abordagens sócio-culturais

As abordagens sócio-culturais diferem da maior parte das abordagens tradicionais de ensino-aprendizagem de segunda língua em uma noção que é central: a mente e o conhecimento são construídos socialmente. Esta nova

⁸ Data Driven Learning

⁹ combinação convencionalizada de duas ou mais palavras.

¹⁰ “listagem dos co-textos (palavras ao redor) nos quais um dado item (palavra isolada, composta, etc) ocorre” (Berber Sardinha, 2000:60).

perspectiva de ensino com foco na interação social foi inspirada nos trabalhos de Vygotsky (1998). Tratarei desta abordagem com mais detalhe no capítulo 3, porém é importante que se entenda a posição dela dentro do panorama histórico proposto.

A visão sócio cultural trouxe para o ensino de segunda língua uma mudança também no que tange aos papéis do professor e do aluno, que passam a ser vistos como co-construtores da arena que promove o desenvolvimento (McCarthy, 2001). O conhecimento deixa de ser entendido como um processo individual, e passa a ser visto como um produto elaborado dialogicamente por alunos e professor.

Algumas pesquisas conduzidas dentro desta perspectiva, buscam entender também como os aspectos gramaticais, lexicais e pragmáticos da língua são construídos colaborativamente na interação (Ohta, 2001; Cruz, 1997). Porém, há uma carência de estudos sobre a aprendizagem de vocabulário em segunda língua dentro desta perspectiva, o que justifica a proposta de minha pesquisa.

Abordagem Ecológica

Nos últimos anos, o embate entre sócio-interacionistas e cognitivistas despertou, em alguns lingüistas, a busca por um entendimento da aquisição de linguagem que conciliasse tanto os aspectos internos quanto externos desse processo, uma vez que “a língua está situada tanto no mundo que nos cerca quanto na nossa mente¹¹” (van Lier, 2002:158).

A abordagem ecológica trouxe para o escopo da lingüística pedagógica uma visão de aprendizagem que considera a cognição e a aprendizagem processos representacionais (esquemas culturais, sociais, históricos) e ecológicos (percepção, ação, atenção). Ou seja, a lingüística ecológica considera a relação dos vários ‘organismos’ presentes no meio, e não somente um aspecto do processo, como a maior parte das abordagens faz. Estudos dentro dessa perspectiva têm contribuído muito para a compreensão da complexidade do processo de aquisição de uma língua em sala de aula (van Dam, 2002; Lantolf e Genung, 2002). Sobre a abordagem ecológica, tratarei com mais profundidade no

¹¹ language is located in the world around us as well as in the brain

capítulo 4. Entretanto, é necessário, neste momento, apresentar a posição da abordagem ecológica em relação à aprendizagem de vocabulário.

Dentro da perspectiva ecológica, a aprendizagem lexical, assim como qualquer outro processo de aprendizagem, é resultado da relação do indivíduo com o meio onde ele se encontra e os diversos ‘organismos’ disponíveis no momento da interação. Segundo van Lier (2002:147), a aquisição de uma língua é resultado de uma interação triade que ocorre entre os interactantes e os objetos que constituem o ambiente onde eles interagem. Assim sendo, a construção de sentido de uma palavra, por exemplo, é resultado de uma complexidade de processos tais como gestos, percepção, memória, representação, postura, interação entre outros. Neste estudo, busco nessa perspectiva fundamentos para o entendimento da aprendizagem de vocabulário nas aulas de inglês como segunda língua. Embora o contexto onde esta pesquisa foi realizada siga, primordialmente, a abordagem comunicativa, pode-se observar também princípios e técnicas pertencentes a outras abordagens, numa prática pedagógica eclética (Larsen-Freeman, 2000: 182).

Meu objetivo ao construir um panorama histórico aqui foi situar o ensino-aprendizagem de vocabulário dentro da evolução do ensino-aprendizagem de segunda língua, assim como promover o entendimento sobre o comportamento de professores, alunos e autores de livro diante do vocabulário.

