

DEISE P. DUTRA
HELIANA MELLO

ORGANIZADOR

**A GRAMÁTICA E O
VOCABULÁRIO
NO ENSINO DE INGLÊS:
NOVAS PERSPECTIVAS**

ORATIO

ORATIO ΔΙΑΛΕΚΤΟΣ

LINGUAGI

LANGUAGING

ΛΕΞΙΣ

SERMO

LANGAGE

N.Cham. 420.7 G745 2004

Título: A gramática e o vocabulário no ensino de inglês : novas perspectivas.



61380505
370075

N

2004

LANGUAGING

**DEISE P. DUTRA
HELIANA MELLO**
ORGANIZADORAS

**A GRAMÁTICA E O VOCABULÁRIO
NO ENSINO DE INGLÊS:
NOVAS PERSPECTIVAS**

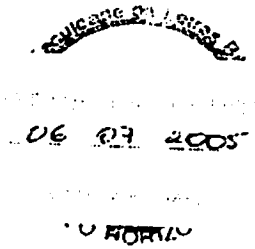
U.F.M.G. - BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA



61380505

NÃO DANIFIQUE ESTA ETIQUETA

**FALE-UFMG
BELO HORIZONTE
2004**



Ficha catalográfica elaborada pelas Bibliotecárias da Biblioteca FALE/UFMG

G745

Gramática e o vocabulário no ensino de inglês : novas perspectivas / Deise P. Dutra, Heliana Mello (organizadoras). - Belo Horizonte : Faculdade de Letras da UFMG, POSLIN, 2004.
168 p. : il. - (Estudos lingüísticos ; 7).

ISBN: 85-87470-56-6

1. Língua inglesa - Gramática - Estudo e ensino.
2. Língua inglesa - Vocabulário - Estudo e ensino.
3. Competência comunicativa. I. Dutra, Deise Prina. II. Mello, Heliana Ribeiro de. III. Série.

CDD : 425

SUMÁRIO

Parte I: Ensino/aprendizagem de gramática

- Os caminhos do ensino de gramática em línguas estrangeira 9
Deise P. Dutra e Heliana Mello
- A metalinguagem e o sistema pedagógico do professor 17
Deise P. Dutra
- Foco-na-forma e foco-na-comunicação: dois focos complementares 41
Glória Gil
- O ensino de gramática de línguas estrangeiras: uma perspectiva da Linguística Cognitiva 55
Heliana Mello

Parte II: Ensino/aprendizagem de vocabulário

- Ensino de vocabulário 71
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
- A abordagem foco na forma na aquisição de vocabulário 103
Elizabeth Assunção Gontijo
- A influência da tarefa proposta e a retenção de itens lexicais na utilização da estratégia uso do dicionário 131
Mariney Pereira Conceição

Parte III: Tarefas comunicativas e a aprendizagem de gramática e vocabulário

- Tarefas comunicativas: um contexto favorável à aprendizagem de gramática e vocabulário na sala de aula de L2? 145
Ana Antônia de Assis-Peterson e Ana Larissa A. M. Oliveira

PREFÁCIO

Com base em diversas pesquisas de professores e beneficiando-se de sua vivência na área de Linguística Aplicada, particularmente no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, foi possível à Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais editar mais um volume da série Estudos Linguísticos: *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*.

Neste volume, apresentamos trabalhos que refletem as atuais preocupações de estudiosos na área de linguística aplicada em relação ao ensino e aprendizagem de gramática e vocabulário em inglês como língua estrangeira e segunda língua. O livro está dividido em três partes: ensino/aprendizagem de gramática; ensino/aprendizagem de vocabulário e tarefas comunicativas e a aprendizagem de gramática e vocabulário.

A parte I inicia com um breve apanhado sobre o papel do ensino de gramática em várias abordagens e métodos, escrito por Deise P. Dutra e Heliana Mello, que ressaltam a ligação entre o conceito de língua e o de ensino. No segundo capítulo, Deise P. Dutra discute, do ponto de vista do professor, o uso de metalinguagem em dois contextos distintos de ensino de inglês. Glória Gil, também olhando o curso de uma professora, apresenta uma visão complementar do foca-na-forma e do foca-na-comunicação. O último capítulo desta parte, escrito por Heliana Mello, discute a aplicação da gramática cognitiva ao ensino de línguas.

A parte II começa com uma ampla apresentação de Vera L. M. O. e Paiva sobre o ensino de vocabulário através dos tempos. O segundo capítulo dessa seção é de Elizabeth A. Gontijo, que discorre sobre a abordagem foca na forma aplicada ao ensino de verbos frasais. À Mariney P. Conceição coube um estudo sobre a estratégia do uso do dicionário, discutindo fatores como a influência da tarefa proposta e a retenção de itens lexicais. A última parte traz o capítulo de Ana Antônia de Assis-Peterson e Ana Larissa A. M. Oliveira, que discutem como tarefas comunicativas podem gerar contextos favoráveis à aprendizagem de gramática e vocabulário.

*Deise P. Dutra
Heliana Mello*

Parte I - Ensino/aprendizagem de gramática

OS CAMINHOS DO ENSINO DE GRAMÁTICA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Deise P. Dutra
Heliana Mello

Embora estejamos no início do século XXI, ainda é comum nos depararmos, em conversas do cotidiano sobre aprendizagem de uma segunda língua (L2)¹, com alguns comentários como: “aprender uma língua é saber sua estrutura, é saber como organizar sentenças”; “saber uma língua é saber se comunicar” e “saber bem uma língua é ter a pronúncia correta”. Essas noções refletem conceitos sobre o que é língua e o que é aprender uma língua, como, por exemplo, que língua é sinônimo de estrutura sintática; que a comunicação é a função

¹ Usaremos o termo segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE) de maneira intercambiável. Ressaltamos, porém, que há, em certos momentos, preferência pelo termo L2, visto que o uso do termo LE poder acentuar as diferenças lingüísticas e um distanciamento social entre falantes nativos e não-nativos. Gohn (2001) sugere o uso do termo L2 em situações em que o falante consegue colocar a própria voz ao usar a L2. A distinção entre falante nativo e não-nativo tem sido questionada (RAMPTON, 1990 e MEDGYES, 1992), já que ela não valoriza conceitos que podem ser relativizados e que estão ligados à proficiência em uma língua, como conhecimento (*expertise*), afiliação a um grupo (*affiliation*) e herança (*inheritance*) (RAMPTON, 1990).

primordial da língua e a que a inteligibilidade em uma L2 passa pela aquisição da língua ou pronúncia-padrão (variante lingüística usada por falantes-nativos).

Muitas dessas noções estão arraigadas não somente na mente de pessoas não ligadas ao ensino de línguas profissionalmente, mas também de pessoas da área. Se pensarmos historicamente nos métodos² usados para o ensino de línguas, poderemos entender melhor a origem de tais noções. Neste capítulo, discutiremos essencialmente o valor atribuído à gramática através dos tempos e veremos que certos métodos ou abordagens favorecem o foco ora no uso, ora na análise da língua.

A variação dos princípios norteadores das abordagens e dos métodos e seu efeito no ensino de gramática são apontados por Celce-Murcia (1991) como algo que vem ocorrendo há muito tempo. Por exemplo, o foco no uso da língua (compreensão e produção oral) foi comum nos períodos do Grego Clássico e Latim Medieval, enquanto na Renascença o foco era na análise das línguas, ou seja, na aprendizagem das regras gramaticais. A mesma autora ressalta que as várias abordagens usadas no século XX oscilavam, também, em diversos aspectos. No audiolingualismo, por exemplo, as estruturas gramaticais são apresentadas de forma seqüencial, e as regras de como usar essas estruturas são ensinadas indutivamente. Já na abordagem cognitiva, a gramática pode ser ensinada de maneira dedutiva ou indutiva.

A seguir, discutiremos os conceitos de língua que subjazem aos métodos mais populares no século XX e como a gramática e seu ensino são vistos por eles. Dessa maneira, poderemos analisar como esses tratamentos dados ao ensino da gramática influenciaram as práticas pedagógicas atuais.

Primeiramente, apresentamos os métodos Gramática-Tradução, Direto, Audiolingual e Comunicativo (QUADRO 1).

² Richards e Rodgers (1986) apresentam a distinção entre abordagem, método e técnica feita por Anthony (1963). A abordagem determina os princípios do ensino de línguas, uma vez que envolve as teorias sobre a natureza e a aprendizagem de línguas. O "método é um plano geral para a apresentação organizada do material lingüístico...." (ANTHONY, 1963 *apud* RICHARDS e RODGERS, 1986:15). Já a técnica seria como colocar em prática o método por meio de certas estratégias de ensino.

Richards e Rodgers (1986) afirmam que não há uma teoria que sustente o método Gramática-Tradução, seja ela lingüística, seja psicológica, seja educacional. O que podemos perceber nesse método é que o conceito de língua está embasado na valorização da linguagem escrita, uma vez que “o objetivo do estudo de uma LE é aprender uma língua para ler sua literatura ou para se beneficiar da disciplina mental e desenvolvimento intelectual que resulta do estudo da língua estrangeira” (RICHARDS e RODGERS, 1986:3)³. Os alunos fazem traduções de trechos de textos literários ou até mesmo de textos preparados especialmente pelo professor, com certas estruturas lingüísticas e vocabulário específico (LARSEN-FREEMAN, 1986). Esse preparo de textos reflete, pragmaticamente, a noção de que “a sentença é a unidade básica de ensino e prática da língua” (RICHARDS e RODGERS, 1986:4)⁴. Podemos dizer, então, que tal método valoriza a análise da língua e não o seu uso. A gramática é ensinada sistemática e dedutivamente e a memorização de regras gramaticais é enfatizada.

O método Direto tem seu foco na língua falada e no desenvolvimento de habilidades orais para a comunicação. Os livros didáticos, porém, não refletem a linguagem cotidiana (ver capítulo de PAIVA neste volume). Na aula reproduzida em Larsen-Freeman (1986), baseada no método Direto, o professor exige dos alunos a produção de sentenças completas e não há engajamento em atividades comunicativas. Apesar de a gramática ser ensinada de maneira indutiva, os textos (diálogos, peças ou textos criados) são controlados quanto ao tipo de estrutura lingüística e vocabulário apresentados.

O método Áudio-Lingual está embasado na lingüística estrutural, ou seja, há regras que governam o comportamento dos elementos de uma língua, sejam eles fonéticos, sejam morfológicos, sejam sintáticos. Cada língua é vista como um sistema único formado por vários sistemas (por exemplo, sistema morfológico) (RICHARDS

³ *The goal of foreign language study is to learn a language in order to read its literature or in order to benefit from the mental discipline and intellectual development that result from foreign-language study* (RICHARDS e RODGERS, 1986: 3). As traduções das citações são de responsabilidade das autoras.

⁴ *The sentence is the basic unit of teaching and language practice.* (RICHARDS e RODGERS, 1986: 3)

e RODGERS, 1986). A gramática é trabalhada indutivamente com base nos exemplos, mas há a prática repetitiva de padrões estruturais, sintáticos, levando o aluno a aprender o sistema da nova língua. Essa prática repetitiva tem suas origens no behaviorismo, teoria de aprendizagem subjacente ao método Áudio-Lingual. Os alunos são guiados a produzirem *drills* e, mediante estímulo, resposta e reforço – elementos cruciais da aprendizagem, segundo o behaviorismo – aprendem como se comportar lingüisticamente na L2. A visão de língua é determinante nas ações pedagógicas de um professor que segue o método Áudio-Lingual, já que a língua ensinada é manipulada sem haver uma preocupação com o significado, resumindo-se à estrutura em si. Podemos dizer que no método Áudio-Lingual o foco não é a análise da língua, tampouco o seu uso. Há, sim, a supervalorização dos procedimentos de aprendizagem, ou seja, a criação do hábito que levaria à aprendizagem lingüística.

O ensino de língua comunicativo, ou Abordagem Comunicativa, tem em seu cerne a noção de que a língua é usada para comunicação. O foco das aulas é mais voltado para o significado do que para a forma e há o reconhecimento de que uma forma lingüística pode exercer várias funções ou que uma função pode ser expressada por diferentes formas. O ensino da gramática interpretado como ensino das estruturas e formas lingüísticas é relativizado, porque o importante é o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Aí se incluem as competências lingüística, discursiva, sociolingüística e estratégica (CANALE, 1983; CANALE e SWAIN, 1980). Dessa maneira, a gramática é um dos componentes da língua, mas agora a forma não é desvinculada do contexto de uso, isto é, de sua função comunicativa.

O uso das estruturas está diretamente ligado aos interlocutores que as usam e em que momento isso é feito. Na versão forte da Abordagem Comunicativa, a gramática é somente vista de maneira indutiva. Na versão fraca, porém, várias técnicas e atividades que enfatizam tanto a forma quanto sua função comunicativa podem ser usadas (ver GONTIJO neste volume sobre atividades com Foco na Forma – FonF⁵).

⁵ Long e Robinson (1998) contrastam as abordagens de foco no significado (*focus on meaning*), foco nas formas (*focus on form*) e foco na forma (*focus on form - FonF*). Para uma discussão sobre o foco na forma do ponto de vista do processamento cognitivo, ver Doughty (2001).

QUADRO 1

Métodos – conceito de língua e ensino de gramática

Método/Abordagem	Conceito de língua	Ensino de gramática
Gramática-Tradução	Língua literária é superior à língua falada	Estudo dedutivo Memorização de regras e paradigmas gramaticais. Tradução de trechos literários e sentenças
Direto	Língua falada precede a língua escrita	Gramática é aprendida indutivamente por meio dos exemplos e da prática Textos são controlados lingüisticamente para ensinar certas estruturas
Audio-Lingual	Língua é um sistema compartimentalizado em níveis, por exemplo, fonológico, morfológico e sintático	Regras gramaticais não são apresentadas e sim aprendidas indutivamente, com exemplos e <i>drills</i>
Comunicativo	Língua é usada para comunicação Forma e função são indissociáveis	Gramática é vista, geralmente, de maneira indutiva após o uso de funções em contextos situacionais e levando-se em consideração os interlocutores

Fonte: Baseada em Larsen-Freeman (1986)

Dentre os métodos destacados acima, somente o Gramática-Tradução se utiliza do estudo dedutivo das estruturas lingüísticas. Há, todavia, uma tendência de organização estrutural e de valorização da forma *per se* por todos os métodos, exceto pela Abordagem Comunicativa. Mesmo assim, Long e Robinson (1998) classificam programas nocionais-funcionais (base de muitos cursos de abordagem comunicativa) como sintéticos ou com o **foco nas formaS**. Ao colocarem currículos estruturais e nocionais-funcionais e as abordagens e métodos Gramática-Tradução, *Silent Way* e TPR⁶ no mesmo grupo, os autores afirmam que “os materiais pedagógicos e os procedimentos de sala de aula que os acompanham são preparados

⁶ TPR (*Total Physical Response*) (ASHER, 1977 *apud* BLAIR, 1991) é uma abordagem que valoriza a compreensão contextualizada que leva o aprendiz a agir, fisicamente, em resposta ao *input* recebido. A produção oral não é exigida, uma vez que se acredita que o aprendiz de L2, assim como a criança que aprende sua L1, precisa de tempo para adquirir a língua. Já o *Silent Way* (GATTEGNO 1963, 1976 *apud* BLAIR, 1991) baseia-se na idéia de que o aprendiz deva ser levado a produzir a L2 desde o início de sua aprendizagem, testando hipóteses e reformulando-as.

para apresentar e praticar uma série de itens ou formas lingüísticas” (LONG e ROBINSON, 1998: 16)⁷. Se pensarmos somente em quais itens ou formas lingüísticas são escolhidos pelos métodos mencionados, temos de concordar com Long e Robinson (1998). Todavia, parece-nos que a visão de língua que cada um carrega faz uma grande diferença quando pensamos nas ações pedagógicas ligadas a cada método. Devemos enfatizar que um curso de línguas que segue os princípios da Abordagem Comunicativa não inclui no seu conteúdo somente as estruturas lingüísticas, mas também as noções semânticas e as funções sociais (CELCE-MURCIA, 1991). Dessa forma, soma-se à idéia da língua como comunicação a idéia da gramática como regras de uso da língua. As regras podem ser de ordem pragmática (com quem e quando posso usar certa estrutura lingüística), sintática (ordem das palavras, por exemplo) ou fonológica. Como a versão forte da Abordagem Comunicativa não prevê uma função para o foco explícito na forma e considera que a aprendizagem ocorra incidental e implicitamente, há a valorização do tipo de *input* que o aprendiz recebe⁸.

O que vemos em grande parte dos programas de L2 no Brasil que se dizem comunicativos é a influência clara de métodos como o Áudio-Lingual. Há, ainda, outros que seguem os princípios da Abordagem Comunicativa, na sua versão fraca. Assim sendo, muitos programas incluem atividades que promovem o ensino de gramática. Em certos casos, esse foco ainda é dissociado da ênfase na função comunicativa da estrutura, mas em outros já há uma preocupação com essa questão. Nos próximos capítulos, serão discutidas ações que privilegiam a aquisição de gramática e vocabulário de maneira comunicativa e significativa para o aprendiz de L2. Além disso, será discutido como o ensino de gramática é visto pelo professor.

⁷ *Pedagogical materials and accompanying classroom procedures are designed to present and practice a series of linguistic items, or forms.* (LONG e ROBINSON, 1998:16)

⁸ O *input* compreensível é visto como suficiente para a aquisição de L2 (KRASHEN e TERRELL, 1988). Nessa teoria, o que é aprendido conscientemente (*learning*) não se torna conhecimento adquirido (*acquisition*) e o papel da instrução formal é somente para “monitorar” a produção da L2 (KRASHEN e TERRELL, 1988; KRASHEN, 1993).

Referências Bibliográficas

- BLAIR, R. W. Innovative approaches. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle, 1991. p. 23-45.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. *Language and communication*. London: Logman, 1983.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language testing and teaching. *Applied Linguistics*, v. 1. n. 1, p. 1-47, 1980.
- CELCE-MURCIA, M. Language teaching approaches: an overview. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle, 1991. p. 3-11.
- DOUGHTY, C. Cognitive underpinnings of focus on form. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge, 2001. p. 206-257.
- GOHN, C. A. A tarefa de desestrangeirizar a língua inglesa e o processo de chegar a ter sua própria voz em uma segunda língua. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2002. CD-ROM.
- KRASHEN, S.; TERRELL, T. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. London: Prentice Hall, 1988.
- KRASHEN, S. The effect of formal grammar teaching: still peripheral. *TESOL Quarterly*, v. 27, n. 4, p. 722-726, 1993.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford, 1986.
- LONG, M.; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research and practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge, 1998. p. 15-41.
- RAMPTON, M. H. Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation and inheritance. *ELT Journal*, v. 44, n. 2, p. 97-101, 1990.
- MEDGYES, P. Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal*, v. 46, n. 4, p. 340-349, 1992.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge, 1986.

A METALINGUAGEM NO SISTEMA PEDAGÓGICO DO PROFESSOR¹

Deise Prina Dutra

I. Introdução

Várias pesquisas na área de formação continuada ou pré-serviço constataram a influência das crenças na prática dos professores (PAJARES, 1992; MUNBY, 1982; NESPOR, 1987; JOHNSON, 1994; VIEIRA-ABRAHÃO, 1996 e 1999; ALMEIDA-FILHO, 1999). Crenças são muitas vezes analisadas como um construto que se opõe ao conhecimento, sendo que uma crença é mais alicerçada em fatores afetivos e avaliadores que conhecimento (NESPOR, 1987). “A crença é embasada na avaliação e julgamento; conhecimento é embasado

¹ Agradeço à Heliana Mello e Míriam Jorge pela co-orientação do grupo APPA (Ações e Percepções de Professores e Alunos na Sala de Aula de Língua Inglesa), responsável pela coleta dos dados e inúmeras discussões aqui desenvolvidas. A pesquisa ora apresentada não poderia ter sido desenvolvida sem a colaboração da Pró-Reitoria de Graduação da UFMG, do CNPq e da FAPEMIG por meio de bolsas concedidas aos alunos de graduação e pós-graduação.

em fato²” (PAJARES, 1992:313). Harvey (1986 *apud* PAJARES, 1992: 313) define “crença como uma representação individual da realidade que tem validade o bastante, verdade ou credibilidade para guiar o pensamento e o comportamento”³. Em virtude da constatação de que as crenças guiam ações, são responsáveis por grande parte das decisões tomadas em sala de aula (RICHARDS, 1998) e influenciam a interpretação das ações, torna-se imprescindível o aprofundamento sobre como essas crenças afetam o que os professores aprendem e as escolhas pedagógicas que eles fazem. Nesse sentido, Johnson e Freeman (2001: 65,66) propõem uma perspectiva socialmente situada para a educação de professores de :

Professores chegam a programas de educação de professores com conhecimento prévio e experiências que moldam o que eles aprendem. Para entender esses processos, os programas de educação de professores devem reconhecer as escolas em que eles trabalham e as experiências de escolarização que eles tiveram ...⁴

Em consonância com a proposta de Johnson e Freeman (2001), as crenças não devem ser somente interpretadas como opiniões, idéias pré-concebidas e de maneira descontextualizada, como na abordagem normativa (BARCELOS, 2001), ou somente interpretadas como conhecimento, mediante a análise do que os participantes da pesquisa dizem fazer e influenciá-los – o que Barcelos (2001) denomina de abordagem metocognitiva. Para uma compreensão contextualizada, “as crenças são [devem ser] investigadas através de observações de sala de aula e análise do contexto específico” (BARCELOS, 2001: 81)⁵. Nesse sentido, para melhor compreender o que ocorre em sala de aula, seria mais apropriado pesquisar o sistema pedagógico do

2 “Belief is based on evaluation and judgement; knowledge is based on objective fact” (PAJARES, 1992:313).

3 “... belief as an individual’s representation of reality that has enough validity, truth, or credibility to guide thought and behavior.” (PAJARES, 1992: 313)

4 “ Teachers come to teachers education programs with prior knowledge and experiences that shapes what they learn. To understand these learning processes, teacher education programs must recognize the schools in which teachers work and the schooling experiences they have had ...” (JOHNSON e FREEMAN, 2001: 65–66).

5 Barcelos (2001) denomina essa abordagem de contextual.

professor – “crenças, teorias de conhecimento, suposições e atitudes que os professores têm sobre todos os aspectos de seu trabalho” (BORG, 1998: 9)⁶.

Ao envolver qualquer professor em um trabalho sobre seu sistema pedagógico, ele terá a chance de desenvolver, caso ainda não o faça, uma prática reflexiva (SCHÖN, 1983; WALLACE, 1991; RICHARDS, 1998). As atitudes tomadas em sala de aula e por vezes divergentes do próprio discurso do professor podem ser melhor entendidas se ele se engajar em atividades que o levem a repensar a sua prática pedagógica. Alguns resultados de nossa experiência com a prática reflexiva podem ser acessados em Dutra e Mello (no prelo), Dutra et al. (2002), Dutra (2001), Dutra e Mello (2001) e Dutra e Magalhães (2000). Este trabalho é parte de um projeto que nasceu do nosso interesse em investigar as implicações da oportunidade de se criar situações para o reconhecimento da prática pedagógica e o desenvolvimento do professor de línguas estrangeiras como um verdadeiro profissional. Nesse sentido, concordamos com Cavalcanti e Moita Lopes (1991:142) que valorizam o “professor como investigador de sua prática”, ou seja, aquele que não é somente objeto de estudo de pesquisadores.

Muitos professores atualmente dizem seguir a abordagem comunicativa, discurso predominante em diversos países⁷. Analisar no que isso se traduz é crucial para a melhoria do ensino de línguas estrangeiras. Há, por exemplo, um discurso que coloca em segundo plano o ensino da gramática⁸. Mas como isso acontece no plano das atitudes/ações? Apesar de haver um discurso que valoriza o desenvolvimento da competência comunicativa em geral e não somente da competência lingüística, muitos professores enfatizam o domínio de estruturas lingüísticas⁹. Enfatizando a comunicação como cerne do

6 “the beliefs, knowledge theories, assumptions, and attitudes that teachers hold about all aspects of their work”. (BORG, 1998:9)

7 Almeida Filho (2001) situa o ensino comunicativo no Brasil desde 1978.

8 Ver introdução deste volume sobre o papel do ensino gramatical nas principais abordagens do século XX.

9 Celce-Murcia, Dornyci e Thurrell (1997) afirmam que professores de línguas em contexto de língua estrangeira sempre mantiveram o ensino direto de gramática. Neves (1996), também, constatou o mesmo fato no Brasil.

uso da língua, Long (1991) propõe a abordagem foco na forma (FonF) “para lidar com problemas de aprendizagem que são intrusivos, sistemáticos, remediáveis ou persistentes” (DOUGHTY, 2001:206)¹⁰. Doughty e Williams (1998) agregam vários trabalhos que discutem essa abordagem e os efeitos de certos procedimentos na aprendizagem¹¹.

Todavia, sabe-se hoje que o conhecimento de procedimentos instrucionais não levam, necessariamente, a uma prática eficiente ou consciente. Sendo assim, há um crescente interesse em estudar por que e como muitos professores recorrem ao ensino de aspectos estruturais da língua (BORG, 1998, 1999 a,b e 2001). O levantamento das experiências de aprendizagem do professor, de como e por que o professor optou por essa profissão, de como faz escolhas pedagógicas na sala de aula e de como o contexto educacional influencia o seu sistema pedagógico pessoal (BORG, 1998), é uma maneira de compreender o ensino de gramática em aulas de L2/LE. A necessidade de aprofundamento nessa área foi apontada por Ellis (1998), ao salientar o restrito número de pesquisas que exploram como os professores chegam a certas conclusões sobre quais tópicos gramaticais abordar, quando e como ensiná-los.

O objetivo da pesquisa aqui apresentada é investigar como se situa o uso da metalinguagem no sistema pedagógico do professor, ou seja, qual o papel que o professor dá à metalinguagem como instrumento no ensino da L2. A metalinguagem é o uso da língua para descrever ou analisar um fenômeno lingüístico e pode ser feita com terminologia explícita ou sem ela ou também de maneira implícita (CICUREL, 1984, 1985). No caso deste trabalho, são analisadas instâncias de metalinguagem quanto ao uso de terminologia gramatical e à apresentação de regras, seja essa feita com o uso da terminologia gramatical ou sem ele.

10 Ver Gontijo neste volume. “for addressing pervasive, systematic, remediable or persistent L2 learning problems”. (DOUGHTY, 2001: 206)

11 Ver, por exemplo, Doughty e Varela (1998) sobre o efeito do *feedback* do professor na aprendizagem.

II. Metodologia de pesquisa

Esta pesquisa é qualitativa e interpretativista, podendo ser enquadrada dentro da abordagem contextual, visando ao aprofundamento no sistema pedagógico pessoal dos participantes da pesquisa.

Na abordagem contextual, as crenças são caracterizadas como dependentes do contexto. A metodologia utilizada envolve o uso de entrevistas e principalmente observações de sala de aula.[...] Assim, a relação entre crenças e ação não é somente sugerida, mas é investigada dentro do contexto específico dos alunos. (BARCELOS 2001: 82)

Ressalto que Barcelos (2001) refere-se às crenças de alunos e ao modo como a investigação dessas crenças ligadas às ações pode levar a maior compreensão do processo de aprendizagem. Na pesquisa ora relatada, o foco é no professor e nas relações entre crenças, teorias, suposições e atitudes. Sendo assim, a abordagem contextual é apropriada, uma vez que a coleta de dados traz elementos para que essas relações sejam investigadas.

As participantes da pesquisa são duas alunas de graduação que já atuavam como professoras e cuja formação é a licenciatura em inglês: Deborah e Flávia¹². A primeira professora¹³ atuava na rede pública na época da gravação das aulas e aquele era seu primeiro semestre a ministrar aulas. A outra professora já lecionava há um ano em um centro de extensão de uma universidade pública da região sudeste do país. Os dois contextos educacionais são bem distintos quanto às abordagens de ensino adotadas. Um deles segue uma abordagem baseada na visão de língua como estrutura, ou seja, o programa de curso é organizado de acordo com itens gramaticais. A aula é, basicamente, centrada no professor (apesar de haver tentativas de trabalho em grupo) e o foco é no desenvolvimento da competência

12 Os nomes são fictícios e foram escolhidos pelas participantes para preservar sua identidade.

13 Apesar de as participantes da pesquisa serem professoras em formação, passo a me referir a elas como professoras.

lingüística por meio, principalmente, da análise da língua. O outro curso segue a abordagem comunicativa. O programa de curso é baseado em noções e funções da língua. A aula é ora centrada no professor, ora centrada no aluno, havendo uma ênfase nos trabalhos em grupo e em pares. O foco é no desenvolvimento das quatro habilidades (compreensão e produção oral e escrita). Há, todavia, maior ênfase nas habilidades de compreensão e produção oral e leitura.

A coleta de dados foi feita em três momentos. Primeiramente, três aulas foram filmadas de cada professora e elas assistiram às fitas sozinhas, com o intuito de iniciar um processo de reflexão sobre suas práticas. Elas escolheram algumas partes de suas aulas para mostrarem à pesquisadora em sessões de visionamento¹⁴ separadamente. Essas sessões constituíram o segundo momento da coleta de dados e ocorreram após algumas semanas das gravações. Nessas sessões, que foram feitas separadamente, vários assuntos de interesse das professoras surgiram e foram abordados de maneira a incentivar a descoberta de suas escolhas pedagógicas. Os dados das sessões de visionamento foram gravados em áudio, transcritos e categorizados de acordo com temas que emergiram da análise das sessões. Dentre os temas mais abordados, sobressaíram o uso de terminologia gramatical e a apresentação de regras gramaticais.

A pesquisadora prosseguiu a análise, transcrevendo os trechos das aulas anteriormente escolhidos pelas participantes e fazendo uma comparação entre as aulas e as discussões desenvolvidas nas sessões de visionamento. Um ano após as filmagens, as professoras (ainda alunas da graduação) leram a análise feita pela pesquisadora e todas se reuniram para refletir sobre o uso da metalinguagem (uso de terminologia gramatical e apresentação de regras gramaticais) nos episódios escolhidos e analisados. Nesse último momento da coleta, foi feita uma comparação entre as aulas filmadas e as interpretações da pesquisadora do que ocorreu em sala de aula. Os dados dessa reunião foram gravados e transcritos, subsidiando o aprofundamento das discussões sobre o uso da metalinguagem na sala de aula de língua inglesa pelas participantes da pesquisa.