Em nenhum momento pretendi fazer julgamentos de valor, pois acredito que cada uma dessas abordagens e metodologias tiveram um papel nessa evolução, ora criando uma reação que desencadeava novas práticas, ora servindo como inspiração para o desenvolvimento de uma idéia ainda não muito amadurecida.

2.3

O que é saber uma palavra?

Quando pensamos no que é aprender uma palavra, normalmente nos remetemos a três aspectos básicos que caracterizam a palavra: a **forma**, o **significado** e o **uso**. Estudos sobre ensino de vocabulário demonstraram que, embora essa distinção pareça simplista e arbitrária, ela é válida para o ensino de vocabulário (Nation, 2002:33). No entanto, é preciso entender que essa distinção

não deve ser interpretada como uma categorização estática. Segundo Leffa (2000:40),

conhecer uma palavra não é apenas estabelecer a conexão rígida entre forma e conteúdo, como se fossem dois monolitos que se encaixassem um no outro, impossíveis de serem analisados. Conhecer uma palavra é despí-la de sua embalagem, descobrir as partes que a compõem e ver como cada uma dessas partes tem repercussões lá fora, com elementos internos de outras palavras.

A questão aqui proposta implica vários desdobramentos desta categorização (forma, significado, uso), que serão discutidos a seguir. Góes (1997:21), ao explicar a construção de sentido das palavras por crianças, afirma que “o conceito não é apenas representado pela palavra nem se reduz ao desenvolvimento de impressões (pela percepção, pela memória). Forma-se por meio do uso da palavra.” Podemos observar que há um certo consenso quanto aos aspectos que compõem uma palavra, e que a controvérsia surge na ênfase que se dá a um ou outro aspecto, e na relação entre esses aspectos.

Do ponto de vista pedagógico, a distinção dos aspectos da forma e significado da palavra, por exemplo, já demonstrou que pode trazer benefícios. Em uma pesquisa realizada sobre o ensino de vocabulário, Ellis (1995, apud Nation, 2002) verificou que a aprendizagem da forma de uma palavra está ligada ao ensino implícito, enquanto que o significado ao ensino explícito. Ou seja, segundo ele, ao ensinar uma palavra professores deveriam trabalhar o significado da palavra explicitamente, propondo exercícios, sugerindo a utilização de dicionários, e estimulando os alunos a pensar sobre o significado. Por outro lado, o ensino da forma de uma palavra (ex:pronúncia e ortografia) não precisaria ser explicitado, pois seu aprendizado vai depender dos encontros do aluno com essa palavra ao longo do tempo (Nation, 2002). Pesquisas como essa ratificam a importância da categorização dos aspectos de uma palavra; no entanto, é importante que sejamos flexíveis com essas afirmações, não descartando totalmente um tipo de ensino (implícito ou explícito) baseado simplesmente nesses princípios. Segundo Leffa (2000:33) “para haver aprendizagem é necessário um esforço de atenção, não só para o significado da palavra mas também para a sua forma”. Muitas vezes, o ensino explícito da forma de uma palavra pode ser de grande benefício para o aluno.

Nation (2002:27) idealizou uma categorização dos três aspectos da palavra contemplando os dois níveis de conhecimento: receptivo e produtivo. Essa categorização será utilizada nesse trabalho para analisar as atividades de vocabulário do material didático, e verificar que aspectos da palavra são priorizados ou desprezados, e em que nível de conhecimento. O quadro 1 resume o que envolve cada um desses aspectos.