14 Sessões de visionamento, abordadas por Gass e Mackey (2000), são discussões estimuladas pela análise de aulas filmadas.

III. Análise dos dados

Os dados apresentados concentram-se em dois aspectos das aulas filmadas e discutidas, como mencionado anteriormente: o uso da terminologia gramatical e a apresentação de regras gramaticais. Para melhor compreensão dos dados, eles serão apresentados de acordo com os três momentos de coleta. Proponho que cada um desses momentos corresponda a um aspecto do sistema pedagógico pessoal das professoras a ser analisado: momento 1 – as ações (atitudes); momento 2 – as suposições (interpretações) e momento 3 – as crenças e as teorias.

1. As ações

a. Deborah

O exemplo 1, abaixo, mostra que a professora começa sua explicação elicitando a regra gramatical dos alunos, que terão de sublinhar os verbos que estão no presente simples. O uso da terminologia gramatical é feito sem a observação do conhecimento prévio dessa terminologia por parte dos alunos. Por exemplo, os alunos podem não saber o que é o *present continuous*, não havendo comparação com as regras elicitadas anteriormente sobre a formação do *simple present*.

[1] (Os alunos deveriam sublinhar todos os verbos que estão no presente simples no texto)

D¹⁵: Se ele tivesse com – *ing* eu iria marcar?

Ss¹⁶: não

D: Por quê?

(++)¹⁷

D: é outra forma verbal. É o *present continuous*.

No trecho, abaixo, a professora primeiramente apresenta uma das regras gramaticais e, em seguida, pede a colaboração dos alunos para que eles forneçam a outra regra. Há uma resposta em coro dos alunos, que é aprovada pela professora.

15 D = Deborah

16 S = *Student* (aluno)

17 Os símbolos adotados para a transcrição são: + = pausa, [= sobreposição de fala.

[2]

D: Quando tiver a primeira pessoa do singular, vou acrescentar o *-s*, não é isso? Quando é que eu vou acrescentar o *-es*?

Ss: (inc)

D: (concorda com os alunos balançando a cabeça)

Essas ações da professora Deborah demonstram o uso da terminologia gramatical e da explicitação de regras (metalinguagem explícita com terminologia) como instrumentos comuns nas aulas observadas.

b. Flávia

Após uma atividade de compreensão oral que forneceu aos alunos *input* compreensível, já que eles ouviram diálogos pequenos e fizeram um exercício de completar lacunas, a professora apresentou um novo termo, *echo questions*, no intuito de chamar a atenção dos alunos para o uso dessas construções.

[3]

F¹⁸: We use *echo questions* (+) uhn

S: to show (inc)

F: Yes (+++) Just for example (+) when you make a commentary and you want to keep the conversation alive (+) you have to say something to show interest or surprise (+++) when you say uhn "I saw a nice movie yesterday"

Ss: (inc)

F: Really (inc) a way to keep the conversation alive uhn you could use an echo question in this situation (+++) So (+) she

[

Did you?

F: (balança a cabeça). I have a sentence (+) OK? Look at this (+) please (++) I have a sentence in the simple past, ok? So (+) I just use an *auxiliary* in the *past* and I ask "Did you" Ok, right? So

.....

18 F = Flávia

F: Do you understand *echo question*? (a professora repete a palavra como se houvesse um eco)

S: É como *tag-question*?

F: No. *Tag-question* is used to confirm.

É interessante notar que o uso da terminologia gramatical é feito pela professora e pelo aluno (*tag-question*). Ao se deparar com um termo lingüístico desconhecido e pela maneira como a professora coloca o exemplo no quadro, o aluno é levado a pensar que *echo question* é uma construção semelhante a uma *tag question*. A sua intervenção se dá de maneira “natural”, como se o uso da terminologia gramatical feita pela professora tivesse incentivado ou permitido o mesmo recurso por parte do aluno. Na última sentença do trecho [3], para tornar a sua explicação mais clara, a professora enfatiza o uso da construção lingüística *tag question* em oposição à construção *echo question*, que é o foco de sua análise.

Ainda nesse trecho, observa-se que o foco é no uso da língua, e não na análise da estrutura lingüística. Parece haver, porém, uma necessidade, por parte da professora, de explicitar a regra de como formar a *echo question*. Ela o faz mesmo após um aluno ter sido capaz de responder a sua pergunta.

Tanto Deborah quanto Flávia usam a metalinguagem (explicitação de regras e terminologia gramatical) em suas aulas. Fica constatado, porém, que Deborah está mais preocupada com a análise da língua e que Flávia, a princípio, concentra-se na análise do uso da língua, mas não deixa de reforçar a formação da estrutura lingüística em foco.

2. As suposições e interpretações

As sessões de visionamento foram guiadas por trechos das aulas filmadas que as próprias professoras escolheram para discutir. Esse é um fator importante, uma vez que demonstra que as preocupações referentes ao uso da metalinguagem são fruto da reflexão das professoras sobre suas aulas, e não de uma preocupação da pesquisadora.

a. Deborah

No trecho, abaixo, a professora nota a diferença entre a análise lingüística e o uso da língua e define seu objetivo de ensino a partir dessa constatação. O foco na análise da língua veio de sua própria necessidade como aluna de graduação, e não de seus alunos. Naquele momento em seu curso, ela sentia a necessidade de aprofundar na análise lingüística¹⁹.

[4]

D: É nessa primeira parte (+) eu pedi que eles marcassem os verbos no *Simple Present* (++) primeiro (+) eu expliquei como era (++) Outra coisa que eu tenho sentindo falta é a questão da gramática né (++) eu estava explicando a gramática (+) assim (+) como aula expositiva (++) porque eu venho sentindo esta falta aqui na graduação (++) Mas é (+) eu percebi que não deu muito certo (++) esta questão da aula expositiva (+) eles não compreendem bem (++) eu também acho que não me saí muito bem (++) Eu fui pouco clara (+) e então (+) assim (+) depois que eu vi a palestra suas (+) que veio aquela questão da abordagem comunicativa, que eu nunca tinha visto isso porque nunca fiz Fundamentos Pedagógicos²⁰ (+) né (++) então, eu aí percebi aquilo que eu já estava sentindo né, dessa necessidade que eles usassem a estrutura sem que eu desse uma aula expositiva (++) aí (+) isso ficou mais claro para mim (++) E é o que eu vou tentar a partir de agora.

19 Rocha (2002) advoga que o estudo da gramática do português só é necessário para graduandos em Letras, e não para alunos de ensino fundamental e médio. Seus vários argumentos referem-se ao ensino do português padrão, mas poderiam ser discutidos em disciplinas de Lingüística Aplicada ao ensino/aprendizagem de L2, fazendo as conexões apropriadas do ensino de gramática neste contexto.

20 Disciplina oferecida para cursos de graduação sobre Lingüística Aplicada, que discute o ensino das quatro habilidades em L2.

b. Flávia

O trecho seguinte mostra que o objetivo da professora era o de apresentar a formação estrutural de uma *echo question*, que depende do verbo usado pelo interlocutor. O que ela faz, então, é tornar a regra explícita. Ao ver suas aulas filmadas, ela nota que ela própria pareceu ignorar a participação do aluno, para poder fornecer a regra. Essa escolha veio da própria necessidade da professora de tornar a regra explícita, e não foi uma resposta à participação ou pergunta de um aluno.

[5]

F: Eu tinha colocado a vírgula, desmanchei e coloquei um ponto final, mas ainda assim, eu acho que tinha que estar na linha de baixo para ele perceber que era uma outra pessoa falando. Mas como eu sublinhei o verbo no passado, eu queria dar ênfase mesmo nessa parte para mostrar para eles que não é tudo *did you*, depende do tempo verbal, do comentário lá.

Flávia apresenta diferentes explicações para sua atuação em sala de aula. No início da sessão de visionamento, ela nota um aspecto de seu ensino que a preocupa (trecho abaixo). Flávia percebe que ela era muito mais centrada nela mesma do que ela pensava. Foi difícil para ela escolher trechos das aulas que não a agradassem (havia muito momentos de trabalho em grupo e pares) até que ela encontrou o trecho sobre *echo questions*. Ela percebeu que havia certo foco na sua pessoa. Todavia, não percebeu que suas escolhas pedagógicas talvez derivassem de suas necessidades e não das necessidades de seus alunos. Sua preocupação era com o conteúdo do livro a ser explorado.

[6]

F: Eu vou falar da experiência, né, de ter a aula filmada, que eu achei que foi muito rica porque (+++) como a Juliana tava falando aqui, quantas coisas a gente não consegue perceber quando tá lá na frente e (+++) na televisão é diferente. Então, por exemplo, é, a gente sempre

pensa, né, não, tá ótimo, a aula tá jóia, mas (risos) acontece uma coisa que eu percebi é que a minha aula é muito *teacher-centered* (+) eu imaginei, eu fiquei pensando assim “como é difícil, como é difícil isso” (+) não deveria ser assim, porque se um aluno tá numa aula de línguas, querendo aprender a falar uma língua, eu acho que ele deve falar mais do que eu (risos).

T: Você percebeu, você achou que você falava mais do que eles?

F: Eu achei que eu falava mais do que eles. Talvez, eu não sei se uma forma de justificar ou eu deveria pensar numa outra forma de mudar isso (+) é (+) por exemplo, eu tenho que passar o conteúdo do livro (+++) então, eu acho que parece uma apresentação mesmo (+++) e

Ao analisarem suas aulas, as professoras trazem à tona suas preocupações sobre o ensino de gramática e qual o papel da metalinguagem em sua prática. Deborah já aponta explicitamente a fonte de suas crenças, enquanto Flávia consegue enumerar fatores, mas não detectar a origem de suas crenças.

3. As crenças e as teorias

As discussões feitas após um ano das filmagens e subsidiadas por elas, pelas transcrições da sessão de visionamento e pela primeira interpretação dos dados realizada pela pesquisadora trouxeram mais instrumentos para a análise dos eventos da sala de aula e aguçaram o processo de reflexão das professoras.

a. Deborah

No terceiro momento da coleta de dados, quando as professoras revisitaram o que havia acontecido em suas aulas, tendo acesso não só às aulas gravadas, mas também às transcrições das sessões de visionamento, parece que há uma interpretação ainda mais amadurecida dos eventos da sala de aula. Deborah (ver trecho da sessão de discussão

abaixo) analisa que a atividade foi proposta por ela mesma, sem a sugestão do livro, e discute, claramente, como a atividade poderia ter tido um objetivo comunicativo e não puramente de análise da língua. Ela, até mesmo, aponta como conseguiu, em outro momento nesse mesmo contexto educacional, propor uma atividade comunicativa que teve sucesso.

[7]

D: Quer dizer. É, no texto. Era uma coisa, assim que não tinha no livro, foi uma coisa inventada por mim.

T²¹: ah, não, o livro não trazia

D: não

T: essa essa

D: atividade, não

[

T: nomenclatura. Ah a atividade

T: Mas trazia essa nomenclatura.

D: nem a nomenclatura.

T: ah, não?

D: Não.

....

D: ... E poderia ter sido trabalhado de uma forma diferente

T: ah ah!

D: E, não simplesmente, identificar *simple present* (+) que eu acho que foi uma coisa, assim, complicada pra eles, né? E que não tinha utilidade, assim.

T: hum, hum!

D: Né, hoje, eu percebo que isso não tinha utilidade

T: utilidade prática.

D: É, de comunicação. Tanto que quando, em uma outra atividade que eu fiz, eh, eu criei a oportunidade pra eles de comunicação, por exemplo, criar uma receita.

T: hum, hum!

D: e aí sim, essa atividade teve sucesso.

....

D: É, mas assim, é, eles conseguiram fazer a atividade, tinha uma aplicação, um objetivo. Então foi mais tranquilo. E hoje, eu percebo que, é, eu falo na sessão de visionamento, eu marquei aqui.

O amadurecimento de Deborah a faz não somente ver que algo não estava muito apropriado para seus alunos (sessão de visionamento), mas também identificar como sair de situações parecidas, colocando em prática a noção de que, por meio do ensino da língua voltado para a comunicação, os alunos irão também desenvolver a competência lingüística. Ela é capaz de colocar em prática as teorias a que foi exposta em sua trajetória na graduação. Segundo Almeida Filho (1999), Deborah estaria sendo capaz de transformar a sua subcompetência teórica em competência aplicada.

b. Flávia

Após rever a sua aula e a sessão de visionamento e ter acesso à primeira análise da pesquisadora, a professora vê duas influências para suas ações relacionadas ao uso da metalinguagem em sala de aula. Primeiramente, ela aponta que os livros didáticos que são denominados comunicativos trazem a terminologia gramatical. De fato, a abordagem comunicativa dos livros didáticos, ao apresentar a metalinguagem com terminologia explícita, não está de acordo com a teoria que embasa a versão forte²² dessa abordagem. No trecho, abaixo, a professora ressalta a influência de teorias no seu entendimento da prática pedagógica.

[8]

T: Hum, hum!

F: Porque (+) por exemplo, a gente propõe não um trabalho na abordagem comunicativa, mas, é uma dúvida minha, o livro também não usa metalinguagem?

T: Hum, hum

22 Ver o capítulo "Os caminhos do ensino de gramática em línguas estrangeiras" para uma discussão deste termo.

F: Eu acho que então, eh, eu acho que ele de uma certa forma induz ao uso, a usar

[

T: também a gente. Eh, mas, assim, eu também aí faço essa pergunta pra vocês. Será que em certos momentos, o uso da metalinguagem não pode, eh, é sempre negativo?

F: Ah, pois é, exatamente, eu não vejo o uso da metalinguagem como uma coisa negativa.

T: Hum, hum

Em segundo lugar, ela vê uma clara influência de sua experiência como aluna em cursos de idiomas tradicionais. A crença alimenta a sua ação que, por sua vez, realimenta a sua crença, corroborando a interpretação de Barcelos (2001:85) sobre a relação entre crenças e ações.

[9]

F: Nunca vi (risos). Eu acho até, a medida que eu fui lendo o trabalho aqui, eu fui sentindo que (+) é claro que tem tudo a ver com a questão dos *beliefs* né, com a influência que eu sempre tive porque foi a forma que eu aprendi. Eu acho que de um jeito meio tradicional mesmo.

T: Hum, hum

F: A gente tinha muito, muita gramática, quando eu aprendi

T: gramática explícita?

F: É, é.

Continuando a discussão, Flávia defende o uso da metalinguagem, mas é capaz de relativizar a sua relevância, dependendo do tipo de aluno e seu objetivo de aprendizagem. Mais uma vez, a sua crença de que o uso da metalinguagem não prejudica a aprendizagem de uma L2 aparece em seu discurso.

[10]

F: [Ou seja (risos). Então, de uma certa forma, eu defendendo o uso da gramática explícita, assim (+) *perai*, eu defendendo o uso, eu não vejo problema nenhum em dizer o nome, ou seja

T: das coisas.

F: É, a metalinguagem.

T: Hum, hum

F: Eu não vejo problema nenhum com isso.

T: Mas, será, assim, com todos alunos? Porque aqui, a Deborah colocou antes é que ela achou que pros alunos dela, isso

F: Ah bom!

T: Foi, um pouco difícil, né?

F: É, eu acho que dependendo da idade, por exemplo /

T: Que turma que era mesmo?

D: Oitava série.

F: Não, eu acho que principalmente os adolescentes ou pré-adolescentes, não vejo, não vêem graça nenhuma nisso (risos) em saber o nome.

A professora Flávia justifica a explicitação das regras gramaticais não só como uma necessidade do professor, mas também do aluno. Flávia faz duas interpretações. Primeiro, essa preferência por discutir as regras é um reflexo das suas crenças (que já foi mencionada no trecho [10] acima) e até mesmo das crenças dos alunos. Segundo, sua atitude foi influenciada pelo tipo de aluno que ela tinha na época, como mostra o trecho de entrevista abaixo:

[11]

F: E aí, quando chega, eu chego nessa questão de (+) tem uma parte que fala assim, que seria a necessidade do professor de explicitar a gramática. Mas (+) de repente me parece que essa é uma necessidade dos alunos também.

T: em certo, em certo sentido.

F: Mas, por, talvez, pela forma, né (+) a forma que eles aprenderam também.

T: Hum, hum!

F: Ou seja, tem tudo a ver com as crenças, as minhas podem ser parecidas com [as deles.

A aula analisada era a de uma turma de alunos de nível superior e com interesse em aprofundar os conhecimentos da língua estudada, como se pode ver a seguir:

[12]

T: Era nível, nível intermediário, né?

F: Era, era!

T: Tinha uma boa, uma boa resposta.

F: Eu acho que, inclusive, eles gostavam dessa parte, de quando eu acho que ficava mais claro, de uma certa forma, pra eles, os porquês de algumas coisas. Por que em determinado momento era assim e em outros momentos era daquele jeito.

T: Tinha um momento pra sistematizar, né?

F: Eh!

T: A maior parte dos seus alunos são alunos da universidade? Você lembra?

F: Hum, hum! A maior parte.

T: É, eu acho também que a gente tem que ver muito bem quem é o público, né?

F: Claro!

Na próxima parte deste capítulo, os três momentos serão interligados, trazendo à tona a interpretação das participantes da pesquisa e da pesquisadora sobre os sistemas pedagógicos analisados.

IV. Discussão

Ao compararmos as ações das professoras com suas interpretações em dois momentos distintos, constatamos que as escolhas tomadas em sala de aulas sofrem influências de experiências anteriores e atuais, de elementos pedagógicos e de fatores contextuais, corroborando os resultados de Borg (1998). Partindo de suas ações, as pro-

fessoras fazem suposições durante as sessões de visionamento que revelam o início de um processo reflexivo. A reanálise das aulas filmadas e a da sessão de visionamento lhes dá a oportunidade de melhor compreender as suas ações, para buscar mudanças ou reafirmá-las.

As suposições de Deborah levam-na a sua experiência de aluna de graduação no período da gravação das aulas. Essa somada a outras experiências escolares traduzem-se em uma crença sobre a importância do uso da terminologia gramatical e da explicitação de regras para a aprendizagem de uma L2. Apesar desse viés pedagógico de sua crença, que está embasada em sua experiência, a professora é capaz de transformar seu conhecimento teórico (competência teórica) em competência aplicada. O contexto em que ela trabalha, escola regular pública que adota um livro estrutural, não a limita e ela propõe atividades com objetivos comunicativos, conseguindo resultados mais positivos do que havia alcançado em aulas que tinham como base a pura análise da língua. Essa mudança só é possível por causa do processo de reflexão pelo qual Deborah passou, ou seja, a conscientização de suas crenças, experiências e suposições levaram-na a vislumbrar atitudes diferentes. As ações são interpretadas pela professora, que mais tarde explicita suas crenças e teorias (QUADRO 1). As influências em suas ações partem de suas experiências e das teorias com as quais se identifica (QUADRO. 2). As teorias alimentam as crenças que alimentam as ações, nesse caso gerando mudanças em sua prática.

Quadro 1 - Os três momentos de coleta de dados e os sistemas pedagógicos das professoras

	Deborah	Flávia
Ações	-uso da terminologia gramatical: alunos podem não ter conhecimento prévio -regra gramatical apresentada; alunos fornecerem a outra regra	-input compreensível; foco no significado da estrutura; explicitação de regras; uso da terminologia gramatical
Suposições	-análise linguística: necessidade como aluna de graduação	-explicitação da regra: necessidade da professora – aula centrada na professora; livro
Crenças e teorias	- crença: uso da terminologia e regras gramaticais são importantes para a aprendizagem - teoria (abordagem comunicativa) a faz mudar as ações pedagógicas	-crenças: uso da terminologia e regras gramaticais favorecem a aprendizagem (aluna em cursos de idiomas); nível e idade dos alunos; necessidade, interesse e experiência dos alunos -teoria (abordagem comunicativa) a leva a questionar o uso da terminologia gramatical nos livros didáticos

Quadro 2 - Influências nas ações e interpretações em diferentes momentos

	Influências nas ações
Deborah	Experiência → crença com base pedagógica Teoria → nova experiência
Flávia	Experiência não explicitada → crença – experiência explicitada Razões pedagógicas → crenças com base pedagógica e contextual Teoria → crença com base pedagógica

Após observar as gravações das aulas e se deparar com um evento que se organizou da seguinte maneira – input compreensível, foco no significado da estrutura, explicitação de regras e uso da terminologia gramatical –, Flávia buscou razões de base pedagógica para suas ações (livro utilizado) e também de suas experiências. Todavia, não houve a explicitação de como a sua experiência teria tornado sua aula centrada nela mesma, e a explicitação de regras tão importantes no seu processo de ensino.

Em certos momentos, como exposto no trecho 3, a professora não é capaz de valorizar a resposta do aluno, em virtude da necessidade de explicitar as regras gramaticais. Ao rever as aulas filmadas e a sessão de visionamento, Flávia se depara com suas crenças de base pedagógica (uso de terminologia e regras gramaticais favorecem a aprendizagem de uma L2 e a necessidade, o interesse e a experiência dos alunos reforçam o uso da metalinguagem) e de base contextual (nível e idade dos alunos) (QUADROS 1 e 2). Flávia também entra em contato com teorias de ensino-aprendizagem e passa a questionar o uso da terminologia gramatical nos livros didáticos. Também começa a explicitar essa nova crença com base pedagógica, mais como uma justificativa para suas ações do que como um questionamento sobre a teoria na qual se embasa a abordagem comunicativa. O processo reflexivo de Flávia a leva a buscar razões para suas ações e crenças e, ao fazer isso, de certa maneira ela legitima suas atitudes em sala de aula. Nesse sentido, observa-se que nem todo processo reflexivo leva a mudanças.

V. Conclusão

Ambas as professoras usam a metalinguagem através do uso da terminologia gramatical e explicitação das regras gramaticais em suas aulas. Isso foi percebido por elas durante as sessões de visionamento. Houve um aprofundamento da compreensão desses eventos após uma análise mais profunda e distanciada no tempo, demonstrando um amadurecimento das professoras quanto a sua maneira de ensinar e encarar o ensino de línguas. A auto-análise da prática pedagógica e também a discussão com outras pessoas, no caso dessa pesquisa com a pesquisadora, traz para as professoras a possibilidade de desenvolvimento profissional:

O desenvolvimento profissional emerge de um processo de remodelagem do conhecimento, crenças e práticas dos professores ao invés de simplesmente impor novas teorias, métodos ou materiais a eles²³ (JOHNSON e GOLOMBEK, 2002:2).

O engajamento em uma prática mais reflexiva pode significar momentos diferentes em cada carreira profissional. A análise das ações em sala de aula sobre o uso da metalinguagem na sala de L2 levou ambas as professoras a recuperarem suas crenças e a analisarem teorias discutidas no curso de graduação. Todavia, essa análise pode levar a novas ações ou à manutenção das antigas.

Concluindo, advogo por mais pesquisas sobre os sistemas pedagógicos de professores em formação e em serviço que sejam relevantes para esses profissionais. A abordagem contextual parece ser a mais apropriada para também oferecermos aos professores envolvidos nas pesquisas uma chance de desenvolvimento profissional reflexivo. É, ainda, imprescindível que se mantenha uma visão socialmente situada dos contextos escolares, o que não significa *a priori* que um professor de escola regular ou de idiomas tenha condições maiores ou menores de desenvolvimento profissional. As condições de trabalho devem sim ser levadas em conta, mas, como os fatores pedagógicos e experienciais influenciam as crenças, eles são tão ou mais importantes para se atingir um ensino de línguas mais adequado às necessidades dos alunos.

23 *Professional development emerges from a process of reshaping teachers' existing knowledge, beliefs and practices rather than simply imposing new theories, methods, or materials on teachers.* (JOHNSON e GOLOMBEK, 2002:2)

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas desde 1978. E agora? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. v.1, n.1, p.15 - 29, 2001.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. São Paulo: Pontes, 1999.
- BARCELOS A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BORG, S. Teacher's pedagogical systems and grammar teaching: a qualitative study. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 1, p. 9-38, 1998.
- BORG, S. The use of grammatical terminology in the second language classroom: a qualitative study of teachers' practices and cognitions. *Applied Linguistics*, v. 20, n. 1, p. 95-125, 1999(a).
- BORG, S. Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System*, v. 27, n. 1, p. 19-31, 1999(b).
- BORG, S. Second language grammar teaching: practices and rationales. *Ilha do Desterro*, 2001.
- CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n. 17, p. 133-144, 1991.
- CELCE-MURCIA, M.; DORNYEI, Z., THURRELL S. Direct approaches in LE instruction: a turning point in communicative language teaching? *TESOL Quarterly*, v.31, n.1, p. 141-152, 1997.
- CICUREL, F. La conquête du sens. *Français dans le monde*. p. 40-46, 1984.
- CICUREL, F. *Parole sur parole*. Paris: Clé International. 1985.
- DOUGHTY C. VARELLA, E. Focus on form. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 114-138.
- DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

- DOUGHTY, C. Cognitive underpinnings of focus on form. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge, 2001, p. 206-257.
- DUTRA, D. P.; MELLO, H. A construção conceitual do processo de interação na sala de aula de língua estrangeira. (no prelo)
- DUTRA, D. P.; MELLO, H. Refletindo sobre o processo de formação de professores de inglês: uma interpretação de abordagens, métodos e técnicas. In: MENDES, E. A. M.; OLIVEIRA, P. M.; BENN-IBLER, V. (Org.). *O novo milênio: interfaces lingüísticas e literárias*. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 2001, p. 47-56.
- DUTRA, D. P. Professores em formação e a prática reflexiva. In: *Anais do III CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS & 30 ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS do CEFET-MG*, Belo Horizonte APLIEMGE, p. 35-42, 2001.
- DUTRA, D. P.; MELLO, H. R.; NERI, P. A.; SALES, P. E. O papel da instrução no contexto da sala de aula de língua inglesa. In: VI CBLA – CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA - A LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL, 2001, Belo Horizonte VI CBLA – Programa e Resumos, Belo Horizonte FALE/UFMG, 2001, p. 100-100 e Publicação do trabalho completo em CD em 2002.
- DUTRA, D. P.; MAGALHÃES, C. M. Aprendendo a ensinar a autonomia do professor aprendiz no projeto de extensão da Faculdade de Letras da UFMG. *Linguagem e ensino*, v. 3, n. 2, p. 61-73, 2000.
- ELLIS, R. Teaching and research: options in grammar teaching. *TESOL Quarterly*, v. 32, n. 1, p. 39-60, 1998.
- GASS, S. e MACKKEY, A. *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. 2000.
- JOHNSON, K. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and teacher education*, v. 10, n. 4, pp. 439-452, 1994.
- JOHNSON, K.; GOLOMBEK, P. Inquiry into experience: Teachers' personal and professional growth. In: JOHNSON, K.; GOLOMBEK, P. (Ed.). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge: Cambridge, 2002, p. 1-14.
- JOHNSON, K.; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.1, n. 1, p. 53-69, 2001.

- LONG, M. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: de BOT, K.; GINSBERG, R.; KRAMSCH, C. (Ed.). *Foreign language research in cross-cultural perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 39-52.
- LONG, M.; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research, and practice. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.
- MUNBY, H. The place of teachers' beliefs in research on teacher thinking and decision making, and an alternative methodology. *Instructional Science*, v. 11, p. 201-225, 1982.
- NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, v. 19, n. 4, p. 317-328, 1987.
- NEVES, M. S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes; Belo Horizonte: Departamento de Letras Anglo-Germânicas – UFMG, 1996. p. 69-80.
- PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332. 1992.
- RICHARDS, J. *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- ROCHA, L. C. A. *Gramática: nunca mais - o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2002.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. 1983.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula. Tese de doutorado, Campinas: IEL, Unicamp, 1996.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.) *Trajétoérias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, 2002. p.59-76.
- WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge. 1991.

FOCO-NA-FORMA E FOCO-NA-COMUNICAÇÃO: DOIS FOCOS COMPLEMENTARES

Glória Gil

Poucos estudos de discurso de sala de aula de língua estrangeira têm pesquisado o que acontece nos episódios gramaticais da sala de aula, isto é, nos episódios iniciados ou pelo professor ou pelos alunos que lidam com os aspectos formais da língua-alvo. O objetivo deste trabalho é reportar as descobertas de um estudo de episódios gramaticais numa sala de aula de Inglês como língua estrangeira, onde existe um tipo especial de interação (SEEDHOUSE, 1996; CULLEN, 1998) com dois focos complementares: o **foco-na-forma**¹ e o **foco-na-comunicação**. A razão para se ter adotado essa perspectiva é que ela parece ser mais adequada para criar uma ponte entre a teoria e a prática pedagógica real, do que a oposição entre os dois focos, comum em muitos estudos sobre a interação na sala de língua estrangeira (e.g., DINSMORE, 1987; NUNAN, 1987; WILLIS, 1987).

1 O termo **foco-na-forma** é usado aqui se baseando em uma perspectiva discursiva da sala de aula de língua estrangeira (DONATO, 1994; DONATO e ADAIR-HAUCK, 1992), e não se baseando na perspectiva proposta por Long (1991) usada em outros artigos neste livro.

I. Introdução

Muitos estudos que tentam descrever a natureza e a estrutura da interação na sala de língua estrangeira têm sido feitos. Eles vão desde esquemas detalhados que descrevem as instâncias comunicativas da aula (ALLEN, FROHLICH & SPADA, 1984) até instrumentos que analisam e medem, por exemplo, o número e os tipos de pergunta feitas pelos professores (BROCK, 1986). Alguns desses estudos, embora extremamente úteis na descrição da interação na sala de aula, têm criado, na Lingüística Aplicada, uma lacuna entre a teoria e a prática pedagógica. Essa lacuna tem sua origem no fato de os professores ficarem desapontados ao lerem os resultados desses estudos, que afirmam que muitas práticas pedagógicas da sala de aula não são **autênticas** (e.g., NUNAN, 1987; WILLIS, 1987).

Tais estudos, que visam identificar o grau de autenticidade da sala de aula de língua estrangeira, têm como premissa principal que a conversa natural deve ser o parâmetro por meio do qual qualquer juízo ou comparação do discurso da sala de língua estrangeira pode ser feito. Autenticidade, portanto, pode ser entendida como sinônimo de conversa natural/espontânea. Seedhouse (1996) reflete sobre essa questão, e sugere que estudos desse tipo:

têm resultado num grande número de professores sentindo-se culpados da natureza da comunicação das suas próprias aulas, e receosos dos pesquisadores querendo pesquisar as mesmas. Seria razoável concluir que os professores de inglês como língua estrangeira que geram interações **típicas** não têm, de fato, nada de que se sentirem culpados. (p.23)² [Tradução da autora]

2 "... has resulted in a large number of teachers feeling guilty about the nature of communication in their own classrooms, and suspicious of researchers wanting to record their lessons. It would be reasonable to conclude that ELT teachers who produce 'typical' ELT classroom interaction do not, in fact, have anything to feel guilty about" (p.23).

Cullen (1998) mostra que, segundo esses estudos, algumas características poderiam ser identificadas como **autênticas**, como, por exemplo:

1. uso de perguntas referenciais (*referential questions*, LONG & SATO, 1983), isto é, perguntas para as quais o falante não conhece a resposta;
2. correção dos erros dos alunos só quando esses prejudicam a compreensão;
3. uso de modificações na fala, tais como hesitações e paráfrases para facilitar a compreensão (chamadas de 'estratégias de negociação de significado').

Contrariamente, outras características seriam consideradas como **foco-na-forma** e, portanto, **não-autênticas**, no sentido de que elas não são tão comuns na linguagem usada **fora da sala de aula**:

1. uso exclusivo ou excessivo de perguntas de exibição, (*display questions*, LONG & SATO, 1983), isto é, perguntas para as quais o falante conhece a resposta;
2. uso da correção com foco-na-forma, isto é., *feedback* dirigido para a (re)formulação gramatical correta da contribuição do aluno;
3. repetição das respostas dos alunos feita pelo professor para que possa ser escutada pelos outros alunos.

O problema principal desses estudos é que, ao contrastar e opor a fala com **foco-na-comunicação** à fala com **foco-na-forma** (veja, por exemplo, NUNAN, 1987; WILLIS, 1987), tem-se negligenciado a dinâmica própria do discurso pedagógico da sala de aula de língua estrangeira, principalmente porque todo tipo de instância discursiva com **foco-na-forma** é automaticamente considerado inadequado. Assim, não podemos ver a relação complexa que se produz quando o discurso se constroe coletivamente entre o professor e os alunos, e cujo objetivo principal é fornecer aos aprendizes meios por meio dos quais eles possam criar mecanismos cognitivos que favoreçam o desenvolvimento da língua-alvo. Em outras palavras, esse discurso é

processado na mente de cada aluno não só como insumo para aquisição, ou seja, internalização inconsciente da língua-alvo, como também para aprendizagem, isto é, internalização consciente da língua-alvo. Para compreender a complexidade da interação da sala de língua estrangeira, é importante levar em consideração que nesse ambiente a **língua-alvo** é, ao mesmo tempo, o **objeto** – um conjunto de estruturas, regras, funções e itens lexicais a serem estudados e aprendidos – e o **meio** da instrução mediante o qual o professor e os alunos interagem (EDMONDSON, 1985).

II. Premissas ou pressupostos principais deste trabalho

Basicamente, para solucionar o problema sugerido acima, e compreender a complexidade da interação da sala de LE, e, portanto, os episódios gramaticais, os termos **fala com foco-na comunicação** e **fala com foco-na-forma** teriam de ser entendidos como complementares e não como antagônicos, como geralmente encontrados na literatura sobre o discurso da sala de língua estrangeira (NUNAN, 1987; WILLIS, 1987; JOHNSON, 1995).

Essa perspectiva conciliatória baseia-se nos pressupostos seguintes sobre o discurso da sala de LE:

1. O objetivo principal do discurso da sala de aula é promover situações favoráveis para que o ensino/aprendizagem se concretize, o que permite a fusão dos dois focos discursivos: o **foco-na-comunicação** e o **foco-na-forma**.

2. O discurso da sala de LE é altamente complexo (BREEN, 1985; EDMONDSON, 1985) e tem uma natureza metalingüística devido ao fato de a língua-alvo ser ao mesmo tempo o objeto e o meio da comunicação (CICUREL, 1984; GIL, 1999).

Como já dito, a dicotomia **foco-na-comunicação vs. foco-na-forma** não é capaz de dar conta da complexidade discursiva da

sala de LE, já que a interação na sala de aula, muitas vezes, é avaliada por meio dos mesmos critérios de **comunicatividade** que os eventos que ocorrem fora da sala de aula (CULLEN, 1998). Para avaliar, então, o grau de comunicatividade real da sala de LE, considera-se fundamental compreender o que é comunicativo dentro da sala de aula. Portanto, já que poucos autores têm abordado o discurso de sala de aula de LE dessa forma (cf. CICUREL, 1984), isto é, como um tipo de fala diferente da conversação natural, e tentando encontrar as suas características particulares, essas questões precisam ser pesquisadas. Em outras palavras, não precisamos investigar como o discurso da sala de aula deveria ser, mas sim como ele realmente é.

III. Contexto da pesquisa

A pesquisa na qual foram coletados os dados aqui apresentados foi realizada com uma turma do Curso de Licenciatura em Letras/Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina, cuja professora tem mais de 20 anos de docência. Essa turma era formada por 22 alunos que pertenciam à quarta fase do curso, sendo dois homens e vinte mulheres. O objetivo da disciplina observada, Inglês IV, é consolidar o conhecimento gramatical e de pronúncia dos alunos, adquirido nas três fases anteriores. Portanto, as aulas são baseadas no ensino de pontos gramaticais, tais como: voz passiva/*passive voice*, frases condicionais possíveis/*possible conditional sentences* ou expressões de propósito/*expressions of purpose*.

A metodologia de pesquisa qualitativa utilizada consistiu-se basicamente em coletar dados por meio de notas de campo, gravações em áudio e gravações em vídeo, nos quais foram identificados diferentes tipos de episódio gramatical. Quinze desses episódios foram transcritos e analisados discursivamente com base em Erickson (1982); Lemke (1985) e Tsui (1995).

IV. Dois focos complementares nos episódios gramaticais: foco-na-forma e foco-na-comunicação

Olhemos, então, alguns exemplos reais de interação tirados dos episódios gramaticais identificados nos dados coletados na sala de LE, composta pelos dois focos: o **foco-na-forma** e o **foco-na-comunicação**. O **foco-na-forma** refere-se à fala na língua-alvo com um objetivo pedagógico formal (como, por exemplo, praticar oralmente um tipo de estrutura ou função predeterminadas), e o **foco-na-comunicação** refere-se à fala na língua-alvo sem um objetivo pedagógico formal (como, por exemplo, comentários espontâneos dos participantes). O objetivo principal da análise aqui apresentada é mostrar que esses dois focos não ocorrem em compartimentos estanques, como geralmente sugerido, e podem existir fusões e justaposições entre ambos, permitindo, dessa forma, a existência de diferentes tipos de fala específicos na sala de LE.

1. Interação professora/alunos

Uma das formas por meio das quais pontes ou áreas de interseção são criadas entre os dois focos é, por exemplo, *asides* (apartes) imersos em episódios com foco-na-forma. Tais *asides* são instâncias claras de como os alunos têm começado a manipular a língua-alvo; em outras palavras, a usar construções focalizadas específicas para expressar seus próprios significados. Ilustrarei essa questão com três exemplos transcritos de dados reais de sala de aula.

Exemplo 1: Mostra uma situação em que, após escutar os alunos que trabalham em pares a contar o que eles gostariam ou não de fazer durante o fim de semana usando estruturas determinadas (*would rather do/not do during the weekend*), a professora comenta espontaneamente, na linha 1, sobre o que ela escutou. Seu comentário encoraja um aluno a fazer também um comentário espontâneo na linha 2. O comentário do aluno, sinalizado por um tipo especial de entonação, ainda retém o foco-na-forma da atividade em pares. Nesse exemplo, ao fazer um comentário pessoal, a professora abre um

espaço para que os alunos também façam seus próprios comentários, e o comentário pessoal feito pelo aluno na linha 2, com foco-na-forma. Ele usa a estrutura que estava sendo praticada na atividade prévia, mostrando, então, como é capaz de manipular tanto o significado quanto a forma. Ao mesmo tempo, existe uma justaposição dos dois focos discursivos, já que a entonação da frase revela que o comentário é (ou pretende ser) verdadeiro.

Exemplo 1

Falante	Discurso	FOCO
1. Professora:	I didn't know that so many students liked going to the cinema.	COMUNICAÇÃO
2. Aluno:	I'd rather be alone than be with a boring person	COMUNICAÇÃO/ FORMA

Exemplo 2: A professora e os alunos estão trabalhando com as expressões idiomáticas *do* e *make* e há também a ocorrência dos focos na forma e na comunicação.

Exemplo 2

Falante	Discurso	FOCO
1. Professora:	give an example please	FORMA
2. Aluno 1:	I did my homework	FORMA/ COMUNICAÇÃO
3. Alunos:	Ohhhh	COMUNICAÇÃO

Após um aluno (A1) fornecer um exemplo (linha 2) pedido pela professora na linha 1, os outros alunos tomam o comentário como verdadeiro ao gritar em conjunto *ohhh* (linha 3), usando uma entonação irônica, e implicando que o aluno fez o comentário para

agradar a professora. Neste exemplo, a frase enunciada pelo A1 é re-significada pelos outros alunos por meio do *ohhh* na linha 3. Essa re-significação implica uma mudança do foco-na-forma para o foco-na-comunicação, e mostra como aqui também os alunos são capazes de manipular os dois focos.

Exemplo 3: Mostra o final de um episódio em que a professora avalia a forma e o conteúdo de uma atividade feita pelos alunos, na qual eles deviam relacionar ações que (hipoteticamente) haviam sido realizadas para eles.

Exemplo 3

Falante	Discurso	FOCO
1. A1:	I have the clothes washed.	FORMA
2. P:	(mexe a cabeça para baixo)	FORMA
3. A2:	have the grass cut	FORMA
4. P:	ok	FORMA
5. A3:	I had my clothes ironed	FORMA
6. P:	that's a nice one ((faz um gesto de aprovação com a mão)) now look at page 64	FORMA / COMUNICAÇÃO

Nas linhas 2 e 4, a professora avalia as respostas dos alunos, isto é, se elas fazem sentido e se são formas do causativo estruturadas corretamente, mas, na linha 6, ela se envolve na resposta e mostra como ela se sente em relação ao fato de ter as roupas passadas, sinalizando seu envolvimento mediante a entonação e os gestos. Portanto, nesse exemplo, o discurso muda do foco-na-forma para foco-na-comunicação, quando a professora faz um comentário pessoal dentro de uma atividade focalizada na forma.

Como pode ser apreciado nos exemplos acima, o discurso pedagógico é coletivamente construído. Esse jogo contingente e constante entre professora e alunos é uma das características mais significativas

da interação da sala de aula de LE e a flexibilidade de mudança de foco é aqui considerada uma característica essencial desse tipo de discurso. Os exemplos apresentados são amostras claras de que o foco do discurso construído coletivamente **pode mudar a cada instante**, mudança que pode ser iniciada tanto pelo professor (Exemplo 3) como pelos alunos (Exemplos 1 e 2), e pode ir do foco-na-forma ao foco-na-comunicação (Exemplos 2 e 3) e vice-versa (Exemplo 1).

Em virtude de a sala de aula ser um evento de fala institucional, o professor é a pessoa investida com a maioria dos direitos de fala (como, por exemplo, iniciar uma conversa e distribuir turnos interacionais), o que já foi mostrado por muitos estudos (veja, por exemplo, CAZDEN, 1988). Entretanto, apesar desse desequilíbrio, o discurso da sala de aula é, como já mencionado, um domínio coletivamente construído em que diferentes tipos de fala emergem momento a momento. Idealmente, para que relações mais simétricas se estabeleçam entre os participantes, os alunos devem ter os seus direitos de fala também garantidos. Aulas que oferecem essa possibilidade são, sem dúvida, o melhor ambiente de aprendizagem, já que a distância entre professor e alunos fica reduzida. O papel do professor deveria ser o de guiar os alunos para que eles pudessem aprender as regras da sala de aula desse jogo discursivo complexo, por meio do qual as habilidades de comunicação e aprendizagem podem ser aprendidas. Na sala de aula, as estratégias de comunicação são, ao mesmo tempo, estratégias de aprendizagem, já que, ao aprender a fazer as atividades na sala, os alunos aprendem as estratégias de comunicação (GIL, 1999).

Na sala de aula de língua estrangeira, o professor é, concomitantemente, um ator e um diretor de cena, que observa os alunos e os ajuda a seguir um roteiro e a lidar com as situações novas que aparecem, e, desse modo, a tomar as decisões certas para que a aula supra as suas reais necessidades. Por causa da complexidade da interação da sala de LE, alguns professores optam por construir episódios discursivos ora com foco-na-comunicação ora com foco-na-forma, não permitindo a fusão dos focos, limitando, portanto, as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

2. Interação entre alunos

Nos exemplos anteriores, as interações ocorrem entre a professora e os alunos. Veremos agora o que pode acontecer na interação

entre alunos. No seguinte excerto (Exemplo 4), três alunas tentam criar hipóteses para explicar uma situação misteriosa que foi fornecida pela professora: “uma garota foi encontrada morta na praia”. Antes dessa atividade, porém, os alunos do curso haviam sido expostos a uma série de atividades gramaticais que salientavam o uso dos verbos modais no passado (*past modals*).

Exemplo 4

Falante	Discurso	FOCO
1. A1:	so the question is, what could have happened to this girl?	COMUNICAÇÃO COMUNICAÇÃO/FORMA
2. A2:	She died	COMUNICAÇÃO
3. A1:	she might ... she might or she could... she may	FORMA
4. A3:	she could have	FORMA
5. A1:	[she could have	FORMA
6. A3	[killed	COMUNICAÇÃO
7. A2:	[by sea	COMUNICAÇÃO
8. A1:	she could have had ...	COMUNICAÇÃO/FORMA
9. A2:	by sea?	COMUNICAÇÃO
10. A3	by a man	COMUNICAÇÃO
11. A2:	afogada	COMUNICAÇÃO
12. A1:	she's drown, afogada? she could ... she may	COMUNICAÇÃO/FORMA
13. A2:	(inaudível)	-----
14. A3:	drown	COMUNICAÇÃO
15. A1:	she may might ... she could	FORMA
16. A2:	(inaudível)	-----
17. A3	(inaudível)	-----
18. A1:	she might have ... she could have been killed	FORMA/COMUNICAÇÃO
19. A3:	(assente com a cabeça) she could have been	COMUNICAÇÃO

No excerto acima, existe uma clara negociação de **forma e comunicação** entre as alunas. Uma delas, A1, assume o papel de líder e consegue ajudar, na forma de andaime³ (CAZDEN, 1988) as colegas a construírem as respostas. Da forma que ele guia a tarefa, fica evidente que o ponto formal em questão, o uso de verbos modais no passado, estava claro para ela (veja, por exemplo, nos turnos 1 e 18 em que os emprega eficientemente), mas ele não parecia estar claro para as outras duas alunas (veja, por exemplo nos turnos 2 e 6, em que A2 e A3 não conseguem construir as frases corretamente). Ao longo da conversa, A1 ajuda as colegas a construir a tarefa, que é finalizada no turno 18, em que uma hipótese do que poderia ter acontecido com a garota é enunciada pela A1, e logo ratificada pela A3. Novamente, esse episódio mostra a possível complementaridade de **foco-na-forma e foco-na-comunicação** no discurso da sala de língua estrangeira.

V. Conclusão

Este trabalho propõe uma nova perspectiva que permita integrar os dois focos discursivos da sala de LE – o **foco-na-comunicação** e o **foco-na-forma** – o que possibilita melhor compreensão da dinâmica discursiva de **episódios gramaticais**. A relação dialética potencial entre esses dois focos é considerada essencial para que o desenvolvimento da língua estrangeira ocorra na sala de aula com base na premissa de que a variedade de atividades discursivas ajudam os alunos a se tornarem aprendizes mais eficientes da língua estrangeira (EDMONDSON, 1985).

Conseqüentemente, a oposição entre forma e comunicação desaparece, ao olharmos para o que realmente acontece na sala de aula, onde os dois focos podem ser complementares, se os professores forem conscientes da importância dessa complementaridade. Para finalizar, o tipo de análise da interação da sala de aula de LE aqui

3 Andaime refere-se à forma em que uma pessoa cognitivamente mais experiente (como o professor ou um aluno mais avançado) ajuda a outra menos experiente, fornecendo pistas para que essa consiga completar a tarefa.

proposto demonstra que é fundamental que os professores compreendam esta complementaridade entre o foco-na-comunicação e o foco-na-forma, tentando, então, oferecer uma ponte entre o estudo da interação e a prática pedagógica.

Referências Bibliográficas

- ALLEN, P.; FROHLICH, M.; & SPADA, N. The communicative orientation of language teaching: an observation scheme. In: J. HANDSCOMBR; R. O. & TAYLOR, B. (Ed.). *On TESOL'83*. Washington D.C.: TESOL, 1984.
- BREEN, M. The social context for language learning – a neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition*, v.7, p. 135-158, 1985.
- BROCK, C. The effects of referential questions on ESL classroom discourse. *TESOL Quarterly*, v. 20, n.1, p.47-59, 1986.
- CAZDEN, C. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann, 1988.
- CICUREL, F. La conquête du sens. *Français dans le monde*, 183: p.40-46, 1984.
- CULLEN, R. Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal*, v.52, n.3, p. 179-187, 1998.
- DINSMORE, D. Waiting for Godot in the EFL classroom. *ELT Journal*, v. 39, n.40, p. 225-234, 1987.
- DONATO, R. Collective scaffolding. In: LANTOLF, J. & APPEL, G (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood: Ablex 1994, p.31-56.
- DONATO, R. & ADAIR-HAUCK, B. Discourse perspectives on formal instruction. *Language Awareness*, v. 1, n.2 p. 73-89, 1992.
- EDMONDSON, W. Discourse worlds in the classroom and in foreign language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 7, p. 159-168, 1985.
- ERICKSON, F. Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure

- in lessons. In: WILKINSON, L. (Ed.). *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press, 1982.
- GIL, G. *The metalinguistic dimensions of the foreign language classroom: discourse perspectives on focus-on-form episodes in the foreign language classroom*. Unpublished PhD Thesis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.
- HALL, J. K. Aw, man, where you goin'?: classroom interaction and the development of L2 interactional competence. *Issues in Applied Linguistics*, v. 6, n. 2, p. 37-62, 1995.
- JOHNSON, K. *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- LEMKE, J. L. *Using language in the classroom*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- LONG, M. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: de BOT, K.; GINSBERG, R.; KRAMSCH, C. (Ed.). *Foreign language research in cross-cultural perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p.39-52.
- LONG, M. & SATO, C. Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers' questions. In: SELIGER, H & M. LONG, M. (Ed.). *Classroom-oriented research in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.
- NUNAN, D. Communicative language teaching: making it work. *ELT Journal*, v. 41, n. 2, p. 136-145, 1987.
- SEEDHOUSE, P. Classroom interaction: possibilities and impossibilities. *ELT Journal*, v. 50, n. 1, p. 16-24, 1996.
- TSUI, A. B. *Introducing language interaction*. London: Penguin, 1995.
- VAN LIER, L. *The classroom and the language learner: ethnography and second language classroom research*. London: Longman, 1988.
- WILLIS, J. Inner and outer spoken discourse in the language classroom. In: COULTHARD, M. (Ed.). *Discussing Discourse*. Birmingham: ELR, 1987.

O ENSINO DE GRAMÁTICA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UMA PERSPECTIVA DA LINGÜÍSTICA COGNITIVA

Heliana Mello

I. Introdução

Nos últimos trinta anos, a Ciência Lingüística muito evoluiu em termos de abordagens e, até mesmo, de perguntas de pesquisa e epifenômenos analisados. Pode-se dizer que a grande virada da teoria lingüística não ocorreu de fato, como afirmado por muitos, ao final da década de 50, com o advento da Teoria Gerativa. As mudanças cruciais, a meu ver, têm-se desenvolvido com a busca de interfaces entre os estudos da linguagem, da cognição e da cultura. Tal visão tem sido adotada por várias áreas de investigação, tais como a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicologia Cultural, a Antropologia Lingüística, dentre outras.

Nos estudos lingüísticos, vimos a emergência da Lingüística Aplicada, cuja descrição sucinta seria: uma área de estudos que busca a integração da linguagem, seu aprendizado, processos sociocognitivos e um foco no sujeito/agente dos processos lingüísticos.

Perguntamo-nos, então: o que tem a teoria lingüística a contribuir para tantas áreas de investigação? A resposta invariavelmente altera-se de pesquisador para pesquisador, o que certamente revela alinhamentos teóricos diferenciados.

Neste artigo não faço uma apologia contrária a nenhuma teoria lingüística, nem mesmo defendo que apenas um modelo teórico pode oferecer subsídios para a fascinante interlocução transdisciplinar que temos vivido no ambiente acadêmico. Entretanto, baseando-me no aporte teórico da Lingüística Cognitiva (LC), relatarei parcialmente uma experiência didática que demonstra, creio, que subsídios oferecidos pela LC são factíveis e relevantes para o ensino de línguas estrangeiras. Tal opção teórica baseia-se na minha própria experiência como lingüista profissional, que, ao longo de uma formação e atuação acadêmica, bebeu de fontes diversas.

A Lingüística Cognitiva pode ser caracterizada como uma plêiade de abordagens de estudos da linguagem, que compartilham entre si o princípio fundamental de que linguagem é um comportamento sociocognitivo e só pode ser estudado dentro do uso real que seus utilizadores dele fazem. Ou seja, a LC não cria idealizações representacionais nem da linguagem, nem dos falantes, que são de fato agentes cognitivos envolvidos em procedimentos interacionais numa rede comunicativa. Os primórdios da LC ocorreram já na década de 70, com a grande ruptura entre semanticistas gerativistas e interpretativistas. Ademais, teóricos insatisfeitos com as idealizações da ortodoxia lingüística vigente buscaram, em precursores dos estudos da linguagem, releituras esclarecedoras dos grandes mitos (bem e malconceituados) que eram a palavra de ordem dos Departamentos de Lingüística. Nesse contexto, já na década de 80, Ronald Langacker cria um modelo denominado *Space Grammar*, que por seu nome polêmico logo foi posto de lado. Em seu lugar, adotou-se o nome *Cognitive Grammar*, bastante mais alinhado com o jargão acadêmico. Ao mesmo tempo, George Lakoff e Mark Johnson desenvolviam seu trabalho seminal sobre o papel das metáforas na organização de conceitos, transferindo o *locus* de análise da linguagem na qualidade de produto para a sua relação com o pensamento e a organização e desenvolvimento de estruturas conceituais.

Em outras frentes de trabalho, pesquisadores como Charles Fillmore, Gilles Fauconnier, Leonard Talmy e outros grandes nomes da Linguística desenvolviam modelos de análise compatíveis aos de Langacker e Lakoff. Hoje, a LC é uma abordagem teórica respeitada, com praticantes em todo o mundo

Neste artigo, traço um histórico do ensino de gramática no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e localizo aquelas frentes de trabalho que vêm sendo desenvolvidas com o aporte da LC.

II. O ensino de gramática no contexto de ensino-aprendizagem de LE

No contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil, encontramos o que se configura geralmente como Ensino de Língua Estrangeira (LE), uma vez que não dispomos de um ambiente em que a interação comunicativa social mais ampla se estabelece via língua inglesa. Portanto, referir-me-ei especificamente a esse contexto, sabendo que as pesquisas de fundamentação aqui citadas aplicam-se tanto ao ensino de LE quanto ao de segunda língua (L2).

Pode-se dizer que hoje há um consenso quanto aos movimentos de inserção ou exclusão do ensino ora implícito ora explícito de gramática na sala de aula de LE. Larsen-Freeman (2000) é um excelente referencial bibliográfico por apresentar a evolução de abordagens e métodos de ensino de LE. Em seu livro, ela situa uma evolução do ensino estruturalista de LE, no qual havia uma preocupação de ensinar gramática explicitamente via exploração de regras gramaticais (ex. *Grammar-Translation*) até um ensino mais velado de estruturas gramaticais (*Audio-Lingualism*). Com o advento da abordagem comunicativa, houve, pelo menos dentro de um modelo mais radical, uma repulsão pelo ensino de gramática. O foco de ensino passou a ser o significado (*meaning*) e a gramática foi demonizada como o grande impedimento ao desenvolvimento de fluência por parte dos aprendizes (cf. DUTRA e MELLO, neste volume, para uma revisão mais completa das abordagens aqui mencionadas).

Em contrapartida, mais recentemente o ensino de gramática foi reabilitado com o advento da linha teórica conhecida como *Focus on Form* (em contraposição ao que se convencionalizou como *Focus on FormS* – o ensino de gramática baseado em uma perspectiva estruturalista e sintética da linguagem – cf. Burgess e Etherington (2002)). *Focus on Form* (FonF) mostra variações em sua apresentação, mas há uma concordância razoável de que essa abordagem “consiste em uma mudança ocasional do foco de atenção [do significado] para aspectos do código lingüístico, efetuada pelo professor ou pelos aprendizes” (LONG e ROBINSON, 1998, p. 23, minha tradução)¹. Esses autores prosseguem dizendo que FonF apresenta vantagens sobre outras abordagens para os aprendizes, uma vez que oferece um foco não apenas no significado e no processo comunicativo. O suporte da estruturação do código lingüístico sob demanda vem, assim, complementar o uso comunicativo da linguagem.

Faz-se necessário, aqui, esclarecer o que vem a ser o Foco no Significado. Essa abordagem difundida por Krashen e Terrell (1983) apregoava o procedimento não-intervencionista de estruturas gramaticais na sala de aula de LE. A atenção do professor e dos aprendizes deveria se concentrar apenas no processo comunicativo. Entretanto, essa visão do ensino de LE não tem sido muito favorecida nos últimos anos. FonF, por outro lado, como já mencionado, não elimina o foco no significado da sala de aula. Ao contrário, FonF adiciona a esse o componente gramatical dentro de contextos específicos, o que, no meu entender, é uma vantagem sobre abordagens exclusivistas e polarizadoras. Isso emana de uma visão mais ampla do que seja a linguagem, isto é, a sintaxe, a semântica, a pragmática e a fonologia de dada língua acontecem simultaneamente no processo interacional-comunicativo. Não há módulos isolados a serem ensinados na sala de aula de L2; o que naturalmente leva à conclusão de que forma e significado são faces de um caleidoscópio lingüístico e não podem ser ensinados isoladamente.

¹ “ (...) consists of an occasional shift of attention to linguistic code features – by the teacher or one or more students.” (LONG e ROBINSON, 1998, p. 23)

Essa visão integrativa da linguagem nos remete diretamente à LC, a ser explicitada abaixo. Resta-nos desenvolver procedimentos de ensino-aprendizagem que efetivamente reflitam esse postulado teórico.

III. A Lingüística Cognitiva e o ensino de línguas estrangeiras

A pesquisa em LC tem, majoritariamente, focado o estudo de línguas maternas. Entretanto, na última década, esse cenário tem-se enriquecido com estudos voltados para o ensino-aprendizagem de LE e L2. Tal iniciativa deriva do interesse de lingüistas, professores de línguas estrangeiras, em explorar o arcabouço teórico da LC e testá-lo efetivamente em contextos outros que línguas maternas.

Como indicado na introdução deste artigo, a LC vem-se firmando como referência teórica nos estudos lingüísticos. Talvez a melhor caracterização para a LC paute-se em vê-la como um paradigma e não apenas como uma teoria. Isso se dá pelo fato de a LC, na verdade, aglutinar visões complementares de vários epifenômenos, havendo esforços de diferentes teóricos em explorar facetas diversas de um mesmo fenômeno. Assim, há visões distintas, mas não incongruentes, sobre o estudo da linguagem dentro desse arcabouço teórico. Alguns exemplos desses estudos são sucintamente listados a seguir.

A Gramática de Construções, por exemplo, enfoca as construções lingüísticas como unidades de sentido (GOLDBERG, 1995). A Teoria de Espaços Mentais (FAUCONNIER, 1985), e sua versão mais recente – a Teoria da Integração Conceptual ou Teoria de Mesclagem Conceptual (FAUCONNIER e TURNER, 1994), primordialmente exploram as relações existentes entre elementos de vários espaços mentais e sua integração conceptual, havendo um enfoque especial em fenômenos semânticos como ambigüidade de escopo, negação, contrafactualidade e efeitos de opacidade. Outros autores têm pesquisado a relação entre conceptualização e linguagem, via exploração do estudo de metáforas (LAKOFF e JOHNSON, 1980).

Talmy (1988) tem estudado a relação entre faculdades cognitivas gerais e linguagem. Já Chafe (1994), em sua Teoria do Fluxo Informacional, pesquisa a relação entre unidades discursivas e unidades de informação no processamento mental. Entretanto, o quadro teórico mais geral dentro da LC foi proposto por Langacker (1987, 1991), o qual se denomina Gramática Cognitiva (GC). O modelo de Langacker é pautado pelo uso da linguagem; assim sendo, as únicas estruturas presentes na gramática de certa língua são estruturas fonológicas, semânticas e simbólicas que têm ocorrência de fato. O modelo langackeriano postula um emparelhamento entre estrutura fonológica e estrutura semântica, do qual emergem símbolos. Estes são organizados por meio de esquemas e são conectados por relações de categorização. A possibilidade de se explorar fenômenos sintáticos mediante um viés semântico ocorre com a postulação de uma operação denominada *construal*, ou conceptualização. Essa noção associa-se ao fato de um falante mentalmente moldar e estruturar as possibilidades semânticas de determinada expressão.