FORMA	oral	R	Qual é o som da palavra?
		P	Como se pronuncia a palavra?
	escrita	R	Qual é a aparência da palavra?
		P	Como se escreve a palavra?
	partes da palavra	R	Que partes da palavra podem ser reconhecidas?
		P	Que partes da palavra são necessárias para expressar determinado significado?
SIGNIFICADO	forma e significado	R	Que significado essa forma expressa?
		P	Que forma pode ser usada para expressar esse significado?
	conceito e referência	R	O que este conceito engloba?
		P	A que itens esse conceito pode se referir?
	associação	R	Que outras palavras estão associadas a essa palavra?
		P	Que outras palavras poderiam ser usadas no lugar desta?
USO	funções gramaticais	R	Como a palavra ocorre?
		P	Como a palavra deve ser usada?
	colocações	R	Que palavras ou tipos de palavras podem acompanhar essa palavra?
		P	Que palavras ou tipos de palavras devem ser usadas para acompanhar essa palavra?
	limitações de uso	R	Quando, onde e com que frequência essa palavra é encontrada?
		P	Quando, como e com que frequência essa palavra pode ser usada?

Quadro 1: **Aspectos que envolvem o conhecimento de uma palavra** (Na coluna 3, R=conhecimento receptivo, P=conhecimento produtivo)

O aspecto da **forma** envolve fonologia, ortografia e morfologia. Estudos sobre aquisição de vocabulário indicam que um dos fatores mais importantes para o aprendizado de vocabulário é a capacidade do aprendiz de manter uma palavra

em sua memória fonológica de curto prazo (Gathercole & Baddeley, 1989 apud Nation, 2002). Evidências como essas podem auxiliar professores e alunos na busca de recursos que possam aprimorar a produção e compreensão oral de uma palavra. Questões relativas à memória de curto e longo prazo podem contribuir para o ensino-aprendizagem da forma. Outro fator importante no aspecto da forma é a língua materna. A “carga necessária para o aprendizado¹²” vai depender da aproximação ortográfica e fonológica e até mesmo morfológica que a língua-alvo tem com a língua materna (Nation, 2002: 23).

O aspecto do **significado** envolve a relação da forma e significado, a relação conceito e referente e as associações que a palavra ativa. A relação forma e significado também tem uma forte influência da memória. Baddeley (1990, apud Nation, 2002) afirma que cada recuperação correta que o aprendiz faz de uma forma e seu significado fortalece esse elo na memória. Portanto, segundo Nation (2002), o professor deve proporcionar vários momentos de recuperação, e conscientizar o aluno sobre essa estratégia. O autor também sinaliza que o aprendizado de uma palavra envolve conhecer o conceito por trás da palavra. Por exemplo, a palavra *head* pode significar uma parte do corpo ou uma posição hierárquica dentro de uma organização. Porém, os dois significados compartilham de um mesmo conceito, aquele ou aquilo que comanda, ou que pensa. O conceito por trás de uma palavra é muitas vezes cultural e cabe ao professor guiar o aluno nesse entendimento. As associações que uma determinada palavra faz com outras palavras constituem, igualmente, significado na visão do autor. As associações entre palavras envolvem categorizações, que também são muitas vezes culturais e devem ser ensinadas explicitamente.

O último aspecto da palavra considerado por Nation (2002) é o **uso**. Esse aspecto envolve as funções gramaticais, as colocações, e a adequabilidade ou limites do uso da palavra. Para usar uma palavra é preciso conhecer como essa palavra se comporta dentro de uma sentença, é preciso conhecer a sua função gramatical. O uso implica também um fator muito peculiar da língua: a colocação. Saber que no português dizemos *matar a fome* e não *assassinar a fome*, é um exemplo de colocação no uso da língua. Normalmente essas colocações são ensinadas e aprendidas como um item lexical, e dependem muito

¹² learning burden

do contexto onde a palavra se encontra. A adequabilidade e os limites ou fronteiras de uso podem ser verificados nos dicionários mais atuais. Nesses dicionários há uma indicação da frequência de uso na forma oral e escrita de determinadas palavras.