Como visto, a LC possui diversas frentes de trabalho; entretanto, todas elas adotam os seguintes pressupostos: o sentido é caracterizado como conceptualização; a semântica é enciclopédica e não dicionarizada (HAIMAN, 1980); as categorias são organizadas por meio de protótipos, princípios de semelhança e familiaridade e, ainda, de relações subjetivas entre membros de dada categoria; os julgamentos de gramaticalidade são radiais e não lineares; há relação próxima entre a linguagem e outras faculdades mentais; e, principalmente, há natureza não-autônoma da sintaxe.

Dada a explicitação do paradigma teórico sob enfoque, passemos agora aos estudos da LC voltados para o ensino LE e L2. Como já referido, o interesse em se explorar o ensino-aprendizagem de LE e L2 sob a perspectiva da LC é bastante recente, mas está em progresso. Alguns eventos acadêmicos já foram efetuados com esse propósito específico (cf. LAUD Symposium – ten years after, 2000, Landau, Alemanha). Alguns livros já foram publicados ou estão sendo escritos (cf. EVANS e TYLER, em preparação), além de haver artigos esparsos em periódicos e coletâneas (ACHARD e VELÁZQUEZ-CASTILLO, 1996; DUTRA, 2001; MELLO e DUTRA, 2000; MELLO, 2001; TAYLOR, 1993).

Em Mello e Dutra (2000), Dutra (2001), e Mello (2001) é defendida a hipótese de que a LC pode oferecer novas ferramentas epistemológicas para o ensino de gramática de LE. Nos três trabalhos mencionados, o enfoque foi no processo de aquisição do *Present Perfect* por aprendizes brasileiros, universitários, de nível de proficiência intermediário. Em Mello (2001) foi sugerido que o ensino de gramática de LE é melhor servido com o uso da aliança entre o aporte teórico construtivista e a Gramática Cognitiva. Tal aliança é justificada pela congruência de pressupostos epistemológicos de ambas as teorias, que coadunam dois princípios gerais:

- (1) a centralidade do conceito de andaimento (*scaffolding*) ou ancoragem na construção do conhecimento;
- (2) a inserção situada da linguagem em um contexto sociocultural.

Melhor explicitando a visão construtivista proposta por Bruner (1973), segue-se uma lista de asserções que pretendem resumi-la:

- a aprendizagem é um processo ativo, no qual os seus atores constroem idéias e conceitos baseando-se em seu conhecimento prévio. O aprendiz seleciona e transforma informação, constrói hipóteses, toma decisões, apoiando-se numa estrutura cognitiva para fazê-lo;
- a estrutura cognitiva (esquemas, modelos mentais) oferece sentido e organização a experiências e permite ao indivíduo ir além da informação bruta que lhe é oferecida;
- instrução: o instrutor deve encorajar os aprendizes a descobrirem princípios por si mesmos;
- o instrutor e o aprendiz devem se envolver em um diálogo ativo;
- o instrutor deve “traduzir” a informação a ser oferecida ao aprendiz para um formato condizente com o estágio de aquisição desse aprendiz;
- o currículo/programa deve ser estruturado em uma forma espiral, para que os aprendizes construam continuamente sobre o conhecimento já adquirido;

- o ambiente de ensino-aprendizagem deve oferecer múltiplas representações da realidade; a complexidade do mundo real deve ser abordada;
- deve haver construção de conhecimento e não reprodução de conhecimento;
- deve-se incentivar o uso de material autêntico, em contextos relevantes;
- deve haver reflexão crítica da experiência;
- deve haver construção de conhecimento baseado no contexto e no conteúdo;
- é necessário ênfase na construção colaborativa do conhecimento, mediante negociação socialmente fundamentada no grupo de aprendizes.

A Gramática Cognitiva, por sua vez, postula os seguintes princípios:

- um modelo gramatical deve ser um modelo do uso da linguagem;
- o aprendizado de uma língua (L1, L2) é visto como um processo monumental, que demanda uma construção de conhecimento e não, meramente, a ativação de princípios inatos;
- o aprendizado de uma língua deve ser relacionado à comunicação simbólica;
- o aprendiz, conseqüentemente, deve aprender a manipular símbolos lingüísticos, que se organizam por meio de esquemas;
- esquematização simbólica envolve a rotinização de sentidos (*entrenchment*), que se constroem socioculturalmente;
- a negociação de sentidos só se dá em ambientes interativos.

Partindo dos pressupostos teóricos oferecidos pela GC, pode-se postular que o aprendizado da gramática de uma LE relaciona-se diretamente à construção de outros mapeamentos entre formas e sentidos, diferentes daqueles já estabelecidos e rotinizados na L1. Dado que todas as expressões lingüísticas, sejam elas lexicais, sejam gramaticais, estão associadas a um pólo semântico e a outro fonológico, o aprendizado de determinada forma gramatical depende *intrinsecamente* da expo-

sição a essa forma, a seu processamento semântico contextualizado, à sua internalização e, finalmente, ao seu uso. Tal seqüência pode ser representada pela proposta de VanPatten (1996:164) acerca dos processos envolvidos na aquisição de L2, como ilustrado abaixo:

Input → *Intake* → *Developing system* → *Output*

As etapas denominadas por VanPatten de *intake* e *developing system* são aquelas em que o modelo proposto pela GC se mostra mais relevante na construção de mapeamentos entre forma e sentido, uma vez que é justamente nessas fases que o aprendiz se confronta com a elaboração de novos esquemas mentais (ACHARD, 2001).

No caso específico do *Present Perfect*, Mello e Dutra (2000) propuseram dois esquemas representativos dos diferentes mapeamentos que se obtêm em português e em inglês, como ilustrado abaixo:

ESQUEMA 1 – Rede prototípica do perfectivo em inglês
SÉRIE → {(ESTADOS (ESTADOS TEMPORÁRIOS, ESTADOS PERMANENTES, ESTADOS CONCLUÍDOS)) [ADVÉRBIOS]}

ESQUEMA 2 – Rede prototípica do perfectivo em português
EVENTO → {(SÉRIES) (ESTADOS TEMPORÁRIOS) (MUDANÇA) (EVENTO + MUDANÇA) (MUDANÇA + EVENTO)}

Como pode ser visto, os mapeamentos semânticos do aspecto perfectivo em português e inglês diferem radicalmente. A implicação disso é que o aprendiz falante de português, no seu processo de aquisição, terá de construir outros mapeamentos, baseando-se em insumos que se lhe tornem compreensíveis dentro de contextos de uso específicos.

Seguindo os princípios propostos por Achard (2001:13), pode-se afirmar que o ensino de gramática baseado no modelo da GC deve ser pautado por um propósito comunicativo, que se orienta por:

- construção pragmática do uso de formas específicas, mediante explicações metalingüísticas, ilustradas e motivadas por usos específicos;

- ensino indutivo de formas gramaticais, que facilite a extração de esquemas. Esse processo é congruente com a natureza emergente de regras gramaticais e levará o aprendiz a organizar seus esquemas construcionais, valendo-se do uso real da língua-meta;
- o ensino de formas gramaticais deverá ser realizado utilizando-se a língua-meta, a fim de que os esquemas relevantes possam ser facilitados por meio do uso contextualizado e direcionado dessa língua-meta.

A título de exemplificação, abaixo é oferecida uma seqüência extraída dos dados coletados por Mello e Dutra (2000), em que se pode observar o processo de construção do esquema organizador do *Present Perfect* em língua inglesa por um aprendiz brasileiro.

S1a: I am an English student since childhood.

S1b: I don't remember exactly when I have started studying English.

S1c: I just remember that since the beginning it has been really good.

Em (a), pode-se observar o uso da forma do presente simples com a implicação semântica de uma seqüência e continuidade ao longo do tempo, ou seja, o aprendiz se utiliza claramente de um esquema de uso pertencente ao sistema da língua portuguesa para se expressar em língua inglesa. Já em (b), o aprendiz, consciente da forma do *Present Perfect*, utiliza-a como uma generalização para expressar uma ação pontual ou evento, ocorrido em um passado especificado temporalmente. Ou seja, nesse momento o aprendiz começa a demonstrar a construção do esquema do *Present Perfect* sem, no entanto, ter adquirido os seus contextos específicos de uso. Em (c), o aprendiz demonstra o controle de forma e de função do *Present Perfect*, uma vez que é capaz de adequadamente expressar uma possibilidade esquemática dessa forma gramatical em contexto pertinente.

IV. Conclusão

Metodologias de ensino de línguas estrangeiras não podem ignorar a complexidade do sistema simbólico/lingüístico; sua variabilidade e permeabilidade a mapeamentos entre domínios distintos (i.e., incongruências entre L1 e LE). Adicionalmente, ao aprenderem devem ser oferecidas oportunidades para a construção do seu conhecimento lingüístico em LE, partindo dos seus esquemas simbólicos previamente estabelecidos em sua L1, que, ao serem revisitados à luz do novo sistema em processo de aquisição, serão ampliados funcionalmente, formalmente e pragmaticamente, se forem contextualmente orientados e construídos.

Assim sendo, a LC parece ser um paradigma que, potencialmente, muito nos tem a oferecer em termos de suporte analítico para geração de metodologias de ensino de LE. Cabe a nós, professores de LE, manter o diálogo transdisciplinar entre a Lingüística Aplicada e áreas afins, para que possamos, de fato, avançar nos nossos esforços para oferecer aos aprendizes de LE metodologias eficientes dentro do seu contexto de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- ACHARD, M. & VELÁZQUEZ-CASTILLO, M. Functional linguistics and communicative grammar instruction. *Studi Italiani di Linguistica Teorica Applicata*. Ano XXV, n. 2, p. 313-335, 1996.
- ACHARD, M. Grammatical instruction in the Natural Approach: a Cognitive Grammar view. Manuscrito: Rice University, 2001.
- BRUNER, J. *Going beyond the information given*. Nova York: Norton, 1973
- BURĠESS, J. & ETHERINGTON, S. Focus on grammatical form: explicit or implicit. *System*, v. 30, n. 4, p. 433-458, 2002.
- CHAFE, W. *Discourse, consciousness and time*. Chicago: Chicago University Press, 1994.

- DUTRA, D. A Gramática Cognitiva e sua compatibilidade com o conceito de foco na forma. (Comunicação). VI CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA. Belo Horizonte, UFMG, 2001.
- EVANS, V. & TYLER, A. *Applying Cognitive Linguistics: A new paradigm for language teachers*. Em preparação.
- FAUCONNIER, G. *Mental spaces*. Cambridge, MA: MIT Press, 1985.
- FAUCONNIER, G & TURNER, M. Conceptual projections and middle spaces. UCSD Cognitive Science Technical Report 9401. San Diego, UCSD, 1994.
- GOLDBERG, A. *Constructions*. Chicago: Chicago University Press, 1995.
- HAIMAN, J. Dictionaries and encyclopedias. *Lingua*. v. 50. p. 329-357, 1980.
- KRASHEN, S. & TERRELL, T. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Pergamon: Oxford, 1983.
- LAKOFF, G & JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press, 1980.
- LANGACKER, R. *Foundations of Cognitive Grammar*. (Vol. 1). Theoretical prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987.
- LANGACKER, R. *Foundations of Cognitive Grammar*. (Vol. 2). Descriptive application. Stanford: Stanford University Press, 1991.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Hong-Kong: Oxford University Press, 2000.
- LONG, M. H. & ROBINSON, P. Focus on form: theory, research and practice. In: DOUGHTY, C. & WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.
- MELLO, H. Construtivismo, Gramática Cognitiva e o ensino de gramática de língua estrangeira. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA. *Anais*. Belo Horizonte, UFMG, 2001.
- MELLO, H & DUTRA, D. The teaching of English aspectual categories to Brazilian Portuguese speakers: a Cognitive Grammar-

- based approach. *Applied and interdisciplinary papers*. Paper 300. Universität Gesamthochschule, Essen. 2000.
- TALMY, L. Force dynamics in language and cognition. *Cognitive Science*, v. 12, n. 1, p. 49-100, 1988.
- TAYLOR, J. Some pedagogical implications of cognitive linguistics. In: GEIGER, R. & RUDZKA-OSTYN, B. (Orgs.). *Conceptualization and mental processing of language*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1993. p. 201-223.
- VAN PATTEN, Bill. *Input processing and grammar instruction in Second Language Acquisition*. Norwood, NJ: Ablex, 1996.

Parte II - Ensino/aprendizagem de vocabulário

ENSINO DE VOCABULÁRIO

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

What do you read, my lord?
(Lord Polonious)

Words, words, words.
(Hamlet)

I. Histórico

O ensino de vocabulário sempre ocupou um lugar relevante na história do ensino de línguas. No **Método Clássico**, o estudo do vocabulário tinha como foco a etimologia, um método seguro para explicar significados e ortografia. Segundo Kelly (1976:31), foi essa abordagem que dominou o ensino de Latim e Grego. No **Método Gramática e Tradução**, o vocabulário era apresentado em listas de palavras, com as respectivas traduções que o aluno deveria memorizar. Sempre que o aluno perguntava ao professor o significado de uma palavra, o problema era resolvido com a tradução imediata do

vocábulo. Larsen-Freman (1986:14) lembra também que os alunos eram ensinados a reconhecer os falsos cognatos. A fixação do vocabulário era feita por meio de exercícios de tradução do inglês para o português e vice-versa. Veja abaixo um exemplo de como o vocabulário era apresentado no material didático da época.

LIÇÃO VIII

gardner	<i>jardineiro</i>	wise	<i>sábio</i>
flower	<i>flor</i>	young	<i>jovem, moço</i>
genius	<i>gênio</i>	poor	<i>pobre</i>
artist	<i>artista</i>	rich	<i>magro, fino</i>
clothes	<i>roupa</i>	thin	<i>rico</i>
languages	<i>língua</i>	cheap	<i>barato</i>
money	<i>dinheiro</i>	dear	<i>caro</i>
lazy	<i>preguiçoso</i>	happy	<i>feliz</i>
high	<i>alto (cousa)</i>	attentive	<i>atento</i>
tall	<i>alto (pessoa)</i>	agreeable	<i>agradável</i>
loud	<i>alto (som)</i>	honest	<i>honesto</i>
great	<i>grande</i>	wholesome	<i>saudável</i>

Valuable	<i>precioso</i>
Expensive	<i>caro, dispendioso</i>
To-day	<i>hoje</i>
Others	<i>outros, outras</i>
Both	<i>ambos</i>
Often	<i>muitas vezes</i>
All	<i>todos, tôdas</i>

Observação: - A palavra *grande* traduz-se por:

Large referindo-se à extensão.

big referindo-se ao volume.

great referindo-se à grandeza.

Fitzgerald, Frederic. *Gramática da Língua Inglesa de (1880-1940)*

Reprodução de extrato da lição 8, p.32.

Apesar de o **Método Direto** prescrever que “todo professor deveria criar maneiras para que a língua fosse usada como na vida real”¹ (GURREY, 1960:51), podemos comprovar, como mostrado na FIG. 1, que os enunciados, freqüentemente, não guardavam qualquer relação com a linguagem coloquial e serviam apenas para introduzir vocabulário novo e estruturas sintáticas. Assim, as frases “*Is this an apple?*” - ao lado de uma ilustração de parte de um rosto - e a resposta “*It is an eye*” - tinham como objetivo a aprendizagem dos demonstrativos, do verbo *to be* e das palavras *apple* e *eye*. Contudo, essas frases dificilmente ocorreriam em uma interação espontânea.

As ilustrações e os objetos eram os recursos utilizados pelos professores para a apresentação das estruturas e do vocabulário, geralmente por meio de demonstrações. A execução do **Método Direto** foi assim explicada por Morris (1964:52):

The direct Method attempts to link the foreign word directly with the concept (the ‘thing-meant’). The teacher, for instance, holds up a pen and says, ‘This is a pen’, or points to the door and says ‘This is a door’.

The choice of method is not a simple issue, in view of many factors involved. Strong objection obtains to the employment of translation generally, on the ground that it seriously hinders the inculcation of correct speech and reading habits, which are best acquired in a single medium. There is further objection that words in one language do not truly correspond to words in another although both may be applied to a particular concept.

Além das demonstrações, o professor também utilizava sinônimos, antônimos, definições, explicações, e inferências pelo contexto.

Quanto às estratégias de aprendizagem, a memorização mecânica não era aconselhada pelos teóricos do **Método Direto**. Morris (1964:54) assim se manifestava a respeito da memorização:

¹ *Every teacher of languages should devise ways and methods of getting the new language used as it is in real life, that is, language that performs some useful purpose: to ask for something, to enquire about somebody, to tell somebody something.* As traduções das citações são de responsabilidade da autora.

It should be clear that the rote learning of words is an unprofitable pursuit, since a knowledge of words as isolated units of meaning is not conducive to proficiency in the language skills. On the other hand, as the language activities involve the use of words, concentration on the reception or production of language can ensure a knowledge of the vocabulary.

Para assegurar que os aprendizes pudessem reconhecer as palavras encontradas nas atividades de leitura, Morris (1964:55) recomendava quatro condições: o contexto deve ajudar a ilustrar o conceito; os aprendizes devem ter sua atenção dirigida aos novos termos; os vocábulos novos devem ser recorrentes, e os professores devem evitar pedir aos alunos definições dos termos, porque, segundo ele, a habilidade lexicográfica pode estar além da capacidade do aprendiz. Ele sugeria aos alunos que fizessem exercícios de múltipla escolha, recontassem histórias, ou respondessem a perguntas para testar o conhecimento das palavras.

No **Método Áudio-Lingual**, enfatizava-se, como no **Método Direto**, a necessidade de se aprenderem as palavras em contexto e não de forma isolada. O número de palavras por unidade era limitado, já que se acreditava que a aquisição de vocabulário deveria ser retardada até que uma parte substancial do sistema gramatical fosse aprendido. O principal objetivo do **Método Áudio-Lingual** era a aquisição das estruturas lingüísticas (WILKINS, 1978:110; LARSEN-FREEMAN, 1986: 41). O material didático era organizado em uma seqüência de estruturas gramaticais selecionadas em um nível progressivo de dificuldades; as estruturas eram repetidas várias vezes para que os aprendizes as automatizassem. As FIG. 2 e 3 mostram extratos do livro *First Things First* (ALEXANDER, 1970), um dos manuais didáticos mais utilizados em todo o mundo no ensino de língua inglesa, na década de 1970.



FIGURA 2 -

Fonte: Alexander, L.G. *First Things First*. Extrato da lição 1, p. 1

vocábulo. Larsen-Freman (1986:14) lembra também que os alunos eram ensinados a reconhecer os falsos cognatos. A fixação do vocabulário era feita por meio de exercícios de tradução do inglês para o português e vice-versa. Veja abaixo um exemplo de como o vocabulário era apresentado no material didático da época.

LIÇÃO VIII

gardner	<i>jardineiro</i>	wise	<i>sábio</i>
flower	<i>flor</i>	young	<i>jovem, moço</i>
genius	<i>gênio</i>	poor	<i>pobre</i>
artist	<i>artista</i>	rich	<i>magro, fino</i>
clothes	<i>roupa</i>	thin	<i>rico</i>
languages	<i>língua</i>	cheap	<i>barato</i>
money	<i>dinheiro</i>	dear	<i>caro</i>
lazy	<i>preguiçoso</i>	happy	<i>feliz</i>
high	<i>alto (cousa)</i>	attentive	<i>atento</i>
tall	<i>alto (pessoa)</i>	agreeable	<i>agradável</i>
loud	<i>alto (som)</i>	honest	<i>honesto</i>
great	<i>grande</i>	wholesome	<i>saudável</i>

Valuable	<i>precioso</i>
Expensive	<i>caro, dispendioso</i>
To-day	<i>hoje</i>
Others	<i>outros, outras</i>
Both	<i>ambos</i>
Often	<i>muitas vezes</i>
All	<i>todos, tôdas</i>

Observação: - A palavra **grande** traduz-se por:

Large referindo-se à extensão.

big referindo-se ao volume.

great referindo-se à grandeza.

Fitzgerald, Frederic. *Gramática da Língua Inglesa de (1880-1940)*

Reprodução de extrato da lição 8, p.32.

As listas de palavras descontextualizadas sempre foram alvo de críticas dos especialistas em ensino de línguas. Com o movimento reformista e o surgimento do **Método Direto**, as listas foram aposentadas em prol de um ensino situacional que priorizava o ensino do vocabulário em vez do da gramática. A idéia de que o significado das palavras dependia da situação, no entanto não era algo novo e já encontrava respaldo em Santo Agostinho e Pestalozzi (KELLY,1976).

Segundo Richards & Rodgers (1993:7), novos significados eram ensinados mediante o estabelecimento de associações na língua-alvo e não mais na língua materna. Essa opção tinha como base a observação de que as crianças aprendem a língua materna fazendo associações diretas entre os objetos e as palavras, sendo essa a forma mais natural de se aprender uma língua. A tradução era evitada para se estabelecer uma conexão direta entre o conceito e a palavra na língua-alvo, sem a interferência da língua nativa.

As palavras novas deixaram de ser ensinadas de forma isolada e passaram a ser ensinadas de maneira mais contextualizada, inseridas em frases. Como o **Método Direto** enfatizava a comunicação oral, a prioridade passou a ser o vocabulário do dia-a-dia que era ensinado por meio de mímicas e demonstrações, uso de objetos (realia), de gravuras e desenhos. Com base no **Método Direto**, intensifica-se o uso de ilustrações para o ensino de vocabulário. Na FIG. 1, vemos como o vocabulário e as estruturas sintáticas eram apresentados.

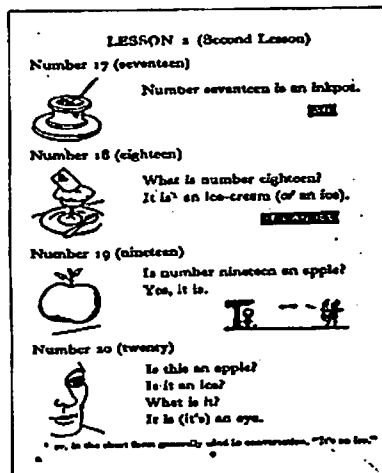


FIGURA 1 – Lesson 2

Fonte: Eckersley, C. E. *Essential English*. Extrato da lição 1, p. 9

Apesar de o **Método Direto** prescrever que “todo professor deveria criar maneiras para que a língua fosse usada como na vida real”¹ (GURREY, 1960:51), podemos comprovar, como mostrado na FIG. 1, que os enunciados, freqüentemente, não guardavam qualquer relação com a linguagem coloquial e serviam apenas para introduzir vocabulário novo e estruturas sintáticas. Assim, as frases “*Is this an apple?*” - ao lado de uma ilustração de parte de um rosto - e a resposta “*It is an eye*” - tinham como objetivo a aprendizagem dos demonstrativos, do verbo *to be* e das palavras *apple* e *eye*. Contudo, essas frases dificilmente ocorreriam em uma interação espontânea.

As ilustrações e os objetos eram os recursos utilizados pelos professores para a apresentação das estruturas e do vocabulário, geralmente por meio de demonstrações. A execução do **Método Direto** foi assim explicada por Morris (1964:52):

The direct Method attempts to link the foreign word directly with the concept (the ‘thing-meant’). The teacher, for instance, holds up a pen and says, ‘This is a pen’, or points to the door and says ‘This is a door’.

The choice of method is not a simple issue, in view of many factors involved. Strong objection obtains to the employment of translation generally, on the ground that it seriously hinders the inculcation of correct speech and reading habits, which are best acquired in a single medium. There is further objection that words in one language do not truly correspond to words in another although both may be applied to a particular concept.

Além das demonstrações, o professor também utilizava sinônimos, antônimos, definições, explicações, e inferências pelo contexto.

Quanto às estratégias de aprendizagem, a memorização mecânica não era aconselhada pelos teóricos do **Método Direto**. Morris (1964:54) assim se manifestava a respeito da memorização:

¹ *Every teacher of languages should devise ways and methods of getting the new language used as it is in real life, that is, language that performs some useful purpose: to ask for something, to enquire about somebody, to tell somebody something.* As traduções das citações são de responsabilidade da autora.

It should be clear that the rote learning of words is an unprofitable pursuit, since a knowledge of words as isolated units of meaning is not conducive to proficiency in the language skills. On the other hand, as the language activities involve the use of words, concentration on the reception or production of language can ensure a knowledge of the vocabulary.

Para assegurar que os aprendizes pudessem reconhecer as palavras encontradas nas atividades de leitura, Morris (1964:55) recomendava quatro condições: o contexto deve ajudar a ilustrar o conceito; os aprendizes devem ter sua atenção dirigida aos novos termos; os vocábulos novos devem ser recorrentes, e os professores devem evitar pedir aos alunos definições dos termos, porque, segundo ele, a habilidade lexicográfica pode estar além da capacidade do aprendiz. Ele sugeria aos alunos que fizessem exercícios de múltipla escolha, recontassem histórias, ou respondessem a perguntas para testar o conhecimento das palavras.

No **Método Áudio-Lingual**, enfatizava-se, como no **Método Direto**, a necessidade de se aprenderem as palavras em contexto e não de forma isolada. O número de palavras por unidade era limitado, já que se acreditava que a aquisição de vocabulário deveria ser retardada até que uma parte substancial do sistema gramatical fosse aprendido. O principal objetivo do **Método Áudio-Lingual** era a aquisição das estruturas lingüísticas (WILKINS, 1978:110; LARSEN-FREEMAN, 1986: 41). O material didático era organizado em uma seqüência de estruturas gramaticais selecionadas em um nível progressivo de dificuldades; as estruturas eram repetidas várias vezes para que os aprendizes as automatizassem. As FIG. 2 e 3 mostram extratos do livro *First Things First* (ALEXANDER, 1970), um dos manuais didáticos mais utilizados em todo o mundo no ensino de língua inglesa, na década de 1970.



FIGURA 2 -

Fonte: Alexander, L.G. *First Things First*. Extrato da lição 1, p. 1

Como se vê, a estrutura a ser treinada na lição 1 é 'Is this your + um substantivo'. A aprendizagem se dava mediante a repetição da mesma estrutura e de mais dez substantivos que se revezavam na mesma posição da palavra *handbag*. Veja a lista das palavras a serem fixadas pelos alunos na FIG. 3.

Lesson 1		Teaching Unit 1	
Content and Basic Aims			
PATTERNS AND STRUCTURAL WORDS		VOCABULARY	
Is this your (handbag)? Yes, it is. My name is . . .	<i>Nouns</i>		<i>Numbers</i>
	book car coat dress handbag house	pen pencil shirt skirt watch	1-10
			<i>Expressions</i>
		Excuse me. Pardon? Thank you very much.	

FIGURA 3 -

Fonte: Alexander, L.G. *First Things First*. Extrato da lição 1 do livro do Professor, p. 1

Nas abordagens estruturais, como pudemos perceber, o vocabulário está subordinado à gramática, já que a aquisição da linguagem é entendida como domínio de estruturas sintáticas. Wilkins (1972) denuncia a negligência no ensino de vocabulário e recusa a idéia de que o vocabulário seja menos importante do que a gramática. Diz ele:

The fact that while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary **nothing** can be conveyed. What we normally think of as 'vocabulary items' – nouns, verbs and adjectives – do indeed contain more information than is carried by grammatical elements. Telegrams often consist of no more than a sequence of lexical items with no grammatical information other than order of words, and yet we have no difficulty in understanding them, any more than we do ungrammatical headlines and

advertisements. Communicating in a foreign language is not so very different. Provided one knows the appropriate vocabulary, then some form of interchange of language is possible. Without the vocabulary it is impossible. (WILKINS, 1972:111)

Para Wilkins (1972:133), um dos precursores da **Abordagem Comunicativa**, “aprender vocabulário é aprender como as palavras se relacionam com a realidade externa e como elas se relacionam umas com as outras²”. Na abordagem comunicativa, o lema é apresentar e usar linguagem autêntica, e a língua-alvo passa a ser não apenas o objeto de estudo, mas também o meio de comunicação. Segundo Larsen-Freeman (1986:130), a gramática e o vocabulário que os alunos aprendem derivam da função, do contexto situacional e dos papéis dos interlocutores. Brown (1994: 365) diz que

The best internalization of vocabulary comes from encounters (comprehension or production) with words within the context of surrounding discourse. Rather than isolating words and/or focusing on dictionary definitions, attend to vocabulary within a communicative framework in which items appear. Students will associate new words with a meaningful context to which they apply.

Harmer (1991:153) assim se posiciona em relação ao ensino de vocabulário para ressaltar a importância de seu ensino: “If language structures make up the skeleton of language, then it is vocabulary that provides the vital organs and the flesh”. A afirmação de Harmer coloca sintaxe e léxico em posição complementar. Lewis (1993 e 1997), baseando-se em princípios fundamentais da abordagem comunicativa, recusa a visão tradicional de que a língua se divide em estrutura e vocabulário e propõe uma abordagem lexical, vendo a gramática como subordinada ao léxico. Diz ele:

2 Learning vocabulary is learning how words relate to external reality and how they relate to one another.

The standard view divides language into grammar (structure) and vocabulary (words); the Lexical Approach challenges this fundamental view of language. Instead the Lexical Approach argues that language consists of chunks which, when combined, produce continuous coherent text. The chunks are of different kinds and four different basic types are identified. One of these consists of single words while other are multi-word items. (LEWIS, 1997:7)

Os quatro tipos de *chunks* a que Lewis se refere são: palavras; colocações (palavras que ocorrem junto a outras); expressões fixas (cumprimentos, frases polidas, e outras expressões formulaicas); e expressões semifixas que permitem uma variação mínima (ex. *Could you pass.....please?*).

Na contracapa do primeiro livro³, *Implementing the lexical approach*, encontramos a síntese dos princípios que norteiam o trabalho de Lewis:

- The grammar/vocabulary dichotomy is invalid;
- Collocation is used as an organic principle;
- Successful language is a wider concept than accurate language;
- The Observe-Hypothesize-Experiment cycle replaces the Present-Practice-Produce paradigm;
- Most importantly, language consists of grammaticalized lexis – not lexicalized grammar.

II. Que vocabulário devemos ensinar?

Parece haver um consenso que, apesar de os dicionários registrarem cerca de 50.000 verbetes, o vocabulário necessário para se ter domínio do Inglês deve ficar em torno de 3.000 palavras. No entanto, como adverte Laufer (1997:25), quanto maior o nível de compreensão esperada, maior deve ser o vocabulário.

3 A teoria de Lewis é posta em prática no livro didático *Implementing the lexical approach*, de 1997.

Ao examinar a introdução de alguns dicionários, encontrei informações relevantes para nosso tópico. O *Collins COBUILD⁴ English Language Dictionary* (1989) foi produzido com base em corpora de cerca de 20 milhões de palavras retiradas de livros, revistas, jornais, panfletos, folhetos, conversas, programas de rádio e televisão (p.xv). O editor, John Sinclair, chama a atenção para o fato de um número relativamente pequeno de palavras ser suficiente para uma grande percentagem do que é escrito e falado diariamente.

O trabalho do COBUILD, que reúne cerca de 40.000 palavras, centrou esforços nas palavras mais frequentes que eles calculam estar entre 2.000 a 3.000. As entradas para essas palavras são acompanhadas de descrições de seus usos. O editor adverte que não serão encontrados termos muito técnicos, termos obsoletos ou dialetais, uma vez que o objetivo do dicionário é a linguagem do dia-a-dia (p.xviii).

O *Cambridge International Dictionary of English* (1995) tem por base uma coleção de mais de 100 milhões de palavras, incluindo variedades faladas e escritas de vários tipos e fontes. Um aspecto interessante da obra é a inclusão entre as fontes de textos orais e escritos produzidos por aprendizes de inglês. Segundo os autores, esses textos foram usados para atender às necessidades dos aprendizes de língua inglesa (p.xii).

As obras acima resgatam o interesse pela frequência de palavras cuja origem remonta ao final do século 19, quando Sweet postulava que o vocabulário deveria ser firmemente controlado por um método racional. Ele afirmava que 3.000 palavras seriam suficientes para o ensino de língua inglesa, excetuando, é claro, o vocabulário especializado (HOWATT, 1984:187). Na década de 1920, iniciaram-se os estudos lexicográficos que resultaram na criação de listas de palavras mais usadas, já que se acreditava que o vocabulário deveria ser firmemente controlado. Em 1930, Ogden publicou um livro didático chamado *Basic English*, que utilizava apenas 850 palavras: 150 representavam qualidades, 600 representavam coisas, 100 representavam operações (HOWAT: 1984:251). Para Palmer, 85% do Inglês

4 COBUILD é um acrônimo para Collins Birmingham University International Language Database.

normal consistia em apenas 1.000 palavras (FRISBY,1966:103). Em 1933, ele apresentou, em um congresso, sua primeira versão de uma lista de 3.000 palavras para a escola secundária (HOWAT:1984:234). Em 1937, foi a vez de Palmer e Hornby apresentarem sua seleção de vocabulário que continha 1.000 palavras no livro *Thousand-word English*. Em 1943, Eckersley publicou a série didática *Essential English*, que incluía 500 palavras novas em cada um de seus quatro estágios. Em 1953, West publicou sua lista de cerca de 2.000 palavras (excluindo-se as derivadas), denominada *General Service List*⁵. Segundo Morris (1964:31), West baseou-se nos seguintes critérios para selecionar as palavras:

- (a) Word frequency;
- (b) Structural value;
- (c) Universality in respect of geographic area;
- (d) Subject range;
- (e) Value of purposes of definition;
- (f) Values for word-building;
- (g) Stylistic functions of a word.

Na década de 1970, as listas perderam seu prestígio e Wilkins (1972:117-8) assim se pronunciava:

The original frequency data seem in danger of getting lost among these other considerations. No doubt those items that would appear on a list of the 2.000 most common words in a language are indeed useful words for a foreigner to acquire. But, as we have seen, learning could

5 Até o início da década de 1990, a UFMG ainda usava a lista de West para selecionar os textos que seriam incluídos nas provas de vestibular. A menção à *General Service List* no edital do vestibular gerava dois problemas. Como o livro estava esgotado, os candidatos, e até mesmo os professores, ficavam inseguros sobre o tipo de vocabulário que deveriam estudar. O segundo problema envolvia a concepção de leitura e compreensão de texto, uma vez que ao legislar que todas as palavras dos textos utilizados na prova do vestibular deveriam estar relacionadas na lista de West, ignorava-se a capacidade dos candidatos de inferir significado pelo contexto e os professores se viam obrigados a adulterar alguns textos para substituir palavras que não estavam na lista de West.

not be confined to these items. The teacher himself does not normally choose what vocabulary items his pupils will learn. [...] The more language teaching is oriented towards meeting the needs of the learners the more likely it is that the situations used for teaching will produce 'useful' language without it having been necessary to draw up an inventory of lexical items beforehand. A reasonable behavioral prediction may do the work that a vocabulary frequency counts sets out to do.

As previsões de Wilkins não se efetivaram e com a reunião de corpora computadorizados, o interesse em frequência de palavras também reapareceu. Jane e Dave Willis produziram uma série didática - Collins COBUILD English Course -, baseando-se no corpora do projeto COBUILD. A série dividida em três volumes incluía textos reais perfazendo um total de 2.500 palavras. Ao final de cada unidade, as palavras novas eram listadas e seu total adicionado aos anteriores. Veja, abaixo, reprodução das listagens das unidades 1 e 23 do livro 3, em que a última apresenta um total de 950 palavras.

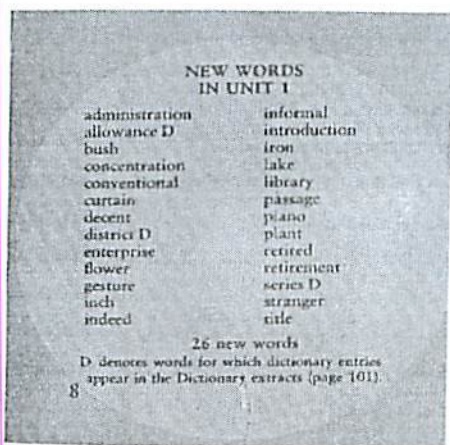


FIGURA 4 -



FIGURA 5 -

Fonte: WILLIS, D. & WILLIS; J. *Collins COBUILD English Course* (v.3). Extratos das unidades 1 e 23, p. 8 e 96.

McEnery & Wilson (1997:104) assim se posicionam em relação ao uso de *corpus*:

Corpus examples are important in language learning as they expose students at an early stage in the learning process to the kinds of sentences and vocabulary which they will encounter in reading genuine texts in the language or in using the language in real communicative situations.

As listas de freqüência são importantes auxiliares na seleção do vocabulário a ser ensinado, mas devemos ter em mente que a freqüência não deve ser o único fator na seleção do vocabulário, visto que outros devem também influenciar nossa escolha como, por exemplo, tipo de curso e interesses dos alunos.

A existência de listas de freqüência nos remete aos conceitos de vocabulário ativo e passivo, ou produtivo e receptivo. Frisby (1966:103) elabora esses conceitos da seguinte forma:

There is the vocabulary that we use and the vocabulary that we understand; or to put it in another way, the active and the passive vocabularies, the productive and the receptive. In the passive sense we listen to words, follow the vocabulary used by others, and recognize what others produce in writing and speech. In the active sense we have to find our own words, we have to be masters of our own words, we have to be masters of our own vocabulary. In reading or listening we go from words to thoughts and in speaking and writing we go from thoughts to words. The passive vocabulary is our foundation, and we tend to transfer words from this vocabulary to our active vocabulary as our language experience develops.

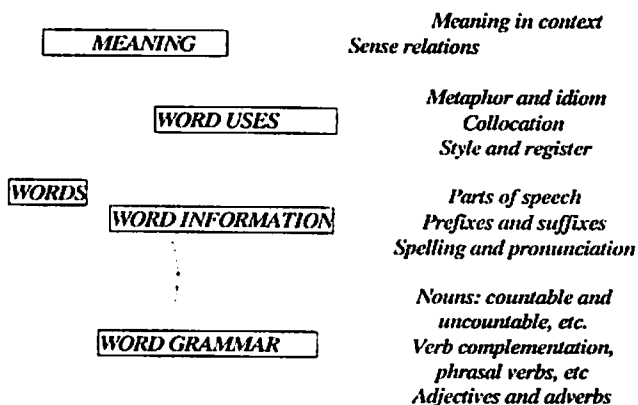
Sintetizando, o vocabulário ativo ou produtivo é aquele que é adquirido e usado pelo aprendiz, e o passivo ou receptivo é aquele que ele reconhece, apesar de não usá-lo. Podemos presumir que reconhecer uma palavra é um processo muito mais simples do que produ-

zi-la, porque o uso envolve uma série de informações, tais como: o comportamento sintático do vocábulo, a colocação, as formas derivadas, e os traços semânticos.

Gairns e Redman (1986:65) pontuam que, freqüentemente, a transição de um item do vocabulário receptivo de um aprendiz para seu vocabulário produtivo é um processo gradual que ocorre mediante a leitura ou a compreensão oral por certo período de tempo. Para eles, o ideal seria não polarizar a distinção entre essas duas categorias, apesar de ela ser útil para a seleção de vocabulário, de acordo com as necessidades do aprendiz e de seu ambiente de aprendizagem. Quanto ao número de palavras a ser ensinado em um curso, Gairns e Redman (1986:66) sugerem que, em uma aula de 60 minutos, o *input* ideal seria de 8 a 12 palavras produtivas.

III. O que significa aprender uma palavra?

Para muitos alunos e professores, aprender vocabulário significa memorizar listas de palavras e seus correspondentes significados na língua materna; no entanto, aprender vocabulário vai além disso. Harmer (1991:158) esquematiza o que significa “aprender uma palavra” da seguinte forma



Gairns e Redman (1986:69-71) sugerem a apresentação do vocabulário em agrupamentos de tipos diferentes - semântico, fonológico e gramatical - e, defendendo que o vocabulário consiste em uma série de sistemas inter-relacionados, apresentam as seguintes indicações de agrupamentos:

1. Items related by form;
2. Items grouped as an activity or process (also topic-related);
3. Items which are similar in meaning;
4. Items which form 'pairs';
5. Items along a scale or cline, which illustrate differences of degree;
6. Items within 'word families' i.e. derivatives;
7. Items grouped by (a) grammatical similarity and (b) notional similarity;
8. Items which connect discourse;
9. Item forming a set of idioms or multi-word verbs;
10. Items grouped by spelling difficulty or phonological difficulty;
11. Items grouped by style;
12. An item explored in terms of its different meanings;
13. Items causing particular difficulty within one nationality group.

Sardinha (2000), um dos pioneiros da lingüística de corpora no Brasil, defende que o vocabulário não é um fenômeno que deve ser visto de forma isolada da sintaxe. Ele descreve padrões léxico-gramaticais que são igualmente importantes para o ensino de vocabulário. São eles:

1. Colocação (associação entre itens lexicais);
2. Coligação (associação entre itens lexicais e gramaticais).
Ex. 'start' é mais comum com sintagmas nominais e orações *ing*, enquanto 'begin' é mais comum com um complemento 'to';
3. Prosódia semântica: associação entre itens lexicais e conotação (negativa, positiva ou neutra) de campos semânticos. Ele

dá como exemplo a palavra 'cause' que se associa a palavras desfavoráveis (*problems, damage, death*) e 'provide' que se associa a palavras positivas ou neutras (*assistance, care, job*). (p. 48)

IV. Estratégias de ensino e aprendizagem de vocabulário

O ensino de vocabulário é um tema recorrente em listas de discussão de professores de inglês como segunda língua na internet. No mês de março de 2001, a pergunta "*How to help students retain vocabulary*" gerou várias respostas. Reproduzo, em seguida, quatro⁶ das mais relevantes.

Make flash cards. A number of them will be required. Put the word in the target language on one side and a picture, definition, English word or symbol on the other. Quiz yourself with them every day for at least 10 minutes. Or, tape the words, preferably on furniture, and listen to the cassette. Sing or sign the words. Make up a rap to help you remember rules or vocabulary. Make up mnemonic devices such as calendars or a drawing. Use the new words with your family and friends. Practice them with classmates whenever possible. Act out verbs; point out nouns. Make lists and make practice quizzes for them. Get a study buddy or peer tutor. (Make sure it is someone who is doing well and with whom, you can work seriously). If spelling is difficult for you in English, it will be at least as difficult in the foreign language. Practice writing each word three times or draw pictures in the letters to help you remember how they go together (particularly useful with young learners). Also, study for

⁶ As mensagens foram reproduzidas com anuência de seus autores.

quizzes and tests ahead of time. Review vocabulary words at least two nights before the quiz or test and again the night before. When taking the quiz or text, use the following techniques:

Visualize the answer

Picture yourself looking for the answer in the book.

See the teacher standing in front of the class giving the answer.

Close your eyes and write the answer of the class to mind.

While relaxing, take three deep breaths and write or circle the answer you feel is right. (JOANNA GROLLMUS, 22/3/2001)

As regards the teaching vocabulary, have you ever tried suggesting students to stick little pieces of paper on the fridge door, on their cars, on the toilet mirror or wherever they want to remember new words more easily? I can tell you it's real fun.

By the way, having them design their own exercises was a nice idea, too! (MARIANA MUSSETTA, 22/3/2001)

Another way is to write new words individually, on small cards, with a simple definition on the back of the card. Learners can store the cards in small labeled boxes (matchboxes perhaps) They can label the boxes in various ways but one system is to have boxes labeled "new", "fairly new" and "familiar". Words move from box to box as the learner reviews them each evening. Once the words are so familiar that they can be considered part of the learner's active vocabulary, they can drop out of the system to make room for later arrivals. I'm not sure where this idea came from but I have a feeling that it might been Mario Rinvoluceri. (DICK TIBBETTS, 23/3/2001)

I know I got this idea from someone but can't remember where: I made a basic calendar grid and every month pass out a new one. The students (high beginner adults) fill in

the days of the week and the dates. Then we put in any birthdays, special days, possibly school vacation days. After that the students note down a few new words every day. A couple of times a week we “collect” them and put them on the board. That gives us a chance to review them and to recall where they occurred (in the story about a girl who swallowed a coin, for example). That encourages students to think of vocabulary items in a context as well as to think of vocabulary learning as a cumulative process. At the end of the month we choose the most important words and put them up on the board. (ABBIE TOM, 23/3/2001)

É interessante observar que, em todos os depoimentos, prevalece a idéia de aprendizagem de vocabulário como memorização de itens isolados por meio de técnicas de associação.

Harmer (1991:161-173) apresenta uma série de atividades para o ensino e a prática de vocabulário dividida em três seções: apresentação, técnicas de descoberta e prática. Para a apresentação, ele recomenda as seguintes técnicas: o uso de objetos (realia); gravuras; mímica, ações e gestos; contraste (antônimos); enumeração, ou seja, listagem de itens de uma mesma categoria; explicação; e tradução. À lista de Harmer (ibid), eu acrescentaria mais algumas sugestões propostas por Ur (1996:63) - pequenas definições; descrições detalhadas; exemplos (hiponímia), contexto (história ou frase em que o item ocorre); sinônimos, e colocação.

Quanto às técnicas de descoberta, Harmer sugere: combinação de palavras com gravuras; elaboração de mapas semânticos; inferência de significado pelo contexto; uso de sufixos e prefixos, e produção de textos orais e escritos com vocabulário específico.

Quanto à prática, ele sugere ações e gestos; exercícios de uso de vocábulos frequentemente confundidos; exercícios para colocar em ordem (de preferência, de importância etc).

Rodrigues (2001:317), em sua pesquisa de mestrado, tendo como informantes alunos brasileiros de seis escolas em contextos de ensino médio, universitário e escola de idiomas, chegou à conclusão que há

uma certa incoerência entre o que os alunos acreditam ser necessário fazer para serem melhores falantes de inglês e o que realmente fazem para atingir tal objetivo, uma vez que, embora acreditem que o vocabulário seja um dos fatores que lhes traz mais problemas durante suas interações, a maioria não se dedica ao estudo regular de vocabulário.

Em sua comunicação no *II Congresso Internacional da ABRALIN*, Rodrigues afirmou que seus informantes desconhecem outras estratégias de aprendizagem de vocabulário além do uso de dicionário e listas de palavras. A descoberta de Rodrigues reforça a proposta de que é necessário incentivar os aprendizes a desenvolverem estratégias de aprendizagem de vocabulário mais produtivas.

Após exame das várias classificações propostas para estratégias de aprendizagem (ELLIS & SINCLAIR, 1989; OXFORD, 1990; O'MALLEY & CHAMOT, 1990) e observações pessoais, consegui identificar as seguintes estratégias específicas para a aprendizagem de vocabulário que agrupei em metacognitivas, cognitivas, sociais e de comunicação.

1. Estratégias Metacognitivas: são as estratégias que o aprendiz utiliza para organizar e avaliar sua aprendizagem. São elas:

1. Análise das necessidades individuais de aprendizagem de vocabulário.
2. Seleção do vocabulário a ser aprendido.
3. Planejamento da aprendizagem, selecionando estratégias e material.
4. Potencialização dos recursos de aprendizagem: procurar fontes diversas para a aprendizagem fora e dentro da sala de aula.
5. Organização do vocabulário em registros diversos: organizar cadernos de vocabulário, listagens etc.
6. Auto-avaliação periódica da aprendizagem de vocabulário.

A respeito de cadernos de vocabulário, Lewis (1997:75-76) comenta que, provavelmente, todo aprendiz tem um caderno de vo-

cabulário, do mais simples ou desorganizado ao mais complexo e sofisticado. Ele aconselha alguns princípios que devem ser seguidos na organização desses cadernos: registrar apenas os itens relevantes e que possam ser recuperados quando necessários, e organizar o caderno de forma a inserir diferentes itens lexicais.

Quanto ao conteúdo, Lewis (1997:76) lista os seguintes itens que deveriam constar de um caderno de vocabulário:

- *Words, strong collocations and fully Fixed Expressions with L1 equivalents.*
- *Collocation patterns with, for example, a noun plus a group of collocating verbs and adjectives.*
- *Semi-fixed Expressions with several similar examples listed together to emphasize a pattern.*
- *Prototypical grammar examples [...] often in the form of high frequency expressions.*
- *Miscellaneous language, chosen by individual learners, in a separate section, away from the more organized language.*

Smith & Smith (1997) propõem o seguinte quadro para organização de vocabulário:

QUADRO 1

Título

WORD/EXPRESSION PRONUNCIATION	PART OF SPEECH	PICTURE, MEANING OR TRANSLATION	EXAMPLE SENTENCE	NOTES

2. Estratégias Cognitivas: são estratégias que implicam utilização de processos mentais para a aprendizagem.

1. **Contextualização:** colocar palavras em contextos significativos (frases e histórias).

2. **Comparação:** comparar itens diferentes nos dois idiomas.
3. **Cópia:** copiar palavras para praticar a ortografia.
4. **Resposta física:** associar conceitos a ações físicas.
5. **Agrupamentos:** agrupar palavras por meio de características que as identifiquem (classe gramatical, campo semântico, sinônimos, antônimos, relações entre as partes e o todo, ortografia, som etc.).
6. **Uso de imagens:** relacionar novos conceitos a imagens mentais, desenhos, diagramas, fotografias etc.
7. **Inferência:** usar informação de contexto verbal ou não para adivinhar o significado de uma palavra.
8. **Memorização:** usar técnicas diversas para memorizar novas palavras.
9. **Registros:** fazer registros quando encontrar palavras novas.
10. **Anotações sobre o uso de novas palavras e expressões.**
11. **Marcação da sílaba forte das palavras novas.**
12. **Escrita da pronúncia das palavras.**
13. **Repetição:** imitar modelos para ajudar na retenção ou na produção de palavras novas.
14. **Construção de palavras:** usar conhecimento lingüístico para formar novas palavras ou para tentar inferir o significado de uma palavra nova.
15. **Revisão:** revisar o novo vocabulário registrado em cadernos de vocabulário ou outras formas de organização.
16. **Consulta ao dicionário.**
17. **Análise de partes das palavras.**
18. **Tradução.**

3. Estratégias Sociais: estratégias relacionadas ao aprender com o outro.

1. **Atenção no vocabulário de interlocutores mais proficientes.**
2. **Auxílio de outra pessoa:** pedir ajuda a outrem para entender uma palavra nova ou expressar um conceito que não sabe nomear.

4. Estratégias de Comunicação: também chamadas de estratégias de compensação, estão relacionadas com táticas empregadas pelo

aprendiz para superar ausência de conhecimento para permitir a comunicação.

1. Aproximação: usar palavra de sentido aproximado para compensar o desconhecimento do vocabulário adequado.
2. Estrangeirização: usar empréstimos de outra língua.
3. Paráfrase: descrever um objeto ou conceito para o qual falta a palavra ou dizer para que serve.
4. Usar uma palavra de sentido aproximado.
5. Cunjagem de palavras: inventar novas palavras com base em regras da língua-alvo.
6. Mecanismos de textualização: usar referentes cujos significados possam ser preenchidos pelo interlocutor (ex. *thing, object, that* etc.).

V. Sugestões práticas

A seguir, apresento algumas ilustrações de estratégias e atividades para aprendizagem de vocabulário.

1. Listas de vocabulário

Uma das estratégias mais antigas é o uso de listas de vocabulário. As listas de palavras a serem aprendidas podem aparecer acompanhadas de sinônimos, antônimos, de tradução ou de definições.

Word	Synonym

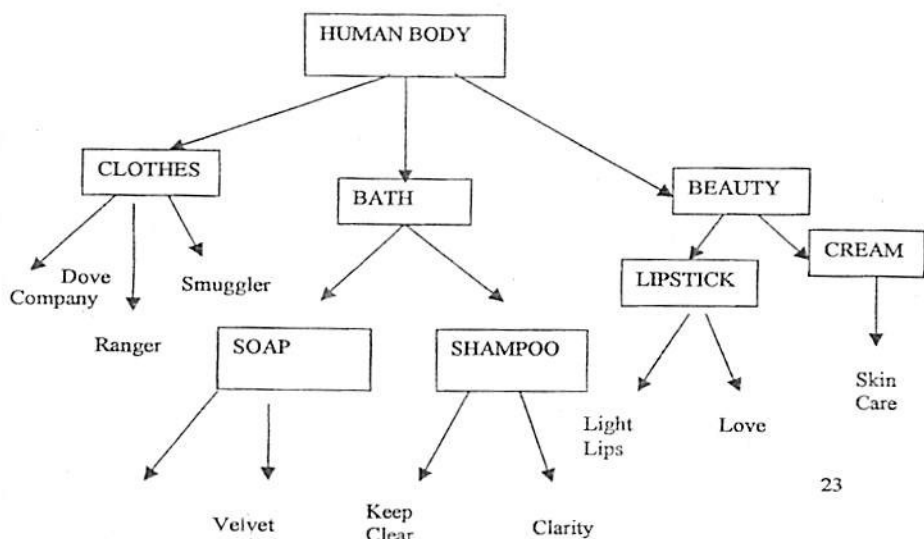
Word	Translation

Raquel Maia (comunicação pessoal, por *e-mail*, em abril de 2001) sugere a seguinte atividade para o trabalho com listas de palavras:

Você faz uma lista de palavras em inglês e, na frente de cada uma, escreve o significado em português. Dobra a folha verticalmente de forma que você só veja as palavras em português e, a seguir, as escreve em inglês. Depois, dobra a folha de novo de forma que você só veja a lista em inglês e torna a escrever o significado de cada uma em português e daí por diante é o mesmo até o fim. Depois de cada ciclo, isto é, inglês-português, acho que vale uma conferida para ver aquelas que estão sendo mais difíceis de memorizar, pois é uma forma de revê-las.”

2. Mapas conceituais

Os mapas conceituais, ou mapas semânticos, são também formas interessantes de organizar a aprendizagem de novas palavras. Veja abaixo um exemplo de mapa semântico, reunindo produtos com nomes em inglês consumidos no Brasil.



23

FIGURA 6

3. Gradações

Abaixo há um bom exemplo de exercício de vocabulário, feito individualmente ou em pares, em que o uso de diagrama auxilia o aprendiz a trabalhar com gradações de sentido e também a perceber a ordem de adjetivos. No caso em pauta, são descrições de cabelo (tamanho+tipo+cor, ex. *short, dark, wavy hair*). O auxílio de um dicionário é fundamental para o sucesso desta atividade.

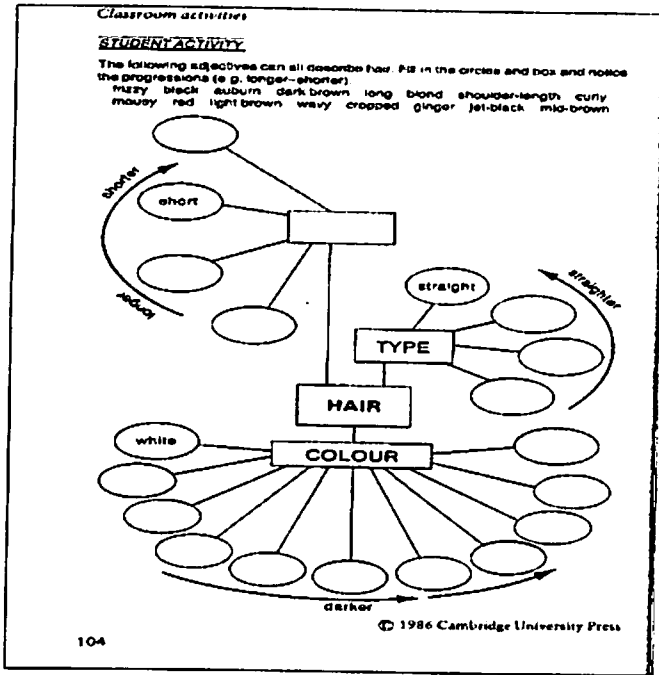


FIGURA 7 -
Fonte: GAIRNS, R. & STUART, R. *Working with words*. p. 104

4. Prefixos e sufixos

Uma forma de desenvolvimento de vocabulário é o trabalho com formação de palavras mediante a adição de sufixos. Veja o exemplo abaixo:

Os sufixos *-ion*, *-ment*, *-ation*, *-ity* e *-ness* formam substantivos e *-ist*, *-er* e *-or/ress* substantivos que designam pessoas; os sufixos *-ify*, *-ate* e *-em* formam verbos e os sufixos *-ful*, *-able*, *-en* e *-ive* formam adjetivos. Vamos trabalhar com **word builders** como no exemplo abaixo

QUADRO 2

Título

VERB	NOUN	PERSON	ADJECTIVE	ADVERB
act	act/action	actor/actress	active	actively
activate	activity	activist/activator		
shave	shaver		shaven	
comfort	comfort	comforter (also an object)	comfortable	comfortably
nest	nest/nestle nestling			

5. Associação de imagem com itens lexicais

As gravuras são importantes auxiliares para a aprendizagem de vocabulário⁷. O recurso visual constitui uma boa estratégia de memória, já que associa um conceito a uma forma icônica. Na tarefa abaixo, temos uma rede de associações do todo e suas partes. O aprendiz, usando a técnica da descoberta, deve associar os itens lexicais com o respectivo desenho.



Label the parts of the tree

1. leaf (leaves)
2. trunk
3. root
4. banch

7 O recurso de associação de imagem com itens lexicais foi um dos recursos usados na pesquisa de Gontijo (ver capítulo "A abordagem foco na forma de aquisição de vocabulário" neste livro).

6. Recursos mnemônicos

São vários os recursos mnemônicos. Os mais conhecidos são o *Peg Method*, o *Keyword Method* e o *Loci Method*.

O *Peg Method*, segundo Thompson (1987:44), *allows unrelated items, such as words in a Word list, to be recalled by linking these items with a set of memorized 'pegs' or 'hooks' which can vary from rhyming words to digits*. Como exemplo, ela usa a rima – *one is a bun, two is a shoe, three is a tree, four is a door, five is a hive, six are sticks, seven is heaven, eight is gate, nine is line, ten is hen*.

O *Keyword Method*, diz Thompson (1987:44), *calls for establishment of an acoustic and imaginal link between an L2 word to be learned and a word in L1 which sounds similar*. Um exemplo em português seria a associação do quantificador 'too much' com o substantivo 'tomate'.

O terceiro recurso, o *Loci Method*, é assim descrito por Thompson (1987:44-45):

one imagines a familiar location, such as a room, a house or a street. Then one mentally places the first item to be remembered in the first location, the second item in the second location, and so forth. To recall the items, one takes an imaginary walk along the landmarks, mentally examines each one and retrieves the item one has "put" there.

7. Combinação de palavras com definições

Um exercício muito utilizado é a apresentação de um texto em que palavras são sublinhadas ou destacadas. Uma lista de definições é apresentada e o aprendiz deve localizar no texto as palavras descritas pelas respectivas definições.

Uma variedade do mesmo exercício consiste em combinar colunas, sendo uma de itens lexicais ou expressões e a outra de definições.

8. Colocação

Segundo Nation e Newton (1997:250), uma atividade típica de colocação é fazer com que os alunos combinem itens que ocorrem normalmente juntos. Joanna Channel (in LEWIS, 1997: 32-33) descobriu que, no exercício reproduzido abaixo, os aprendizes erraram apenas três colocações, mas deixaram de reconhecer 14 outras possibilidades. Para exercícios desse tipo, recursos valiosos são os mecanismos de busca da internet e os vários corpora disponíveis na *web*, como o COBUILD, que pode ser acessado no endereço <http://titania.cobuild.collins.co.uk/form.html>. Outros corpora podem ser encontrados no *site* <http://info.ox.ac.uk/bnc/corpora.html>.

Mark all the possible collocations

	a bill	somebody's papers	a school	the headlines	what someone said	the meaning of a word	a patient	the records
check								
examine								
inspect								
scrutinize								
scan								

9. Ações e gestos

Por meio de gestos e mímicas, os aprendizes podem fazer associações para memorizar vocabulário ou para demonstrar a compreensão de conceitos, como no exercício a seguir.

What actions or gestures do you use to do the following?				
INTERVIEWEE NUMBER	1	2	3	4
say hello				
say goodbye				
express anger				
express surprise				
express indifference				
express agreement				
express disagreement				

Do people from different cultures do any of these things differently?