A distinção entre os **níveis receptivo e produtivo** de conhecimento de uma palavra é muito polêmica. Essa terminologia (receptivo e produtivo), muitas vezes, traz imbutida a idéia de que o **conhecimento receptivo** é algo passivo e o **conhecimento produtivo** ativo. Em outras palavras, nessa concepção, o conhecimento receptivo refere-se à informação ou *input* que recebemos na forma escrita ou oral e que procuramos compreender, enquanto que o **conhecimento produtivo** refere-se a tudo aquilo que produzimos nas formas oral e escrita com o objetivo de comunicar uma idéia. Porém, é válido lembrar que quando lemos ou quando escutamos uma informação, estamos também produzindo significado, e não somente ‘recebendo’ informação. Neste trabalho, assumirei a distinção adotada por Nation (2002) que considera **vocabulário receptivo** a percepção da forma de uma palavra escrita ou falada e a recuperação de seu significado, e **vocabulário produtivo** a expressão de um significado na forma oral ou escrita de uma palavra. Um outro ponto importante sobre essa questão é ter em mente que os níveis receptivo e produtivo de uma palavra são dois extremos de uma escala e não dois níveis estanques. Blachowicz e Fisher (2002, apud Rodrigues, 2003) dizem que o aprendizado de uma palavra e seus níveis de conhecimento funcionam como um *dimmer* de luz. De acordo com essa metáfora, o conhecimento de uma palavra vai sendo clarificado aos poucos através de repetidos contatos e usos regulares. Dominar os aspectos de uma palavra significa, dentro dessa metáfora, ter uma imagem clara e iluminada dela.

As concepções apresentadas nessa seção nortearão a minha análise do material didático e a relação das propostas ali colocadas com as práticas em sala de aula. Acredito que uma categorização, mesmo que arbitrária, pode contribuir para um entendimento de algumas facetas do processo de aprendizagem lexical. Faz-se também necessário, para este entendimento, tentar compreender os processos cognitivos e interacionais pelos quais os aprendizes passam ao aprender uma palavra. Sobre este assunto, discutirei nos próximos dois capítulos.

2.4

Como se aprende uma palavra?

A aprendizagem lexical, como qualquer outro conhecimento, envolve processos cognitivos e interacionais. Esses processos podem envolver atenção, memória, motivação, inferência, criatividade, afetividade, estímulo, entre outros. Nation (2002:63) sugere três processos gerais para descrever a aquisição ou a recuperação de uma palavra no plano mental. Esses processos são: **atenção seletiva**, **recuperação**, e **uso e produção em contextos múltiplos**¹³. No quadro 2 temos a definição de cada um desses processos.

Esses três processos envolvem diferentes graus de processamento cognitivo. A **atenção seletiva** é a primeira etapa na aquisição de uma palavra. Para aprender uma palavra é preciso, primeiramente, reparar a palavra, e perceber que ela tem uma função e um significado naquele contexto. Nesse processo, o aprendiz de certa forma ‘abstrai’ a palavra do contexto para observá-la como um ítem lingüístico. A **atenção seletiva** ocorre toda vez que olhamos uma palavra no dicionário, inferimos o significado de uma palavra dentro de um contexto, ou estudamos uma palavra.

ATENÇÃO SELETIVA	perceber a palavra alvo
RECUPERAÇÃO E USO	recuperar a forma (escrita ou oral) de uma palavra e seu significado
USO EM CONTEXTOS MÚLTIPLOS	ser capaz de compreender ou usar uma palavra já aprendida em um novo contexto.

Quadro 2: **Processos cognitivos / mentais na aquisição de uma palavra**

O segundo processo cognitivo proposto por Nation (2002:66) é a **recuperação e uso**. Para a recuperação é necessário que um primeiro encontro com a palavra já tenha ocorrido. A **recuperação** envolve um certo grau de memória e pode acontecer em dois níveis: receptivo e produtivo. A **recuperação** é um processo cognitivo importante na aquisição de uma palavra, pois cada vez

¹³ noticing, retrieval, creative or generative use

que se recupera uma palavra na memória, seja no nível receptivo ou produtivo, reforça-se o elo entre sua forma e significado.