Figura 8 - Fonte: Harmer, J. *The Practice of English Language Teaching*, p. 170

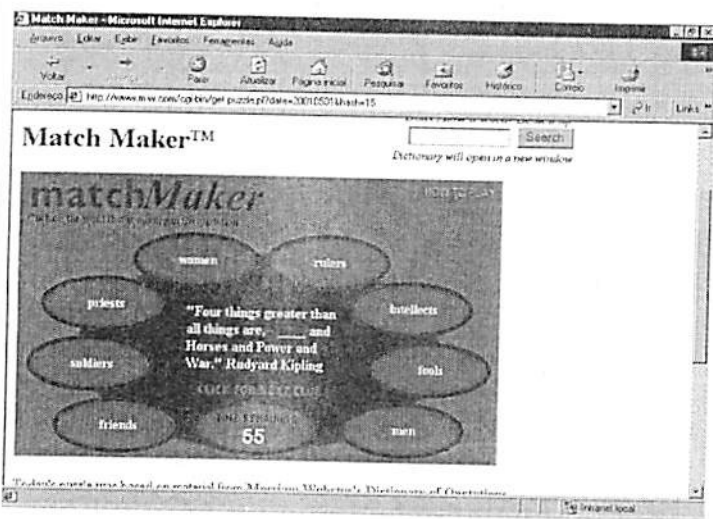
10. Atividades lúdicas

Finalmente, há uma série de atividades lúdicas que podem ser utilizadas para a aprendizagem de vocabulário: 'match-makers', palavras-cruzadas, anagramas, jogo da memória, caça-palavras, bingo, quebra-cabeça, forca, cartas enigmáticas. A internet é uma fonte riquíssima de atividades lúdicas. Veja alguns endereços:

Match makers

<http://www.m-w.com/game/>

Veja na ilustração um exemplo de 'match maker'.



Palavras-cruzadas (crosswords and jumble)

<http://www.vocabulary.com/>

<http://ull.chemistry.uakron.edu/jumble.html>

<http://www.edgamesandart.com/npuz.htm>

Anagramas (rearranjo de letras de uma palavra ou frase para formar outra palavra ou frase)

<http://www.anagramgenius.com/>

Jogo de Memória

<http://www.funbrain.com/match/>

Bingo

<http://www.edgamesandart.com/twdbboardgame.html>

Caça-palavras

<http://www.boardgame.co.uk/scirmish/trial/trial01.htm>

Forca (*hangman*)

<http://www.allmixedup.com/hangman/>

<http://www.billsgames.com/hangman/>

<http://www.edgamesandart.com/twohng/hngmnB1.htm>

(Business English)

VI. Conclusão

O vocabulário é elemento central na aprendizagem de um idioma. De acordo com Leffa (2000:17),

Se alguém, ao estudar uma língua estrangeira, fosse obrigada a optar entre o léxico e a sintaxe, certamente escolheria o léxico: compreenderia mais um texto identificando seu vocabulário do que conhecendo sua sintaxe. Da mesma maneira, se alguém tiver de escolher entre um dicionário e uma gramática para ler um texto numa língua estrangeira, certamente escolherá o dicionário. Língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a destingue das outras.

A aquisição de vocabulário é, pois, fundamental para os aprendizes de línguas estrangeiras. Este estudo não deve ser entendido apenas como retenção de itens lexicais isolados, mas também como colocações, expressões formulaicas, mecanismos de formação de palavras, e questões de uso.

O tempo em sala de aula é sempre limitado e insuficiente para uma aprendizagem eficaz. Para a expansão do vocabulário, são necessárias, além das atividades em sala de aula, dedicação individual e utilização de estratégias de aprendizagem eficientes. Cabe a nós professores informar aos alunos sobre as inúmeras possibilidades de estratégias individuais de aprendizagem de vocabulário, sem, no entanto, impor-lhes nossas estratégias prediletas, uma vez que as pessoas são diferentes e, conseqüentemente, os estilos de aprendizagem são também diferentes.

Referências Bibliográficas

- ALEXANDER, L. G. *First things first*. London: Longmans, 1967. Student's Book.
- ALEXANDER, L. G. *First things first*. London: Longmans, 1967. Teacher's Book.
- BROWN, D. H. *Teaching by principles*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1994.
- ECKERSLEY, C.E. *Essential English for foreign students*. London: Longmans, 1960.
- ELLIS, B. & SINCLAIR, B. *Learning to learn English: a course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. Student's book
-
- _____. *Learning to learn English: a course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. Teacher's book.
- FRISBY, A. W. *Teaching English; notes and comments on teaching English overseas*. Hong Kong, 1966.
- FITZGERALD, F. *Gramática da língua inglesa*. Porto Alegre: Selbach, 1940. 34ª ed. revista e ampliada pelo Prof. Edgar Tweedie.
- GAIRNS, R. & REDMAN, S. *Working with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- GURREY, P. *Teaching English as a foreign language*. London: Longmans, 1960.

- HARMER, J. *The practice of English language teaching*. London & New York: Longman, 1991.
- HOWATT, A. P. R. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- KELLY, L. G. *25 centuries of language teaching*. Rowley: Newbury House, 1976.
- LAUFER, B. The lexical plight in second language reading. In: COADY, J. & HUCKIN, T. (Ed.) *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p.20-34.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press, 1986.
- LEFFA, V. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: Leffa. V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia*. Pelotas: ALAB e Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2000. p. 15-44.
- LEWIS, M. *The lexical approach*. London: LTP, 1993.
- _____. *Implementing the lexical approach*. London: LTP, 1997.
- McENERY, T. & WILSON, A. *Corpus linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1997.
- MORRIS, I. *The art of teaching English as a living language*. New York: Macmillan, 1964.
- NATION, P. & NEWTON, J. *Teaching vocabulary*. In: COADY, J. & HUCKIN, T. (Ed.) *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p.238-254.
- O'MALLEY, J.M & CHAMOT, A. U. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- OXFORD, R. *Language learning strategies*. New York: Newbury, 1990.
- RICHARDS, J.C. & RODGERS, T.S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- RODRIGUES, D. Percepção de alunos e professores de inglês sobre o processo de ensino/aprendizagem de vocabulário. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. *Resumos*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará/Associação Brasileira de Linguística Aplicada, 2001. p.316-317.

- SARDINHA, T. B. Computador, corpus e concordância no ensino da léxico-gramática de língua estrangeira. In: Leffa, V. J. (Org.) *As palavras e sua companhia*. Pelotas: ALAB e Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2000. p. 45-72.
- SMITH, S. & SMITH, J. *Wordflo*. London: Longman, 1997.
- THOMPSON, I. Memory in language learning. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. *Learner strategies in language learning*. New York: Prentice Hall, 1987.
- UR, P. *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- WILKINS, D. A. *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold, 1972.
- WILLIS, D; WILLIS, J. *Collins COBUILD English Course*. London: Collins, 1989. v. 3.
- ZIMMERMAN, C. B. Historical trends in second language vocabulary instruction. In: COADY, J. & HUCKIN, T. (Ed.). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p.5-19.

A ABORDAGEM FOCO NA FORMA NA AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO

Elizabeth A. Gontijo

Mesmo após anos de ensino de língua inglesa, os verbos frasais apresentam algumas dificuldades para alunos cuja língua materna não é de origem germânica. Acreditando que o ensino de verbos frasais deva ser mais enfatizado nos níveis básicos, inicio a discussão sobre esta questão apontando as dificuldades de aprendizagem dos verbos frasais e mostrando como os livros didáticos têm ensinado esses verbos. Apresento depois uma proposta de ensino de verbos frasais, usando algumas atividades baseadas em técnicas sugeridas pela abordagem denominada por Long (1988, 1991) de Foco na Forma, juntamente com os resultados de minha pesquisa de mestrado em aquisição de verbos frasais por alunos iniciantes de inglês como língua estrangeira.

I. Introdução

O verbo frasal é uma estrutura peculiar das línguas de origem germânica, composta de um verbo e uma preposição ou um advérbio.

Na língua inglesa, os verbos frasais são usados com muita frequência no registro informal, como parte do vocabulário diário; razão que torna a sua aprendizagem imprescindível tanto para a compreensão da linguagem oral quanto da linguagem escrita dos falantes de inglês.

Apesar do emprego cotidiano dos verbos frasais na língua inglesa, os aprendizes de inglês como língua estrangeira e como segunda língua (daqui em diante, L2) têm dificuldade para aprendê-los. Entre as causas dessas dificuldades de aprendizagem estariam a polissemia, o grande número de combinações, o sentido idiomático e a possibilidade da partícula ser ou não separada do verbo. Essas dificuldades influenciam a atitude do aprendiz em relação ao uso dos verbos frasais: eles podem usar um verbo relativamente equivalente no lugar do verbo frasal ou simplesmente evitar o seu uso.

Não obstante, o livro didático não tem ajudado o aprendiz a superar essas dificuldades e, de certa maneira, tem até desmotivado a aprendizagem dos verbos frasais. Primeiro, porque ele não enfatiza o ensino de verbos frasais nos níveis iniciais e, quando o faz, ele se limita a uma unidade do livro sem recorrência nas outras unidades. Segundo, porque usam verbos equivalentes e de origem latina ou grega para dar o significado dos verbos frasais. Por exemplo, usam *extinguish* para explicar o significado de *put out*. A grande desvantagem de os aprendizes iniciantes receberem esse tipo de insumo e serem pouco expostos aos verbos frasais é que eles se habituem a usar verbos equivalentes de origem latina no lugar dos verbos frasais. O aprendiz, no caso do nosso contexto de ensino, acha naturalmente mais fácil memorizar o verbo equivalente do que o verbo frasal e provavelmente usará *extinguish* em vez de *put out*.

No entanto, ao usar um verbo equivalente, surge outro problema, visto que esse verbo nem sempre traz a extensão semântica do verbo frasal (CORNELL, 1985), como, por exemplo, *lie in*, que não significa simplesmente *to stay in bed*, mas ficar na cama além do tempo normal de se levantar. A comunicação pode ser prejudicada também quando se usa o verbo equivalente de origem latina ou grega em situações em que os verbos frasais seriam mais apropriados (MCARTHUR E ATKINS, 1985; SIDE, 1990; CELCE-MURCIA e LARSEN-FREEMAN, 1999). Assim,

por exemplo, ao nativo pode parecer estranho ou muito formal, quando o não-nativo diz *I encountered an old photograph* em vez de *I came across an old photograph*.

Em virtude da falta de material apropriado para alunos iniciantes e acreditando que é preciso uma nova abordagem dos verbos frasais, eu proponho o ensino desses verbos por meio da instrução Foco na Forma (daqui em diante, FonF). Long (1988, 1991) denomina FonF como sendo uma abordagem que chama a atenção dos aprendizes para um problema de compreensão e/ou produção que surge durante a execução de uma atividade comunicativa. Doughty e Williams (1998) ampliam a aplicação pedagógica de FonF, sugerindo que o professor pode decidir usar o procedimento *proactive*, em que, sabendo de antemão de um problema específico de aprendizagem em certo grupo de aprendizes, ele seleciona o aspecto lingüístico para ser trabalhado de forma a atender a dificuldade desse grupo.

Para que esse procedimento não se torne um simples foco na estrutura, a solução é incorporar esse foco a tarefas comunicativas em sala de aula, em que o ponto gramatical não é o objetivo, mas apenas faz parte dessas tarefas. Por exemplo, durante uma atividade em que os alunos trabalham para escolher um candidato a um emprego, eles podem usar a forma comparativa de adjetivos. O importante nas tarefas usadas é que elas integrem atenção à forma e ao significado.

Doughty e Williams (1998) acreditam que não só a gramática é passível de ser ensinada, mas também o aprendizado de outros aspectos lingüísticos, como o léxico, pode-se beneficiar com a instrução. Como parte desse léxico, estariam os verbos frasais (SCHMITT e MCCARTHY, 1997), que consistem de uma seqüência de duas ou mais palavras.

II. Aquisição de vocabulário

Considerando o verbo frasal um item lexical, é pertinente mencionar as técnicas utilizadas para aquisição de vocabulário. Pa-

rece haver um consenso entre diversos autores de que técnicas ou estratégias visuais ajudam na memorização (NATTINGER, 1996; GAIRNS E REDMAN, 1998) e na aquisição de vocabulário (HATCH e BROWN, 1995). Entre as técnicas sugeridas por Nattinger (1996), para ajudar a memorização de palavras, está o uso de “mapas cognitivos”, que seriam seqüências familiares de imagens visuais que podem ser lembradas facilmente, e, para ligar uma palavra ao seu significado, está o uso de cenário relacionado com situações, e de grupos de palavras que são associadas por causa do assunto do texto.

O uso de estratégia visual também está presente no resultado do estudo de Brown e Payne (1994) *apud* Hatch e Brown (1995), em que os aprendizes deveriam dizer como certas estratégias eram eficazes para eles na aquisição de vocabulário. A análise das respostas revelou cinco passos para aquisição de vocabulário: 1. ter fonte para encontrar novas palavras; 2. ter uma imagem, visual e/ou auditiva, da forma da palavra; 3. aprender o significado da palavra; 4. fazer uma conexão forte entre forma e significado e 5. fazer uso da palavra.

O uso de técnicas visuais para ajudar na compreensão e memorização dos itens lexicais também tem o objetivo de chamar a atenção do aprendiz para esses itens. Para Schmidt (1995), a atenção é necessária para todo tipo de aprendizagem. Ela é chamada de atenção seletiva por Paribakht e Wesche (1997) e é apontada por eles como a primeira das cinco categorias¹ de atividades de processamento mental na aquisição de vocabulário. As outras categorias são: reconhecimento, manipulação, interpretação e produção.

Assim como Paribakht e Wesche (1997), Altman (1997) acredita que a necessidade do uso de um item lingüístico (categoria produção de PARIBAKHT e WESCHE, 1997) não só é uma das principais formas de chamar a atenção, como também é melhor do que somente o insumo. Allen (1983) e Hatch e Brown (1995) sugerem que nós aprendemos palavras mais rapidamente e de uma forma melhor quando sentimos necessidade delas de alguma forma. Outro papel da produ-

¹ Paribakht e Wesche (1997) coletaram de livros didáticos de ensino de vocabulário de L2 diversos tipos de exercício e os agruparam em cinco categorias que representam uma suposta hierarquia de atividades de processamento mental. As categorias atenção seletiva, reconhecimento e produção foram usadas neste estudo.

ção, segundo Swain (1995, *apud* SWAIN, 1998) é que ela também pode promover a percepção. Enquanto tenta produzir a língua-alvo, o aprendiz pode notar que ele não sabe dizer ou escrever de forma precisa o que ele pretendia. Ao notar essa diferença entre a língua-alvo e a sua interlíngua, é possível que o processo cognitivo do aprendiz seja ativado; isso pode gerar conhecimento lingüístico novo ou consolidar o conhecimento já existente.

Em suma, para que a aprendizagem seja bem-sucedida, é preciso chamar a atenção para o item a ser aprendido e usar tarefas em que se crie a necessidade de uso desse item. As atividades baseadas na abordagem FonF podem ser planejadas para cobrir esses aspectos e seguir a sugestão de Long (1991), Williams e Evans (1998), Doughty e Varella (1998) e Doughty e Williams (1998), de que o tipo mais eficaz de atenção ocorre em contexto comunicativo baseado no significado.

Dentro da perspectiva da abordagem FonF, esses aspectos podem ser observados nas tarefas usadas na investigação que passo agora a descrever.

III. O estudo

1. Objetivos e contexto

A pesquisa teve como objetivo geral verificar se era possível a aprendizagem de verbos frasais por alunos iniciantes. Para isso foram elaboradas algumas atividades com técnicas baseadas na abordagem do FonF com o objetivo específico de analisar se o uso de FonF contribuiria para o uso correto do significado dos verbos frasais em produções escritas e orais controladas².

A pesquisa foi de natureza quantitativa e o método usado foi o pré-experimental. A investigação foi realizada no curso de línguas do Centro de Extensão da Faculdade de Letras (CENEX/FALE) da UFMG, durante o 1º semestre de 2000, e teve a duração de dois meses. Inicialmente havia 50 participantes; destes, 26 não participaram

² A produção foi controlada porque o propósito das atividades era criar a necessidade para os aprendizes usarem os verbos frasais e as perguntas induziam a isso.

de todos os tratamentos e foram eliminados. O total final de participantes foi de 24, que já haviam recebido uma média de 120 horas aula de inglês. Os dois professores desses alunos também participaram da pesquisa.

Para a escolha dos verbos frasais foram observados alguns critérios:

- eles eram verbos frasais de acordo com dois dicionários, Dictionary of Phrasal Verbs and their Idioms (1985) e Longman Dictionary of Contemporary English (1995);
 - eles deveriam ser idiomáticos, visto que desta forma os alunos não conseguiriam imaginar o significado dos verbos, o que invalidaria a pesquisa;
 - o significado deveria ser passível de ser expresso por meio de desenhos, uma vez que a técnica visual seria utilizada tanto nos tratamentos quanto nos testes orais;
 - os verbos deveriam ser de uso freqüente na língua-alvo.
- Para comprovar isso, usou-se o conhecimento de três falantes nativas do inglês americano;
- os verbos deveriam ser desconhecidos para os aprendizes, o que foi comprovado pelo resultado dos pré-testes aplicados no plano-piloto e pela análise do material didático usado pelos participantes nos semestres anteriores.

Observando esses critérios, os cinco verbos escolhidos para a investigação foram: *break into*, *take over*, *get away with*, *look up to* e *pick up*.

2. Instrumentos de medida e de tratamento

Foram aplicados dois pré-testes – um oral e um escrito. O teste oral constava de desenhos que representavam os verbos frasais e as perguntas. A pesquisadora introduzia o contexto e, em seguida, pedia ao participante para responder a uma pergunta que criava oportunidade para o uso do verbo frasal. O teste escrito constava de sete pequenos diálogos com lacunas, que deveriam ser preenchidas com um verbo apropriado ao contexto. Dos sete verbos, cinco poderiam

ser verbos frasais. Após sete dias, foi realizado o primeiro tratamento (ANEXO A). Uma semana após esse tratamento, foram aplicados os pós-testes 1 – um oral e um escrito. Três tratamentos foram realizados sete dias após os pós-testes 1 e com um intervalo de uma semana entre eles. Após uma semana do último tratamento, foram aplicados os pós-testes 2 – também um oral e um escrito.

Para promover a aquisição do significado dos verbos frasais, foram feitos quatro tratamentos que usaram técnicas implícitas, produção do aprendiz e correção. A fim de justificar as técnicas usadas nos tratamentos, foi feita uma relação entre as categorias de tipos de exercício de Paribakht e Wesche (1997), os cinco passos de Brown e Payne (1994) para aquisição de vocabulário e as técnicas implícitas de FonF.

Entre as técnicas que Doughty e Williams (1998) chamam de implícitas, foram empregadas o *input enhancement* e o *input flood*. *Input enhancement*, termo criado por Sharwood Smith em 1993, tem o objetivo de direcionar a atenção do aprendiz para um aspecto lingüístico, usando recursos tipográficos como negrito, itálico, grifo ou cores diferentes da usada no texto. Já *Input flood* significa dar muito insumo e se baseia na hipótese de que, ao se dar mais oportunidades para o aprendiz perceber a forma, ele provavelmente a usará. Essas duas técnicas podem ajudar o aprendiz a focar a sua atenção, a fazer reconhecimento de uma estrutura e interpretá-la (PARIBAKHT e WESCHE, 1997) ou, ainda, facilitar o uso de estratégias para aquisição de vocabulário, tais como: encontrar novo vocabulário, ter uma imagem visual e/ou auditiva da forma da nova palavra, aprender o significado, fazer uma conexão forte entre significado e forma, usar a palavra (BROWN e PAYNE, 1994, *apud* HATCH e BROWN, 1995).

As terminologias de Brown e Payne (1994) e de Paribakht e Wesche (1997) usadas na pesquisa estão explicadas na Introdução deste trabalho, bem como sua origem. Entretanto, o insumo por meio do *input enhancement* e do *input flood*, que são técnicas muito implícitas, talvez não seja suficiente para o aprendiz perceber suas deficiências, fazer uma comparação cognitiva entre a interlíngua e a língua-alvo e reestruturar sua produção. É provável que, para que isso ocorra, o aprendiz precise de técnicas mais explícitas, e, segundo

Swain (1998), uma das formas de promover a reestruturação da língua-alvo é a produção seguida da correção. A instrução explícita ocorreu quando o(a) professor(a) fez as correções.

As correções foram feitas em todos os tratamentos, mas com ênfase diferente: ora para o significado apenas, ora para o significado e a forma. A correção do significado se fez nos 2º, 3º e 4º tratamentos, quando o participante não usava o verbo frasal ou usava-o inadequadamente ao contexto. Nessa circunstância, a pesquisadora empregava o verbo frasal adequado e explicava com outros exemplos o verbo frasal que deveria ter sido usado. No 1º e 4º tratamentos, a correção se deu tanto em relação à forma quanto ao significado, uma vez que o objetivo desses dois tratamentos era o de integrar a atenção para a forma e para o significado, como sugerem Doughty e Williams (1998).

Todos os tratamentos usaram desenhos, ou seja, a imagem visual que é o 2º passo de Brown e Payne (1994) e a estratégia visual de Nattinger (1996), mas com objetivos diferentes. Os desenhos foram usados como recurso para aprender o significado dos verbos (1º tratamento), como meio para fazer uma conexão entre significado e forma, 4º passo de Brown e Payne (1994), (1º e 4º tratamentos) e como veículo de *input flood* em todos os tratamentos.

O 1º e o 2º tratamentos estão descritos aqui para ilustrar como foram usadas as técnicas implícitas, a produção do aprendiz e a correção, que tinham como objetivos **chamar a atenção para os verbos frasais e criar a necessidade de seu uso.**

• O primeiro tratamento

Esse tratamento constava de duas partes e foi aplicado pelo(a) professor(a) da turma em sala de aula, e durante 50 minutos. O objetivo era chamar a atenção para a forma, utilizando-se de negrito no texto – atenção seletiva de Paribakht e Wesche (1997) ou *input enhancement* – bem como usar os desenhos e a história para contextualizar e fazer uma associação com os verbos frasais. Dessa maneira, a tarefa procurou chamar a atenção para a forma e para o

significado, de maneira integrada. Esse tratamento constava de duas partes, cujas etapas estão descritas abaixo.

Etapas da primeira parte:

1. Os alunos receberam seis desenhos (ANEXO A) numerados e ordenados que ilustravam seis verbos frasais – *break into*, *look for*, *get away with*, *pick up*, *look up to* e *take over*;

2. O(a) professor(a) explicou que os desenhos contavam uma história, chamada “A famous person” e que seria lida para eles em seguida (ANEXO B);

3. À medida que o(a) professor(a) lia a história, ele/ela fazia perguntas aos participantes relacionadas com cada desenho. Essas perguntas tinham como objetivo **criar a necessidade** de usar o verbo frasal adequado ao desenho. Como nenhum aluno respondia usando o verbo frasal, o(a) professor(a) introduzia o verbo e continuava com a história. Desse modo, os aprendizes recebiam o insumo com o verbo frasal. Procedeu-se com cada desenho da seguinte forma:

a) ao final da história, os alunos a receberam por escrito (ANEXO A);

b) o(a) professor(a) leu a história e os alunos a acompanharam com o texto escrito.

Etapas da segunda parte:

1. Os alunos, individualmente, relacionaram as gravuras com os verbos frasais que elas representavam, escrevendo no desenho a sentença do texto que continha o verbo – categoria “reconhecimento” de Paribakht e Wesche (1997). Os verbos estavam em negrito para chamar a atenção do aluno para o verbo frasal – atenção seletiva de Paribakht e Wesche (1997) ou *input enhancement*;

2. Após cinco minutos, a professora escolheu aleatoriamente alguns alunos para fazerem a correção: cada um dizia a sentença que havia escolhido para cada desenho. Caso a resposta fosse incorreta, o(a) professor(a) falava a sentença correta e explicava explorando mais o desenho. Se, ainda assim, houvesse dúvida em relação ao significado, ela usava situações para contextualizar; porém, em momento algum foi usado um verbo de origem latina de significado aproximado. Isso foi feito de maneira consciente para tentar evitar que os aprendizes usassem esse tipo de verbo no momento da produção em vez do verbo frasal.

Todos os três tratamentos que se seguiram tinham visavam expor os alunos a outros contextos que criavam oportunidades para o uso dos verbos frasais. Para ilustrar essa proposta, descrevo o tratamento seguinte.

• O segundo tratamento

Esse tratamento, feito em dupla com a pesquisadora, durou em média 15 minutos e foi gravado em fita cassete. A tarefa foi planejada para aumentar a percepção dos participantes do verbo frasal usando contexto comunicativo, uma vez que os alunos estavam engajados numa interação focada no significado. Nesse tipo de tarefa, o foco na forma é implícito, já que o aprendiz deve usar a estrutura evidenciada para completar a tarefa, que, no caso, era uma história. O objetivo da história era criar oportunidade para o aprendiz usar o verbo frasal dentro de uma tarefa de interação. Por exemplo, na resposta para a pergunta "what happened to the burglar?" o aluno poderia dizer "he got away with it and travelled". A produção oral do aprendiz, seguida da intervenção da pesquisadora quando o aprendiz não conseguia usar o verbo frasal, foi usada para ativar e consolidar o conhecimento do verbo frasal.

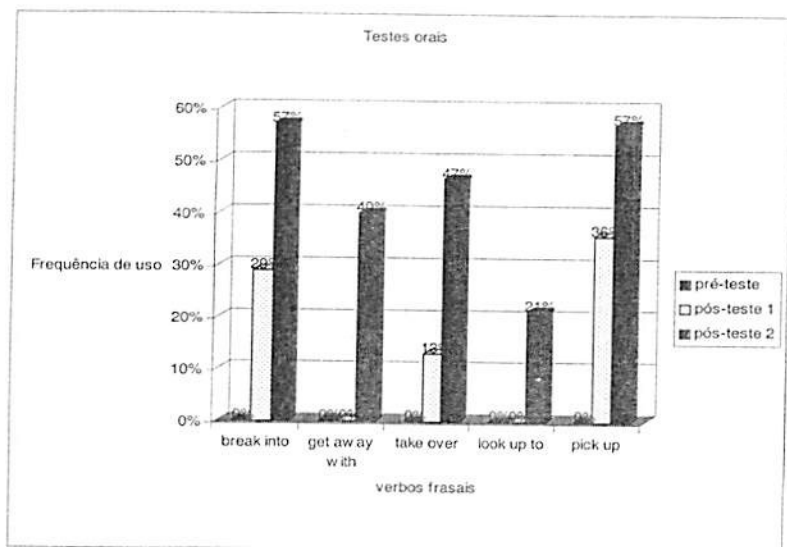
Foram usadas quatro histórias ilustradas (ANEXO C). Para a primeira, os verbos frasais *break into e get away with* podiam ser usados. Os outros verbos *pick up, look up to e take over* podiam ser empregados na segunda, terceira e quarta história, respectivamente.

3. Resultados e discussão

Não houve uso de verbos frasais nos pré-testes escrito e oral, o que demonstrou o desconhecimento desses verbos por parte dos aprendizes.

Teste oral

A FIG. 1 mostra a produção dos verbos frasais nos testes orais.



No pós-teste 2, todos os verbos foram usados, diferentemente do que ocorreu no pós-teste 1, em que os verbos *look up to* e *get away with* não foram empregados. *Look up to* foi o menos usado com uma frequência de 21%, seguido de *get away with* com 40%, *take over* com 47%, *break into* e *pick up* com a mesma frequência de 57%. Houve um aumento considerável do uso desses verbos em relação ao primeiro pós-teste. *Take over* aumentou 34%, *break into* 28% e *pick up* aumentou 21%.

Teste escrito

A TAB. 1 mostra as frequências de uso dos verbos em cada um dos testes escritos.

TABELA 1
Análise estatística dos verbos frasais nos testes escritos

VERBOS FRASAIS	TESTES								
	PRÉ-TESTE			PÓS-TESTE 1			PÓS-TESTE 2		
	%	χ^2	p	%	χ^2	p	%	χ^2	p
BREAK INTO	Z	-	-	21	3,2	0,073	58	5,818	0,015*
GET AWAY WITH	Z	-	-	Z	-	n.s	17	2,21	0,133
TAKE OVER	Z	-	-	25	4,166	0,041*	50	4,166	0,041*
LOOK UP TO	Z	-	-	4	Z	1	8	Z	1
PICK UP	Z	-	-	29	5,142	0,023*	58	4	0,045*

NOTA: N=24 em todos os testes.

* $p < 0,05$

Houve melhora significativa ($p < 0,05$) no uso dos verbos: *take over* e *pick up* entre o pré-teste e o pós-teste 1 (21 a 29% de acertos no pós-teste 1, contrastando com 0% de acerto no pré-teste). A melhora do verbo *break into* esteve próxima de ser significativa (0,073). O progresso foi significativo ($p < 0,05$) com *break into*, *take over* e *pick up* entre o pós-teste 1 e o pós-teste 2 (50 a 58% de acertos no pós-teste 2).

Em relação aos outros dois verbos, *get away with* e *look up to*, não houve melhora significativa entre quaisquer dos testes e com cada um dos verbos ($p > 0,05$).

Os resultados estatísticos dos testes demonstraram que houve aquisição de pelo menos três dos cinco verbos frasais, *break into*, *pick up* e *take over*. Até mesmo os resultados dos testes orais (não tratados estatisticamente) apontam para uma considerável melhora dos verbos *break into*, *pick up*, *take over* e *get away with* (de 40% a 57%). Os resultados quanto ao uso dos verbos, *get away with* e *look up to*, embora não demonstrem melhora estatisticamente significativa, foram positivos nos testes orais (40% e 21%, respectivamente) e nos testes escritos (17% e 8%), mostrando uma tendência na aquisição desses dois verbos.

A melhora no uso dos verbos frasais sugere que as técnicas implícitas (*input enhancement* e *input flood*), as explícitas (correção) e as tarefas que criavam a necessidade de uso dos verbos frasais na produção dos alunos, todas elas baseadas na abordagem FonF, podem contribuir para a aquisição do significado de verbos frasais. Os resultados são relevantes também porque demonstram que é possível a aquisição de verbos frasais por alunos iniciantes.