O terceiro processo cognitivo na aquisição de uma palavra é o **uso e produção em múltiplos contextos**. De certa forma, esse processo exige um grau de conhecimento maior da palavra, já que é necessário que o aluno use a palavra-alvo em um novo contexto, necessitando às vezes fazer uma adaptação conceitual do significado da palavra. Neste processo, uma palavra, já conhecida, aparece em um novo contexto que pode ser semelhante ou não ao contexto onde a palavra ocorreu uma primeira vez. Algumas vezes, o aprendiz precisa reformular o conceito em relação à palavra, estendendo o seu significado. Por exemplo, se um aluno aprende a palavra *star* no contexto “*The sky was filled with stars*¹⁴”, e mais tarde encontra a mesma palavra em um contexto diferente “*Ronaldinho is a football star*¹⁵”, ele precisará encontrar um conceito por trás do referente *star* que pode ser aplicado nos dois contextos. É importante frisar que este processo cognitivo não envolve necessariamente metáforas, há vários graus em que isso pode ocorrer. Uma palavra pode ocorrer em vários contextos, de diversas formas, e apresentar múltiplos significados. Dominar os múltiplos usos envolve um conhecimento mais aprofundado da palavra e conseqüentemente da língua.

Um outro processo mental que deve ser considerado na aprendizagem lexical refere-se à memória. Segundo pesquisas sobre a memória (Seibert, 1927; Anderson e Jordan, 1928; Pimsleur, 1967; Griffin, 1992 apud Nation, 2002), grande parte do esquecimento de uma palavra ocorre logo após o primeiro encontro (66%), depois disso o grau de esquecimento diminui (48%, 39% e 37%). Isso indica a importância de se trabalhar com o processo de recuperação imediatamente após a apresentação da palavra, pois isso garantiria a sua retenção.

Os processos cognitivos idealizados por Nation (2002) serão utilizados nesta pesquisa para verificar como as atividades de vocabulário pretendem promover a aprendizagem nos alunos. Quanto aos processos interacionais, a minha análise buscará em um primeiro momento verificar se o material didático prioriza esta prática e depois verificarei como a dinâmica interacional influencia a aprendizagem lexical. Tratarei deste processo na seção 2.5.

¹⁴ o céu estava cheio de estrelas

¹⁵ Ronaldinho é uma estrela do futebol

2.5

Como a aprendizagem da palavra acontece na interação?

Conforme foi colocado na seção anterior, os processos interacionais têm também um papel importante na aprendizagem lexical. Dentro de uma perspectiva histórico-cultural a aprendizagem se desenvolve na interação social. Ao analisar a construção de conhecimento de palavras por crianças entre cinco e sete anos no contexto escolar, Góes (1997:21) concluiu que “é na dinâmica dos processos interpessoais, nas trocas dialógicas com outras pessoas em torno de objetos, nas instâncias de produção e compreensão da palavra, que o aluno desenvolve o significado desta.”

Pesquisas envolvendo o papel da interação na aprendizagem lexical ainda são muito escassas, mas alguns trabalhos conduzidos nos últimos anos contribuíram para um melhor entendimento desse processo. Em um estudo realizado no Brasil, Cruz (1997) investigou o processo de convencionalização das primeiras palavras de crianças entre 9 e 18 meses. A análise se concentrou nas interações entre crianças e adultos em uma creche. Segundo Cruz (1997:60), “a criança apreende a unicidade da palavra, com base em sua participação na produção de significações; ela se apropria da palavra viva – múltipla e una – no contexto de enunciações concretas”. Ou seja, a construção do sentido convencionalizado da palavra ocorre na interação verbal e no diálogo que a criança estabelece com o adulto.