4. Comparação entre os dois tipos de teste

Analisando o uso correto dos verbos frasais pelos participantes nos pós-testes 2, oral e escrito, é bastante relevante observar que, contrariando às expectativas, a produção oral dos participantes foi melhor do que a produção escrita em relação aos verbos frasais *look up to* e *get away with* e se assemelhou à produção escrita nos verbos *take over*, *pick up* e *break into*. A princípio, acreditou-se que a vantagem de se ter tempo para pensar no teste escrito poderia contribuir para uma produção melhor nesse tipo de teste, o que não foi demonstrado. Como durante os tratamentos e no teste oral foram utilizados desenhos, incentivou-se esse aspecto de associação, o que certamente contribuiu para esse resultado.

Para Oxford (1990), imagens como gravuras e desenhos são estratégias de memória e que ajudam na aquisição de vocabulário (também em HATCH e BROWN, 1995). Os testes escritos, porém, não eram ilustrados, não incentivando a associação que ocorreu nos testes orais. É possível que os desenhos tenham proporcionado melhor contextualização dos verbos do que as sentenças do teste escrito; assim, ao fazer o teste oral que continha desenhos, ficou mais fácil para os alunos ativarem a memória. Vale ressaltar também que os tratamentos trabalharam mais com a produção oral do que com a produção escrita. Isso sugere uma relação entre tipo de atividade desenvolvida com a produção do aluno.

5. Comparação entre os verbos

Os verbos frasais *break into*, *pick up* e *take over* foram os mais usados nos pós-testes nos dois tipos de teste – escrito e oral. Também foram os que apresentaram melhora significativa no pós-teste escrito 2 (TAB. 1). Os outros dois verbos, *get away with* e *look up to*, não apresentaram melhora significativa nos pós-testes. É provável que verbos frasais com duas partículas demandem mais tempo para serem apreendidos. A adição de mais uma partícula, a qual não ajuda o aprendiz a perceber o sentido do verbo, parece que só traz mais dificuldade, afetando a aquisição desses dois verbos.

6. Posição do objeto

Embora o ensino da posição do objeto no verbo frasal não tenha sido parte deste estudo, e por isso não fossem consideradas erro ocorrências como **“pick up him”* e **“pick he up”*, achamos que seria conveniente registrar essa dificuldade de uso dos verbos frasais. Aliás, a possibilidade ou não da partícula poder ser separada do verbo foi apontada por Side (1990) como uma das dificuldades de aprendizagem dos verbos frasais. White (1987) e Gass e Selinker (1994) sugerem que só evidência positiva não é suficiente para suprir informação sobre alguns tipos de propriedade da L2 e que, possivelmente, os aprendizes necessitam receber evidências negativas e explícitas sobre elas. Esse pode ser o caso dos verbos frasais, que permitem a inserção do objeto entre a partícula e o verbo.

7. Uso de verbos correspondentes latinos

Entre os cinco verbos frasais deste estudo, um deles, *look up to*, tem um verbo equivalente, *admire*, que poderia ser usado pelos participantes. No entanto, foi pequeno o seu uso. O que pode explicar, em parte, esse resultado é que os aprendizes não foram expostos a verbos de origem latina. Na verdade, foi feito um esforço consciente da pesquisadora e dos professores em não usar verbos equivalentes, para que os alunos não fizessem a associação direta com o correspondente de origem latina, já que a extensão semântica dos verbos não é a mesma.

Parece que a língua materna, porém, influencia na escolha entre um verbo desconhecido e um verbo equivalente e conhecido pelo aluno. No estudo de Dagut e Laufer (1985), com hebreus aprendizes de inglês para investigar as causas da evitação de verbos frasais, os autores constataram que os hebreus os evitavam, preferindo um verbo equivalente, e que a causa disso poderia ser explicada pelo papel dominante da L1 sobre a L2 no processo de aprendizagem.

Além da língua materna, pode-se também levar em consideração o tipo de insumo que os alunos recebem. No caso desta pesquisa, os alunos podem ter conhecido o verbo *admire* em outras situa-

ções ou outras aulas de língua antes de conhecerem *look up to*. É claro que os próprios alunos podem acessar a L1 e fazer a ligação entre L1 e L2, e isso não há como se evitar. Entretanto, o insumo pode ajudar essa ligação. O que ocorreu nos tratamentos foi não incentivar essa associação, o que parece ter surtido efeito, uma vez que o uso de *admire* foi insignificante. É possível que não só a língua materna seja responsável pelas escolhas, mas também o tipo de insumo recebido.

O tipo de insumo que os participantes do estudo de Dagut e Laufer (1985) receberam é desconhecido. No caso deste estudo, pode-se afirmar que o insumo priorizou o uso dos verbos frasais e, em nenhum momento, o verbo equivalente foi mencionado pelos professores e pela pesquisadora.

8. Implicações didáticas

Os resultados positivos da pesquisa são importantes também porque trazem implicações didáticas para o ensino de verbos frasais e, por extensão, para a aquisição de vocabulário. A primeira sugestão que se pode fazer é a de incluir o ensino de verbos frasais nos níveis iniciais de aprendizagem de inglês, e, ao mesmo tempo, evitar o insumo de verbos não-frasais com significados equivalentes. A vantagem disso é que, ao receberem insumo de verbos frasais desde o início da aprendizagem, mas sem apresentar seus verbos relativamente equivalentes, o aluno tem mais chances de perceber esses verbos e de incorporá-los ao seu vocabulário.

Como lembra Doughty e Williams (1998), quanto mais exposição o aprendiz tem a um item lingüístico, maiores são as chances de ele perceber esse item e de usá-lo. Assim, é provável que a produção de verbos frasais do aprendiz supere a dos verbos equivalentes e também que ele deixe de evitá-los, como acontece quando o insumo é dado de forma mais concentrada nos níveis avançados. Essa hipótese baseia-se na observação do uso quase insignificante de verbos equivalentes nos testes deste estudo, resultado que foi interpretado como sendo devido ao insumo restrito aos verbos frasais e a uma completa ausência de insumo de verbos equivalentes durante os tratamentos.

Uma conseqüência da decisão de ensinar os verbos frasais é saber como implementar esse estudo. De acordo com os resultados da pesquisa, seria adequada a implementação de tarefas que observassem os princípios da abordagem FonF, isto é, tarefas que integrassem foco na forma e no significado e nas quais o item lingüístico não é o objetivo, apenas faz parte delas. Essas tarefas procuram chamar a atenção do aprendiz para um aspecto lingüístico, porque acredito que a aprendizagem de língua estrangeira não se faz de forma acidental, sem atenção e somente por meio da exposição à língua-alvo. O uso de efeitos tipográficos como o negrito seria uma maneira para chamar a atenção para a forma; já as estratégias visuais, como desenhos, parecem uma boa opção para o aprendiz entender o significado dos verbos frasais, além de ajudá-lo na memorização (NATTINGER, 1996; GAIRNS e REDMAN, 1998) e na aquisição de vocabulário (HATCH e BROWN, 1995).

Uma observação importante é que a exposição ao item lingüístico deve ser feita de forma contextualizada. Assim como Schmidt (1995), acredito que atenção é crucial para o sucesso na aprendizagem; entretanto, concordo com Allen (1983), Hatch e Brown (1995) e Altman (1997), quando dizem que aprendemos palavras mais rapidamente se nós sentimos necessidade de usá-las. Para isso, o professor pode criar tarefas em que o uso do verbo frasal se faça essencial para a sua complementação, visto que assim ele assegura que a aprendizagem aconteça dentro de um contexto comunicativo/significativo para o aprendiz.

Como muitos autores sugerem (JUDD 1978; GAIRNS e REDMAN, 1998), o ideal é que o aprendiz tenha mais oportunidades de contato com o item lingüístico. Segundo Fotos (1998), encontros repetidos ajudam o aprendiz a comparar a forma correta com a que ele produziu e isso ativa os processos cognitivos que envolvem a reestruturação do sistema lingüístico, facilitando a aquisição. O emprego freqüente de termos aprendidos é apontado por Gairns e Redman (1998) como fator que facilita que o insumo passe para a memória de longo prazo. Levando-se em conta que a freqüência de uso é importante para a aquisição e que os livros didáticos usualmente restringem o insumo de verbos frasais em certas unidades sem recorrência deles em outras unidades, sugiro que se distribuam as tarefas entre as

unidades do livro didático, para se assegurar de que o aprendiz terá mais chances de receber insumo de verbos frasais e mais oportunidades de produzi-los.

9. Limitações da pesquisa

Esta pesquisa apresenta limitações com relação à metodologia de coleta de dados. A primeira delas se refere ao número reduzido de participantes. O plano-piloto havia chamado a atenção para a necessidade de muitos participantes para superar as perdas que inevitavelmente ocorreriam. Preparei-me para esse problema quando decidi usar três turmas com uma média de 20 alunos cada uma, calculando que se ficasse com a metade deles para a coleta de dados, ou seja, 30 alunos; assim, teria um número suficiente para generalizar os resultados. Entretanto, as perdas superaram minhas expectativas e restaram apenas 24 alunos para a coleta de dados.

A segunda falha do estudo foi a de não ter submetido, no teste oral, cada um dos participantes ao uso de todos os verbos frasais. A decisão de usar três dos cinco verbos para cada participante e não os cinco verbos foi tomada porque se temia prejudicar os participantes, quanto ao conteúdo que estariam deixando de receber, enquanto permanecessem fora da sala de aula para fazer os testes. Infelizmente, isso prejudicou a análise dos dados, uma vez que não foi possível fazer uma análise estatística dos testes orais, o que, conseqüentemente, inviabilizou uma comparação estatística entre os dois tipos de teste.

IV. Considerações finais

Acredito que este estudo possa contribuir com a noção de que é possível e recomendável começar o ensino de verbos frasais nos níveis iniciais de aprendizagem de inglês por pelo menos duas razões. Primeiro, para evitar o estudo de muitos verbos frasais concentrados nos níveis avançados desse idioma, o que parece não ser uma boa conduta. Segundo, para evitar o uso de verbos equivalentes e incentivar o uso dos verbos frasais para melhorar a compreensão e a produção desses verbos por parte do aprendiz.

Outro aspecto importante que este estudo pode reforçar é o de que a intervenção no processo de aquisição de vocabulário pode ser benéfica, como lembra Coady (1997) em sua revisão de estudos sobre aquisição de vocabulário. Dessa forma, espero ter mostrado que desviar a atenção do aluno para um aspecto lingüístico não implica uma volta ao método estrutural.

Espera-se também que este estudo chame a atenção do professor para o fato de que ele não deve estar preso ao livro didático, que ele pode interferir no processo de aprendizagem, quando achar necessário dentro do seu contexto de sala de aula, criando tarefas que sejam significativas para o aluno e que visem ao desenvolvimento da sua competência comunicativa. Em outras palavras, que os princípios de FonF sejam levados em consideração, visto que a comunicação deve ser o cerne do ensino, mas observando as necessidades dos alunos e focalizando na forma/vocabulário, e ainda usando a posição *reactive* ou *proactive*³ de acordo com a realidade do grupo de aprendizes.

³ Na posição *proactive*, o professor já sabe de antemão de uma dificuldade e assim planeja antecipadamente como e o que focar; já na posição *reactive*, a intervenção é feita no momento que ocorre a dificuldade com o item lingüístico.

Referências Bibliográficas

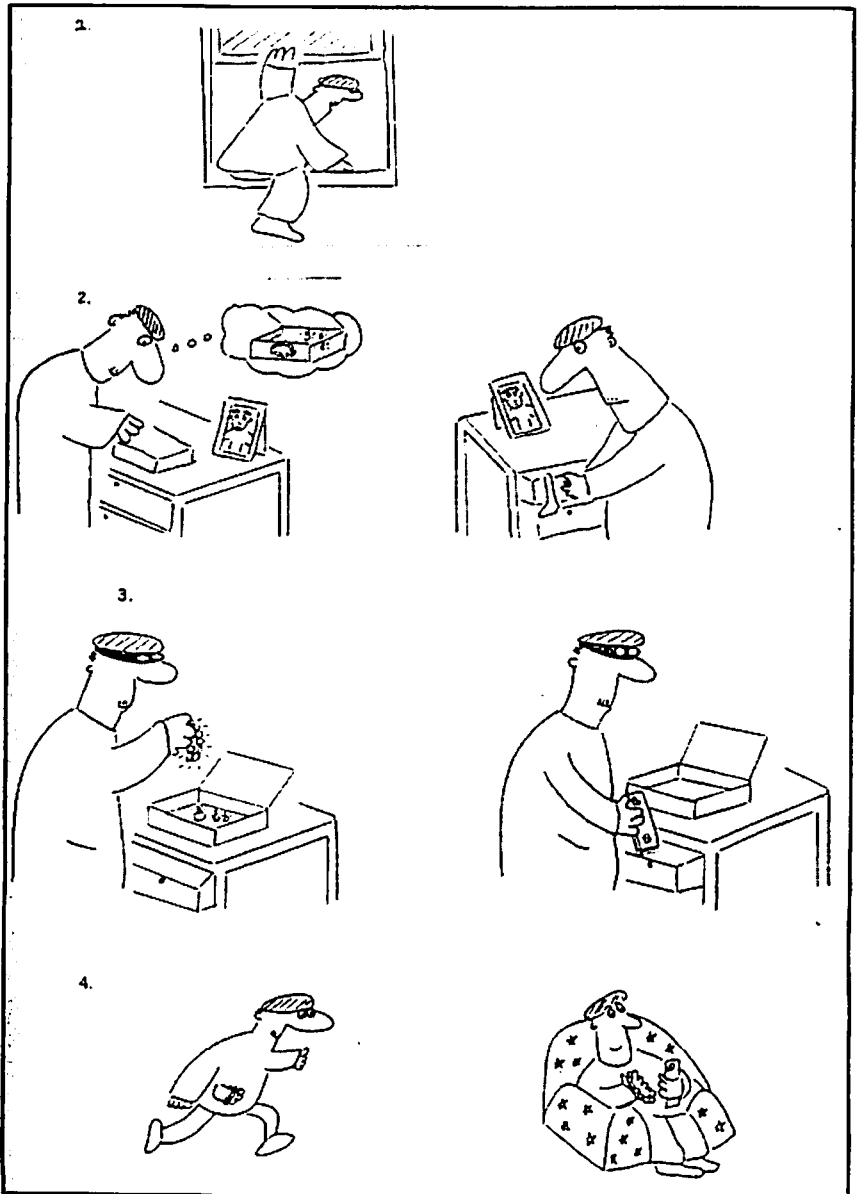
- ALLEN, V. F. *Techniques in teaching vocabulary*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- ALTMAN, R. Oral production of vocabulary: a case study. In: COADY, J.; HUCKIN, T. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge University Press: Cambridge, 1997. p. 69-97.
- BROWN, C.; PAYNE *apud* HATCH, E.; BROWN, C. General vocabulary learning and learner strategies. In: HATCH, E.; BROWN, C. (Ed). *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 369-400.
- CELCE-MURCIA; M., LARSEN-FREEMAN, D. *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course*. 2nd. ed. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.
- COADY, J.; HUCKIN, T. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge University Press: Cambridge, 1997.
- CORNELL, A. Realistic goals in teaching and learning phrasal verbs. *International review of applied linguistics in language teaching*, n. 23, p. 269-280, 1985.
- DAGUT, M.; LAUFER, B. Avoidance of phrasal verbs: a case for contrastive analysis. *Studies in second language acquisition*, v. 7, p. 73-79, 1985.
- DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- DOUGHTY, C.; VARELA, E. Focus on form. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 114-138.
- DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. Pedagogical choices in focus on form. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 197-261.

- FOTOS, S. Shifting the focus from forms to form in the EFL classroom. *ELT Journal*. Oxford University Press, v. 42, n. 4, p. 301-307, 1998.
- GAIRNS, R.; REDMAN, S. *Working with words: a guide to teaching and learning vocabulary*. 12th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- GASS, S. M.; SELINKER, L. *Second language acquisition; an introductory course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1994.
- HATCH, E.; BROWN, C. *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- JUDD, E.L. Vocabulary teaching and TESOL: a need for reevaluation of existing assumptions. *TESOL Quarterly*, v. 12, n. 1, p. 71-75, 1978.
- LONG, M. H. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: de BOT, K.; GINSBERG, R. & VIBERG, A. (Ed.). *Foreign language research in cross cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 39-52.
- LONG, M. H.; ROBINSON, P. Focus on form. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 15-41.
- LONGMAN Group Ltd. *Longman dictionary of contemporary English*. England. 3rd ed. 1995.
- McARTHUR, T.; ATKINS, B. *Dictionary of English phrasal verbs and their idioms*. 19th ed. London: Collins, 1985.
- NATTINGER, J. Some current trends in vocabulary teaching. In: CARTER, R.; McCARTHY, M. *Vocabulary and language teaching*. 6th ed. Essex: Longman Group Limited, 1996, p. 62-82.
- OXFORD, R. L. *Language learning strategies*. New York: Newbury, 1990.
- PARIBAKHT, T. S.; WESCHE, M. Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In: COADY, J.; HUCKIN, T. (Ed.) *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 174-200.

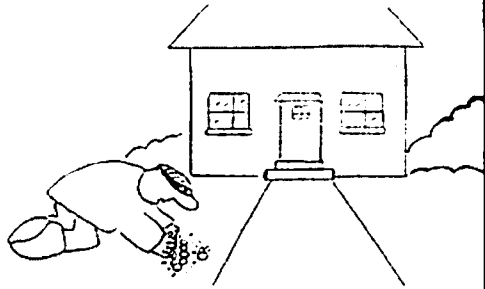
- SCHMIDT, R. (Ed.). *Attention & Awareness in foreign language learning*. Honolulu: University of Hawai'i, 1995.
- SCHMITT, N.; McCARTHY, M. (Ed.). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- SHOVEL, M. *Making sense of phrasal verbs*. Prentice Hall, 1992.
- SIDE, R. Phrasal verbs: sorting them out. *ELT Journal*, London, v. 44, p. 145-152, 1990.
- SWAIN, M. *Three functions of output in second language learning*. In: G. COOK & B. SEIDLHOFER (Ed.). *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995, p. 125-144 *apud* SWAIN, M. Focus on form through conscious reflection. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 64-81.
- SWAIN, M. Focus on form through conscious reflection. In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 64-81.
- WHITE, L. Against comprehensible input: the Input Hypothesis and the development of second-language competence. *Applied Linguistics*, v. 8, n. 2, p. 95-110, 1987.
- WILLIAMS, J.; EVANS, J. What kind of focus and on which forms? In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 139-155.

ANEXO A

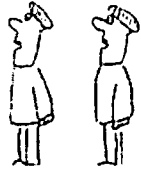
1º TRATAMENTO: DESENHOS



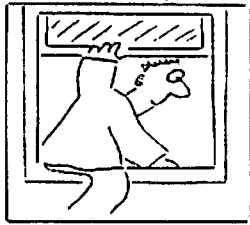
5.



6.



7.



ANEXO B

1º TRATAMENTO: TEXTOS

TEXTO 1: PARTE DO PROFESSOR

The pictures tell a story of a famous person. You try to guess the story while I tell my version of the story. Pay attention to the pictures and to the questions I'm going to ask you. They will help you to tell the story.

A famous person

He's a famous person because he's been on the news quite often. He's neither an artist, nor a star, nor a millionaire and not even a top man in the government.

Look at picture 1. What do you think his profession is? He's a burglar! He loves his profession and he has quite an exciting life.

Look at picture 1 again. As a burglar, what does he do? He **breaks into** houses. He says it is an easy job. Before breaking into the houses, he checks the houses that don't have burglar alarms and the times the houses are empty. He usually **breaks into** the houses by forcing the back door or the kitchen window.

Look at picture 2. What does he do when he is inside? He **looks for** jewellery and money.

Look at picture 3. What does he do when he finds them? He **picks them up** and puts them in his pocket.

Look at picture 4. He is running because he doesn't want the police to catch him. Did the police catch him? What happened? He **got away with** the jewellery. He says that the police have never caught him. But once, something unusual happened. When he was leaving a house he heard sirens from a police car. So, he threw the jewellery in the garden and walked away. The police car didn't stop. He waited some minutes and went back to the house.

Look at picture 5. Why did he go back to the house? **To pick up** the jewellery.

Look at picture 6. How do the young burglars feel about the man? He says they **look up to** him. They say he's smart and quick and they want to be like him.

Look at picture 7. As he's getting old, he's teaching his son some tricks of his profession. Why is he doing this? He wants his son **to take over** his place when he retires. He wants him to be the burglar of the family.

TEXTO 2: PARTE DO ALUNO

A famous person

I'm a famous person because I've been on the news quite often. I'm neither an artist, nor a star, nor a millionaire and not even a top man in the government. I'm just a burglar!

I love my profession and I have quite an exciting life. I **break into** houses. It is an easy job. First, I check the houses that don't have burglar alarms and the times the houses are empty. I usually **break into** the houses by forcing the back door or the kitchen window. Then I **look for** jewellery and money. When I find them I **pick them up**, put them in my pocket and **get away with** them. The police have never caught me. Once, something unusual happened. When I was leaving the house I heard sirens. I threw the jewellery in the garden and walked away. The police car didn't stop. I waited some minutes and went back to the house **to pick up** the jewellery.

Lots of young burglars **look up to** me. They say I'm smart and quick and they want to be like me. As I'm getting old, I'm teaching my son some tricks of this profession. I want him **to take over** my place when I retire. I want him to be the burglar of the family.

2º TRATAMENTO

1st STORY

STUDENT A STARTS

YOU'RE STUDENT A

The man did something wrong.

1. Ask your partner what the man did.



2. Ask your partner what the policemen are doing.



3. Ask your partner what happened to the burglar.

1st STORY

STUDENT A STARTS

YOU'RE STUDENT B

JEWELLERY

1.



2.





A INFLUÊNCIA DA TAREFA PROPOSTA E A RETENÇÃO DE ITENS LEXICAIS NA UTILIZAÇÃO DA ESTRATÉGIA USO DO DICIONÁRIO

Mariney Pereira Conceição

I. Introdução

O desenvolvimento da informática e a incorporação de recursos tecnológicos à aprendizagem, de uma maneira geral, têm contribuído para uma ênfase cada vez maior no ensino de vocabulário na aprendizagem de línguas estrangeiras. Nos dias atuais, o aluno, gerenciador do seu processo de aprender, é quem controla o *input* ao qual deseja se expor, o que reforça a necessidade de que o aprendiz esteja preparado para a autonomia, desenvolvendo estratégias que o auxiliem na retenção do vocabulário.

Desde há muito, a velha crença de que o professor seria o grande promotor da aprendizagem tem dado lugar à consciência da importância da autonomia e responsabilidade do aluno ante a sua aprendizagem. As pesquisas na área de ensino-aprendizagem de lín-

guas estrangeiras têm hoje apontado o aprendiz como sujeito ativo no processo de aprender, tornando imperativa a investigação dos processos cognitivos, psicológicos, afetivos e sociais que envolvem o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Os resultados das investigações têm reforçado, cada vez mais, as evidências de que um bom aprendiz de línguas estrangeiras faz uso de estratégias que garantem, direta ou indiretamente, sua aprendizagem. Segundo O'Malley e Chamot (1990:01), as estratégias de aprendizagem seriam processos cognitivos complexos ou "maneiras especiais de processar a informação que otimizam a compreensão, aprendizagem ou retenção da informação."¹ Oxford (1990) ressalta a importância das estratégias de aprendizagem, uma vez que essas possibilitam ao aprendiz maior autonomia e independência. Para a autora, o uso de estratégias pode levar o aluno a maior autoconfiança e envolvimento com as tarefas propostas.

As estratégias utilizadas pelos alunos na compreensão e retenção do vocabulário em LE têm-se tornado um vasto campo de investigação. Hulstijn (1993) destaca que a pesquisa em leitura deve enfatizar não apenas o produto, mas também o processo; ressalta, ainda, a necessidade de que o professor compreenda os recursos utilizados por seus alunos.

Alguns estudos foram realizados na tentativa de identificar e classificar as estratégias de leitura utilizadas por alunos de LE (BLOCK, 1986; COHEN, 1987). Tais estudos originaram diferentes classificações, baseadas em diferentes sistemas, gerando, muitas vezes, um problema de terminologia. Apesar das diferenças na taxonomia, várias estratégias de leitura têm sido evidenciadas, como consultar o dicionário, anotar o significado das palavras consultadas, usar palavras cognatas, usar o conhecimento anterior, fazer *skimming* e *scanning*, inferir o significado da palavra por meio do contexto e usar informação não-verbal, entre outras. Dentre as mencionadas, o uso do dicionário tem sido particularmente apontado como uma importante ferramenta na retenção de itens lexicais, contribuindo, até mesmo, para que o aluno continue aprendendo, mesmo fora do ambiente escolar.

¹ Do original: "...special ways of processing information that enhance comprehension, learning, or retention of the information" (O' MALLEY e CHAMOT, 1990, p. 1).

Coura Sobrinho (1998) estuda o uso do dicionário na aprendizagem de vocabulário, apontando o impacto positivo do uso dessa estratégia, destacando que leitores que utilizam o dicionário não só aprendem mais palavras, como também alcançam maior desempenho na compreensão da leitura. Para Hulstijn (1993), o uso do dicionário é um recurso de leitura amplamente utilizado pelos alunos, não apenas para resolver problemas com itens lexicais não conhecidos, mas também para verificar o significado das palavras que os alunos procuram inferir durante a leitura de um texto.

Hulstijn (op.cit.) investiga a estratégia uso do dicionário, verificando a influência da tarefa proposta na frequência com que os alunos o consultam, aplicando, em seu estudo, duas diferentes tarefas a dois grupos de alunos (resumo de um texto e perguntas de compreensão). Os resultados da pesquisa não apontam diferenças significativas na frequência de uso do dicionário nas duas tarefas aplicadas. Contudo, em uma das questões propostas, os alunos que responderam às perguntas o consultaram mais do que aqueles que fizeram o resumo do texto, o que pode apontar para a possibilidade de a natureza da tarefa proposta na leitura de um texto constituir uma variável importante no uso da estratégia uso do dicionário.

Hulstijn (1997) destaca ainda que o uso do dicionário pode facilitar a retenção de itens de vocabulário na memória. Nas palavras do autor, “há evidências empíricas na literatura de que inferir o significado de uma palavra através do contexto, checando a inferência através da consulta a um dicionário e anotando o significado da palavra em um caderno [...] contribui para um processamento elaborado da palavra, facilitando, portanto, sua retenção na memória.”² (HULSTIJN, 1997:203)

² Do original em inglês: “There is empirical evidence in the literature that inferring a word’s meaning from the context, checking one’s inference by consulting a dictionary, and writing the word down in a notebook [...] fosters an elaborate processing of the word and therefore facilitates its retention in memory” (HULSTIJN, 1997, p. 203).

Propomos, neste trabalho, uma investigação da estratégia de usar o dicionário sob dois pontos de vista distintos, buscando uma compreensão mais clara de seu uso. Num primeiro momento da investigação, como no estudo realizado por Hulstijn (1993), investigaremos a influência da tarefa proposta na utilização do dicionário. Num segundo momento, verificaremos a eficiência do uso da estratégia na retenção de itens de vocabulário na memória.

O objetivo deste trabalho é investigar o uso do dicionário por parte dos alunos de um curso de leitura em língua inglesa, procurando determinar a influência da tarefa proposta aos alunos na utilização dessa estratégia e, ainda, verificar a eficiência dessa estratégia de consultar palavras no dicionário na retenção dessas na memória.

II. Metodologia da pesquisa

Em virtude da natureza do fenômeno a ser investigado, neste trabalho, as abordagens qualitativa e quantitativa foram tomadas, não como conceitos dicotômicos, mas sim complementares, interpretando-se os instrumentos da coleta de dados, conforme a pesquisa interpretativista analítico-descritiva, nos moldes de Erickson (1986) e Van Lier (1988).

1. Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram 14 alunos do primeiro período de um curso de leitura em língua inglesa para o Curso de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Minas Gerais, os quais, submetidos a uma avaliação para dispensa de disciplina, obtiveram média inferior a 60 (sessenta) por cento. Os alunos que obtiveram média superior a essa foram dispensados do curso. Foi traçado um quadro do perfil dos alunos, procurando identificá-los mediante informações básicas referentes a cada um deles, como idade, experiência anterior com a língua-alvo, visitas ao exterior e participação em programas de treinamento em estratégias, colhidas por meio da aplicação de um

questionário socioeconômico. O grupo pode ser considerado homogêneo, em se tratando da experiência anterior com a língua-alvo. Todos os alunos estudaram inglês apenas no colégio e não fizeram nenhuma viagem a países de língua inglesa, não tendo participado também de nenhum treinamento em estratégias de leitura.

2. A coleta de dados

A coleta de dados foi realizada pela própria pesquisadora, também encarregada didaticamente do curso de leitura em língua inglesa que serviu de cenário para a coleta de dados. Antes do início da realização da tarefa que serviria de base para a coleta dos dados, tivemos o cuidado de esclarecer aos participantes que essa não seria avaliada para fins de aprovação no curso. Os alunos estavam cientes de que estavam participando de uma pesquisa sobre leitura em segunda língua, mas não foram informados de que se tratava de uma investigação sobre o uso do dicionário e suas implicações na retenção de vocabulário. A coleta foi realizada no início do semestre e, apesar de o cenário de pesquisa tratar-se de um curso de leitura em língua inglesa, durante os momentos que antecederam a coleta não foram feitas quaisquer observações a respeito das estratégias de inferência, uso do dicionário ou outras estratégias, buscando-se evitar influenciar o comportamento dos alunos.

3. Instrumentos

Os 14 participantes responderam a um questionário elaborado pela pesquisadora (questionário socioeconômico), com o objetivo de traçar um perfil dos alunos-sujeitos da pesquisa.

Para a realização da primeira parte da investigação, os alunos foram divididos em dois grupos, aos quais foram aplicadas duas diferentes tarefas (resumo do texto e perguntas de compreensão). Não foi estabelecido nenhum critério para a divisão dos grupos, uma vez que a turma podia ser considerada de certa forma homogênea, como demonstraram os resultados do questionário socioeconômico e do teste de leitura e compreensão de textos aplicado no início do semestre.