No escopo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e segunda língua, a maior parte dos trabalhos de aprendizagem de vocabulário foi desenvolvida em contextos artificiais (Ellis & Heimback, 1997; la Fuente, 2002; Bitchener, 2003). Nesses trabalhos, foram observadas as práticas de negociação de significado em interações diádes, e não na dinâmica interacional múltipla da sala de aula. Embora não tenha contemplado a interação em um contexto natural, o estudo de Ellis e Heimback (1997:257) confirmou que, assim como acontece com adultos e adolescentes, a negociação produzida por crianças auxilia a compreensão, mas não necessariamente a aquisição de vocabulário. Esse estudo verificou também que o aprendiz não precisa necessariamente participar da negociação, pois a observação da negociação também promove a compreensão. La Fuente (2002) também investigou os efeitos da interação e negociação na aquisição de

vocabulário em segunda língua e concluiu que a interação e as oportunidades de produção criadas intencionalmente pelo professor¹⁶ (Swain,1995) têm efeitos benéficos na aquisição produtiva de vocabulário.

As pesquisas de Ellis e Heimbach (1997) e La Fuente (2002) levantaram questões sobre a relação entre interação e aprendizagem lexical que precisam ser confirmadas e verificadas em um contexto natural de sala de aula. Embora o presente estudo não busque verificar os efeitos da interação e da negociação na retenção de vocabulário - como esses estudos se propuseram fazer - buscarei na minha análise entender, entre outros fatores, o papel da interação na aprendizagem lexical em uma sala de aula de inglês.

2.6

Qual o papel da palavra na competência comunicativa?

Ao introduzir o conceito de **competência comunicativa**, Dell Hymes (1972) reformulou a visão da língua que dominava a lingüística da época, afirmando que o estudo da competência de uma língua deveria se estender ao estudo das regras de uso, ou seja à dimensão pragmática da língua, e não se limitar ao estudo da dimensão lingüística.

Hymes (1972) considera a língua fruto de uma experiência social-cognitiva e não um fenômeno basicamente biológico e mental, como preconizava Chomsky (1965). A **competência comunicativa** (Hymes, 1972) envolve então um conjunto de conhecimentos, tais como: conhecimentos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos e pragmáticos. Canale e Swain (1981) trouxeram o conceito de **competência comunicativa** para o ensino de línguas e propuseram uma divisão dessa competência em quatro diferentes competências: gramatical, discursiva, estratégica e sociolingüística, e é dentro de uma dessas competências que iremos encontrar o léxico. O léxico, portanto, é um dos aspectos que constituem a totalidade das dimensões da **competência comunicativa**.

Nation (2002:1) sugere uma proposta de metas para o ensino de língua que contempla as quatro competências constitutivas da competência comunicativa de

¹⁶ *pushed output*

Canale e Swain (1981). O quadro 3 ilustra um paralelo entre essas duas propostas e o lugar do vocabulário em cada uma delas.

Proposta de Nation (2002)		Proposta de Canale e Swain (1981)	
itens lingüísticos	pronúncia, vocabulário gramática	competência gramatical/lingüística	fonologia, léxico, sintaxe e morfologia
idéias (conteúdo)	conhecimento social, conhecimento cultural	competência sócio-lingüística	convenções sociais e culturais de uso
habilidades	precisão, fluência estratégia	competência estratégica	domínio de estratégias verbais e não verbais
texto (discurso)	regras conversacionais	competência discursiva	regras de coesão e coerência

Quadro 3: **As competências comunicativas e as metas de ensino-aprendizagem**

É importante ressaltar que essas competências não são blocos monolíticos que se realizam separadamente na língua. O conhecimento de uma palavra, por exemplo, envolve aspectos das quatro competências: gramatical, discursiva, sociolingüística e estratégica. Aprender uma palavra significa algo mais do que dominar os aspectos gramaticais e fonológicos dessa palavra, significa também saber usar a palavra no contexto social adequado e fazer uso dessa palavra para construir coesão e coerência no discurso. A palavra não é um “acessório” da língua, mas um dos aspectos que constituem a língua, e o processo de aprendizagem deste aspecto da língua também merece ser investigado.