A coleta de dados foi realizada durante o horário normal das aulas, sendo as tarefas aplicadas aos dois grupos simultaneamente. Antes da leitura do texto, cada grupo foi instruído com relação ao tipo de atividade que deveria desenvolver. Foi pedido ao primeiro grupo (sete alunos) que redigisse um resumo de aproximadamente dez linhas. Ao segundo grupo foram aplicadas cinco perguntas de compreensão, entregues aos alunos também antes da leitura do texto. Foi solicitado aos alunos dos dois grupos que explicitassem, por escrito, as palavras cujos significados fossem consultados no dicionário.

Após o término da realização da tarefa, foi solicitado aos alunos um relato verbal (escrito), no qual deveriam registrar o uso da estratégia de consulta ao dicionário durante a realização da tarefa proposta, destacando se acreditavam que o fato de haverem consultado uma palavra os auxiliara na sua retenção.

Recolhidas as tarefas, a professora-pesquisadora realizou um levantamento das palavras consultadas pelos alunos no dicionário, explicitando aquelas mais consultadas e selecionando dez palavras cujos significados foram consultados por todos os alunos para a elaboração de um teste, cujo objetivo seria verificar a retenção daqueles dez itens de vocabulário na memória. O teste foi aplicado 20 dias após a realização da tarefa. Todos os alunos fizeram o mesmo teste, uma vez que as dez palavras a serem testadas haviam sido consultadas por todos os alunos.

III. Discussão

A primeira hipótese levantada neste trabalho foi a de que a tarefa proposta aos alunos poderia influenciar a utilização da estratégia uso do dicionário. Para a verificação dessa questão, os textos foram recolhidos, bem como foi realizado para cada aluno de cada grupo (resumo ou questões), em separado, um levantamento do número de palavras consultadas.

Esse número foi de 197 palavras, o que representa uma média de 28,14 consultas por aluno. O total de palavras consultadas pelo grupo, cuja tarefa seria a de escrever um resumo do texto, foi de 121 palavras, uma média de 17,29 consultas por aluno. Esses resultados

demonstram uma diferença considerável que sugere a confirmação da hipótese levantada neste trabalho de que a natureza da tarefa proposta poderia influenciar a aplicação da estratégia uso do dicionário.

Outra hipótese levantada foi a de que consultar uma palavra no dicionário poderia auxiliar os alunos na retenção de itens de vocabulário na memória. Para a verificação dessa hipótese, foi realizado um levantamento não só das palavras verificadas por cada um dos alunos, mas também das palavras mais consultadas por todos eles, como mencionado anteriormente. Após esse levantamento, foram selecionadas dez palavras entre as mais consultadas, cujos significados foram checados por todos os participantes da pesquisa. Elaborou-se, então, um teste com o objetivo de verificar a retenção desses dez itens.

Na elaboração do teste, as palavras foram utilizadas dentro do contexto e significado do texto usado na pesquisa. Baseando-nos em Read (2000), segundo o qual conhecer uma palavra significa conhecer o seu valor semântico, e, como o objetivo do teste seria o de verificar a retenção dos itens de vocabulário no mesmo contexto em que esses apareceram no texto, optamos por solicitar aos alunos que apontassem um sinônimo ou uma palavra na língua materna que explicitasse o significado dos itens de vocabulário destacados em pequenos parágrafos. O objetivo da opção por esse tipo de teste foi o de evitar que os alunos pudessem, no caso da opção por um teste de múltipla escolha, simplesmente apontar as respostas corretas, inferindo ou descartando itens nas opções apresentadas pelo teste.

A média total de acertos dos dois grupos no teste foi de 2,4, média esta considerada significativamente baixa, o que sugere que entre esse grupo de alunos consultar uma palavra no dicionário parece não contribuir eficazmente para a retenção de itens de vocabulário na memória.

Durante a análise dos dados, pudemos perceber que a maioria dos alunos não só consultava o dicionário, como também anotava os significados das palavras consultadas. Assim, decidimos fazer um levantamento do número de alunos que utilizavam a combinação das duas estratégias (consultar o dicionário e anotar o significado das palavras). Pudemos observar que os alunos faziam suas anotações no próprio texto, juntamente à palavra consultada, sendo que seis de

cada grupo (83% dos alunos) anotaram os significados, enquanto apenas um de cada grupo (17% dos alunos) não anotou os significados das palavras consultadas.

Essas observações nos levam a avançar ainda em nossa análise, sugerindo que, entre o grupo de participantes da pesquisa, apenas consultar o dicionário parece não contribuir para a retenção, mas também, por sua vez, a combinação das duas estratégias (consultar e anotar) parece não surtir resultados positivos, em se tratando da retenção de itens de vocabulário na memória.

Os relatos verbais realizados pelos alunos logo após a realização das tarefas, nos quais deveriam explicitar se acreditavam que consultar uma palavra no dicionário poderia auxiliá-los na retenção do vocabulário, demonstraram que apenas 28% deles deram um depoimento positivo, enquanto 72% o fizeram negativamente. Na maior parte dos relatos, os alunos revelaram que não acreditavam na eficácia dessa estratégia e destacaram que poucas são as palavras retidas na memória, e que, mesmo assim, essas ficam guardadas apenas por certo tempo e que, muitas vezes, é necessário consultar a mesma palavra mais de uma vez. Alguns alunos destacaram também a necessidade de maior contato com as palavras por meio da leitura de outros textos, o que pode apontar para a indispensabilidade de que haja uma recorrência do item lexical para que a retenção ocorra. Transcrevemos, a seguir, alguns trechos extraídos dos relatos dos alunos.

- (1) “A consulta ao dicionário só fez a leitura ficar mais complicada e demorada. Não gravei nenhuma palavra que olhei no dicionário.”
- (2) “Não acho que olhar no dicionário ajuda a reter o significado das palavras na memória, tanto que tive que olhar algumas palavras mais de uma vez”.
- (3) “Se eu não continuar a ler textos em inglês, dificilmente vou conseguir memorizar essas palavras”.
- (4) “Usando o dicionário, até que posso gravar algumas palavras (poucas), mas depois as esqueço”.

IV. Conclusões e considerações finais

Duas hipóteses relacionadas ao uso da estratégia uso do dicionário foram levantadas neste trabalho. A primeira, de que a tarefa proposta aos alunos na leitura do texto poderia influenciar o uso do dicionário, foi confirmada; os alunos aos quais foi aplicada a tarefa de responder às questões de compreensão fizeram mais consultas do que aqueles que receberam a tarefa de fazer um resumo do texto. Tais resultados possivelmente se relacionam ao fato de que, como afirma Hulstijn (1993), para a realização do resumo, os alunos necessitariam apenas de uma compreensão global, enquanto que, para responder às perguntas, se tornaria necessária a compreensão de detalhes envolvidos no texto.

Apesar de não detectar diferenças significativas com relação à influência da tarefa na utilização da estratégia de uso do dicionário em seu estudo, Hulstijn (op cit) sugere que a tarefa possa constituir uma variável importante, já que, em sua pesquisa, algumas das questões de compreensão que envolviam detalhes do texto requereram que os alunos consultassem o dicionário um número maior de vezes. Nesse sentido, os resultados de nossa pesquisa reforçam a necessidade de uma investigação sistemática da variável tarefa na utilização da estratégia uso do dicionário.

A segunda hipótese levantada foi a de que consultar o dicionário poderia contribuir para a retenção de itens de vocabulário na memória. Quanto a essa questão, observamos que os alunos não só utilizavam o dicionário para consultar o significado das palavras, mas também anotavam o seu significado. Os resultados do teste, no entanto, demonstraram que, mesmo combinando essas duas estratégias, os alunos-sujeitos da pesquisa não obtiveram êxito na retenção dos itens lexicais.

Durante a realização da coleta, um fato particular nos chamou a atenção como pesquisadora e também como observadora do processo. Constatamos que, após entregue o texto, durante a primeira leitura dele, a maioria dos alunos marcava todas as palavras desconhecidas, para, então, logo após o término dessa primeira leitura rápida, verificar o significado de tais palavras no dicionário.

Apesar da questão da inferência não fazer parte do escopo desta pesquisa, esse comportamento dos alunos nos levou a questionamentos os quais consideramos relevantes para a compreensão da utilização da estratégia uso do dicionário. Indagamo-nos, por exemplo, quanto à influência do ensino tradicional nesse comportamento dos alunos de marcarem as palavras desconhecidas já durante uma primeira leitura rápida do texto. Questionamos a eficácia dessa conduta, porque acreditamos que, ao agirem dessa maneira, os alunos não estariam tentando inferir o significado dessas palavras dentro do contexto, antes de recorrerem ao dicionário.

O fato de os alunos não estarem buscando inferir o significado das palavras antes de consultarem o dicionário pode constituir um fator importante nos resultados obtidos, uma vez que, como destaca Hulstjin (1997), inferir o significado da palavra, consultar o dicionário para checar essa inferência e anotar o significado, facilitaria a retenção. Possivelmente, a combinação das três estratégias, inferir, consultar o dicionário e anotar o significado poderia constituir uma estratégia eficaz na retenção de palavras na memória, em vez de apenas consultar o dicionário e anotar o significado dos itens lexicais, como parecem ter feito os participantes do estudo.

Esse fato nos leva a refletir sobre o quanto o sistema educacional e o ensino tradicional podem ser responsáveis por esse tipo de comportamento, e a considerar a necessidade de maior instrução aos alunos com relação a uma concepção mais estratégica de leitura, que envolva a reflexão e a inferência de palavras no contexto dado, em vez da mera utilização do dicionário para consultar o que os alunos parecem classificar de “palavras desconhecidas” como já antecipavam práticas mais tradicionais de ensino de leitura.

Os resultados obtidos neste estudo não diminuem, de nenhuma maneira, a importância da estratégia uso do dicionário. Várias pesquisas a têm apontado como extensivamente utilizada por aprendizes, não só na retenção dos itens consultados, mas também de itens próximos ou relacionados às palavras consultadas. É importante lembrar, no entanto, que a combinação de estratégias pode, muitas vezes, mostrar-se mais eficaz do que o uso isolado.

Além disso, é preciso considerar que vários fatores podem influenciar a retenção de um item, como motivação, interesse e dife-

renças individuais, entre outros. Sob essa perspectiva, não só a combinação das estratégias mencionadas, mas também o uso de outras poderia reforçar a retenção do item lexical, garantindo que forma e significado não se percam facilmente na memória. No lugar de apenas consultar o dicionário ou mesmo anotar o significado das palavras, o aluno poderia utilizar outras formas, o que melhor contribuiria para a retenção de tais palavras. Nesse sentido, o papel do professor seria muito importante, orientando os aprendizes a selecionarem e adaptarem o uso de diferentes estratégias, de acordo com suas necessidades e seus interesses.

Outro fator a se considerar em se tratando de uma melhor retenção seria o número de vezes a que o aprendiz é exposto aos itens. Alguns estudos sugerem que os aprendizes devem ser expostos a uma mesma palavra várias vezes para que haja retenção (HATCH & BROWN, 1995; NAGY & HERMAN, 1987). Seria também importante que o aprendiz tivesse a oportunidade de usar o vocabulário consultado em contextos comunicativos, visto que, como destacam ainda Hatch & Brown (1995), o uso pode-se tornar uma ferramenta eficaz em garantir que itens lexicais não se percam com o tempo.

Esperamos que a realização desta pesquisa possa contribuir para maior compreensão do uso da estratégia consultar o dicionário, e, numa perspectiva mais ampla, auxiliar-nos, conquanto educadores, na tarefa de conduzir os aprendizes a aplicarem esse recurso, para uma maior autonomia e independência no processo de leitura e compreensão de textos na língua inglesa.

Referências Bibliográficas

- BLOCK, E. The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, v. 20, n. 3, 463-494, 1986.
- COHEN, A D. Recent uses of mentalistic data in reading strategies research. *D.E.L.T.A.*, v. 3, n. 1, 57-84, 1987.
- COURA SOBRINHO, J. *O dicionário como um instrumento auxiliar na leitura em língua estrangeira*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161
- HATCH, E. & BROWN, C. *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge: Cambridge, 1995.
- HULSTIJN, J. When do foreign language readers look up the meaning of unfamiliar words? The influence of task and learner variables. *The Modern Language Journal*, v.77, n. 1, 1993.
- HULSTIJN, J. Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning. In: COADY, J.; HUCKIN, T. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge, 1997. p. 225-237.
- NAGY, W. & HERMAN, P. Breadth and depth of vocabulary knowledge: implications for acquisition and instruction. In: MCKEOWN, M & CURTIS, M. (Ed.). *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987. p. 19-35.
- O'MALLEY M. J. & CHAMOT, A. U. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge, 1990.
- OXFORD, R. *Language learning strategies*. Boston, Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- READ, J. *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge, 2000.
- VAN LIER, L. *The classroom and the language learner*. New York: Longman, 1988.

**Parte III - Tarefas comunicativas e a aprendizagem
de gramática e vocabulário**

TAREFAS COMUNICATIVAS: UM CONTEXTO FAVORÁVEL À APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA E VOCABULÁRIO NA SALA DE AULA DE L2?

*Ana Antônia de Assis-Peterson
Ana Larissa A. M. Oliveira*

I. Introdução

Professores de Língua Estrangeira (L2)¹ encontram-se frequentemente envolvidos em situações de dupla-pressão: implementar atividades visando ao desenvolvimento da competência comunicativa, em que alunos e professores possam interagir socialmente e produzir sentidos na L2, ou promover atividades voltadas para a metalinguagem que enfoquem a estrutura da língua a ser aprendida. Pode-se dizer que professores estão sempre se perguntando: qual a melhor maneira de ensinar gramática? Qual a melhor maneira de engajar os alunos em interações conversacionais?

¹ Aqui a abreviação L2 (lê-se Língua 2) refere-se a outra língua adquirida/aprendida, dentro ou fora da sala de aula, após a língua materna, seja em contexto de segunda língua, seja de língua estrangeira (ELLIS, 1997:3).

A dicotomia entre “forma e sentido” encontra-se tão profundamente enraizada na tradição do ensino de línguas que, através dos anos, nós, professores, tentamos resolver esse dilema primeiramente apresentando e explicando o ponto gramatical ou a estrutura lingüística principal a ser ensinada/aprendida, para depois solicitarmos dos alunos a sua prática via produção oral ou escrita.

Aproximadamente, a partir do final dos anos de 1970, com o advento do ensino comunicativo, mudanças metodológicas ocorreram na sala de aula e muitos professores começaram a implementar o trabalho em par ou em grupo com o intuito de oferecer ao aluno oportunidades de participar em interações comunicativas significativas, atendendo a necessidades individualizadas. Todavia, o enfoque no sentido e a descentralização de atividades direcionadas pelo professor causaram/causam certo desconforto na sala de aula. Conforme dizem os professores, alunos reclamam que não estão aprendendo, que as aulas parecem soltas e clamam pela “suposta segurança” do ensino tradicional, ou seja, o enfoque no sentido parece excluir o enfoque na forma e vice-versa. Mas seria viável tentar engajar alunos em atividades que integrem a ambos? Estaria o aluno aprendendo o funcionamento da língua (vocabulário, morfologia e estruturas sintáticas) ao se engajar em tarefas comunicativas na sala de aula? Oferecer ao aluno oportunidades para *usar* a língua intensifica a relação entre forma e sentido? Essas são perguntas que intrigam professores e pesquisadores.

Neste artigo, pretendemos mostrar que determinados tipos de tarefa comunicativa, via trabalho em par, constituem um contexto favorável ao desenvolvimento da L2. Mediante a realização de tais tarefas, como *jigsaw* (quebra-cabeça) e *information-gap* (lacuna de informação), alunos podem vivenciar quatro condições identificadas como vitais (porém não suficientes) para o sucesso na aprendizagem da L2: (i) necessidade de os aprendizes receberem insumo compreensível e significativo; (ii) necessidade de os aprendizes prestarem atenção na forma e no sentido do insumo; (iii) necessidade de produzirem linguagem e (iv) necessidade de receberem *feedback*, a fim de modificar a sua própria produção em direção à maior compreensibilidade, precisão gramatical e grau de adequação na L2 (PICA, 1998).

Todavia, argumentamos que, como os resultados aqui apresentados são decorrentes de pesquisas de natureza quase-experimental, cabe aos professores escolher e implementar tarefas comunicativas em suas aulas, prestando atenção no modo como os alunos interpretam as tarefas e as realizam, com o intuito de observar se resultados de pesquisas teoricamente embasadas funcionam na prática. Acreditamos ser essa uma das alternativas para criar a tão desejada ponte entre teoria e prática.

O artigo começa com um breve resumo que delinea o que a teoria e as pesquisas de aquisição de segunda língua (ASL) de base interacionista propõem acerca da relação entre tarefas comunicativas, negociação de sentido e aprendizagem de L2. Em seguida, por meio da apresentação de alguns exemplos de seqüências interativas extraídas de nossas pesquisas com alunos brasileiros que aprendem inglês no Brasil, tentamos mostrar que tarefas comunicativas do tipo *jigsaw* (JS) e *information-gap* (IG) são eficazes em proporcionar aos aprendizes oportunidades para negociar o sentido e, conseqüentemente, focalizar a atenção no sentido e na forma, visando desenvolver a gramática e o vocabulário da L2.

1. Tarefas comunicativas, negociação de sentido e aprendizagem de L2: a relevância teórica e empírica

Para Long (1980 *et passim*) e Swain (1985), entre outros, o tipo de interação mais importante para o processo de aquisição é aquele que compele aprendizes a ampliar suas habilidades expressivas e receptivas para além do seu nível corrente de proficiência. Esses pesquisadores acreditam que, indiretamente, o que produz a aquisição são as oportunidades que aprendizes têm para *negociar* com o seu interlocutor o sentido de palavras e expressões não compreendidas até a mútua compreensão. Nesse processo da busca de compreensão, o aprendiz obtém insumo compreensível (KRASHEN, 1981) e produz linguagem compreensível, na medida em que manipula e modifica as formas lingüísticas de sua interlíngua em direção às formas-padrão da L2 (SWAIN, 1985). No campo de pesquisa de ASL, no qual este artigo se insere, o termo *negociação de sentido* ou sim-

plesmente *negociação* compreende, portanto, o intercâmbio de enunciados lingüísticos com base em uma quebra na comunicação.

De acordo com Long (1980, 1981, 1983), para que a amostra da L2 dirigida ao aprendiz seja compreendida, é preciso que determinadas modificações interacionais ocorram mediante a colaboração entre interlocutores. Os interlocutores trabalham conjuntamente para o re-estabelecimento da compreensão mútua por meio de recursos comunicativos, nomeados por Long de "pedidos de confirmação" (*confirmation checks*), "pedidos de esclarecimento" (*clarification requests*), "pedidos de verificação de compreensão" (*comprehension checks*). Pedidos de confirmação ocorrem quando o ouvinte repete o enunciado não compreendido/não aceito com entonação crescente, tentando obter confirmação (Exemplo: A: *I got good grades*. B: *Good grades?*); pedidos de esclarecimento ocorrem quando o ouvinte faz uma pergunta aberta sinalizando ao interlocutor que não entendeu o que foi dito anteriormente (Exemplo: A: *I got good grades*. B: *What?*); já pedidos de verificação de compreensão ocorrem quando o falante tenta saber se o ouvinte o está entendendo por meio de expressões que ele utiliza (Exemplo: A: *Did you understand? Are you following me?*).

Como se vê, por intermédio da interação negociada, o aprendiz tem a oportunidade de processar insumo compreensível (KRASHEN, 1981, 1982), de receber e oferecer *feedback* ao interlocutor acerca daquilo que não pode ser compreendido na L2 (SCHATCHTER, 1986) e de produzir *output* compreensível (SWAIN, 1985). Segundo Swain, ao produzir *output* modificado, o aprendiz tem oportunidade de utilizar seu repertório lingüístico de maneira significativa e, ao mesmo tempo, ele poderá atingir a competência gramatical. Assim, verifica-se que a interação verbal pode contribuir para a produção de enunciados sintaticamente mais próximos do padrão da L2; para isso, entretanto, é preciso que o aprendiz seja forçado, ou melhor, compelido a fazê-lo.

A evidência empírica da significância dessas microteorias tem sido demonstrada mediante pesquisas realizadas entre falantes nativos e não-nativos e entre aprendizes no desenvolvimento de tarefas comunicativas em par ou em grupo (PICA & DOUGHTY, 1985; PICA

1987; VARONIS & GASS, 1985; GASS & VARONIS 1985; LONG & PORTER, 1985; PORTER 1986; PICA, HOLLIDAY, LEWIS and MORGANTHALER, 1989; FUTABA, 1994; ASSIS, 1995; OLIVEIRA 1997; COELHO, 1997). Esses estudos mostram que, ao negociar o sentido, os participantes reestruturam sua linguagem voltando sua atenção para o sentido e para a forma na comunicação do significado por meio de paráfrases, substituições lexicais e elaborações semânticas e sintáticas.

Todavia, nem toda tarefa comunicativa permite aos aprendizes criar um ambiente de aprendizagem para eles mesmos. As pesquisas ressaltam que as tarefas comunicativas mais úteis ao desenvolvimento da L2 obedecem a três critérios básicos: (i) a imprescindibilidade da interação verbal; (ii) a necessidade da troca de informação entre os participantes e (iii) o compartilhamento entre os participantes de um único objetivo final para a resolução da tarefa. De acordo com o modelo apresentado por Pica, Kanagy & Falodun (1993) para tarefas comunicativas, as tarefas *jigsaw* e *information-gap* apresentam-se como as mais eficazes em criar oportunidades para a negociação de sentido, uma vez que cada participante possui parte da informação necessária para o cumprimento da tarefa que deve ser compartilhada para alcançar seu objetivo final. Tarefas como *problem-solving*, *decision-making* e *opinion-exchange* são menos propícias à produção de negociação de sentido porque um dos participantes pode dominar os turnos comunicativos, enquanto outros se tornam desinteressados e apressados para terminar a tarefa, o que gera menos quantidade de insumo e menos negociação durante a interação.

Mais recentemente, todavia, pesquisadores ressaltaram que os ajustes e as modificações da mensagem por meio de tarefas comunicativas, apesar de criarem um contexto propício para a compreensão e produção da L2 e incentivarem a interface forma e sentido, não são sistematicamente encontrados, nem são necessariamente dirigidos para formas específicas, ou para o conteúdo lingüístico em foco na tarefa. Em outras palavras, acredita-se que as tarefas comunicativas por si sós não asseguram aos participantes “perceber o descompasso” (“*notice the gap*”- SCHMIDT & FROTA, 1986) entre a forma-padrão e a sua própria produção. Esses autores propõem que devemos elaborar “tarefas comunicativas gramaticalmente orienta-

das” (*communicative-grammar tasks*) com o objetivo deliberado de chamar a atenção do aluno sobre a maneira como os sentidos são expressos na L2, ou seja, por meio do enfoque em áreas gramaticais específicas (LOSCHKY & BLEY-VROMAN, 1993; NOBUYOSHI & ELLIS, 1993; FOTOS & ELLIS, 1993).

Os pesquisadores Lyster & Ranta (1994) cunharam o termo *negociação de forma*, definido como uma *tentativa deliberada* por parte do professor em direcionar a atenção do aluno não apenas para a compreensibilidade, como ocorre na *negociação de sentido*, mas também para a precisão lingüística em direção à forma-padrão da L2. Dessa maneira, a negociação de forma compreende mais elementos pedagógicos do que propriamente elementos conversacionais em sua estrutura. O trabalho de Nobuyoshi & Ellis (1993) sugere que o critério metodológico de aplicação de uma tarefa comunicativa, gramaticalmente orientada por parte do professor, bem como as condições de produção, pode determinar a ocorrência e a frequência do item gramatical em destaque na produção do aluno e de sua percepção no insumo a ele dirigido. Assim, segundo os autores, por meio de pedidos de esclarecimento (*Sorry? Pardon? Ah?*), o professor fornece insumo corretivo ao aluno, na tentativa de fazer com que ele perceba possíveis lacunas entre sua produção e a forma padrão da L2 e possa, então, reestruturar seus enunciados. Essa posição advogada por pesquisadores de ASL encontra respaldo na teoria de Vygotsky (1978), segundo a qual é por meio da mediação do outro que o processo de conscientização é instaurado e desenvolvido.

II. Os estudos, os aprendizes e as tarefas

Os dados apresentados e discutidos aqui são parte integrante de duas pesquisas – uma de doutorado (ASSIS, 1995) e outra de mestrado (OLIVEIRA, 1997) – laboradas para compreender a relação entre tarefa comunicativa, negociação e aprendizagem de línguas. O principal objetivo de ambos os estudos foi investigar o impacto de diferentes atividades comunicativas na interação aluno-aluno e aluno-professor. O discurso daí resultante foi analisado com base

em determinadas características da interação negociada, tidas como promotoras de oportunidades para o aprendiz modificar semântica e sintaticamente a sua fala. Os pares de interlocutores foram formados ao acaso e solicitados a interagir por meio das tarefas comunicativas escolhidas pelas pesquisadoras. As interações foram gravadas, transcritas e codificadas de acordo com o modelo interacionista proposto e utilizado por Pica (ver PICA, HOLLIDAY, LEWIS, & MORGENTHALER, 1989), cuja seqüência completa de negociação compreende quatro categorias de enunciados: o enunciado não entendido ou não aceito, chamado de Desencadeador de Negociação (*Trigger*), gera um Sinal de Não-Compreensão (*Signal Response*) da parte do ouvinte. O seu interlocutor, ao considerar o Sinal de Não-Compreensão, produzirá uma Resposta Imediata (*Follow-up Response*), reestruturando ou não a sua fala, a qual poderá seguir um Sinal de Compreensão/Continuação (*Continuation Move*) por parte do ouvinte, indicando que a interação pode prosseguir.

Os alunos participantes de ambos os estudos eram oriundos de institutos particulares de idiomas e estavam no nível intermediário (estudo de ASSIS, 1995) ou pré-intermediário (estudo de OLIVEIRA, 1997). O estudo de Assis contou com trinta pares de alunos e o de Oliveira com a participação de 15 alunos e de uma professora (a própria pesquisadora), que se engajaram na realização de tarefas comunicativas em contexto quase-experimental.

Os dados aqui apresentados referem-se apenas às interações resultantes do desenvolvimento de dois tipos de tarefa: *jigsaw* (JS) e *information-gap* (IG). Na JS, os alunos tiveram de reproduzir uma seqüência de 10 figuras de casas. Para completar a seqüência, cada aluno possuía cinco casas, ou seja, 50% da informação necessária para concluir a tarefa. Cada aluno teve de alternadamente descrever as figuras para o seu interlocutor. A tarefa finaliza-se quando ambos posicionam suas casinhas soltas nos lugares adequados. Na IG do estudo de Assis, um aluno desenhou uma figura para informar ao seu colega que ele deveria reproduzi-la apenas com base na descrição. Na JS do estudo de Oliveira, os alunos receberam um pequeno texto acerca de quatro personagens sobre suas férias, com informações incompletas. Eles tinham de interagir para obter os dados que faltavam sobre os personagens.

III. Exemplos de interação negociada e o desenvolvimento da L2

Em ambos os estudos, realizados, no Brasil, em contexto de língua estrangeira, verificou-se que a frequência de negociação entre os pares é menor do que aquela registrada em contexto de segunda língua (DOUGHTY & PICA, 1986; FUTABA, 1994). Todavia, a análise das transcrições revelou que, nos momentos em que a negociação ocorreu, ela parece ter propiciado o desenvolvimento da L2, em virtude do alto número de respostas modificadas, registrado em busca do padrão da L2.

As modificações foram lexicais (sinônimos, paráfrases), morfológicas e sintáticas (segmentação com relocação de enunciados ou sem ela, topicalização ou incorporação). Verificou-se também que os alunos interagem quase que exclusivamente na L2, expressando-se por meio de um nível de competência que, embora não fosse semelhante ao de nativos, possibilitava-lhes uma base prática para a expressão de sentidos e a construção de conhecimento próprio. Seguem alguns exemplos em que os alunos reestruturam seus enunciados em termos lexicais.

Exemplo 1 (JS) (ASSIS, 1995)

Aluno A

It has a black a **black ceiling?**

Ceiling?

A black **roof** ceiling black okay?

Aluno B

Ceiling?

Yes.

No exemplo 1, o aluno B, mediante um pedido de confirmação (*Ceiling?*), sinaliza ao seu interlocutor a não-compreensão de um item lexical. O aluno A responde e modifica o seu enunciado, oferecendo outro vocábulo (*roof*), em substituição, para tornar a sua fala mais compreensível. O aluno B retoma o fluxo comunicativo por

meio de um sinal de compreensão (Yes). Verificou-se que, em seqüências posteriores, o par reutilizou o vocábulo *roof* de maneira adequada, ao descrever outras casas.

Exemplo 2 (JS) (ASSIS, 1995)

Aluno A

There is some **arbusts**?

Some **plants**?

Aluno B

Arbusts?

No/They don't have any plants.

No exemplo 2, o aluno A usou a palavra *arbusts* para designar o termo *bush*, cunhando um vocabulário novo com base na semelhança sonora com o termo em Inglês e a carga semântica da palavra *arbusto* em português. O aluno B, talvez por ser do mesmo *background* lingüístico, reconhece o processo de transferência da língua materna e emite um sinal de confirmação de sentido, segmentando do enunciado anterior o item não entendido ou aceito. O aluno A ajusta a sua fala em direção ao padrão da L2, utilizando o termo *plants* e retomando o fluxo interacional.

Curiosamente, dois termos necessários (*steps* e *chimney*) para descrever os tipos de casa (no estudo de ASSIS, as casas a serem descritas eram tipicamente de estilo americano) foram objeto de dificuldade, quase que para todos os pares de alunos. Eles buscaram compensar a limitação lingüística por meio de paráfrases, substituições e, em pouquíssimos casos, recorreram à língua materna.

Exemplo 3 (JS) (ASSIS, 1995)

Aluno A

Now when you come to **this upstairs** you use

A ladder

Stairs and it is a big ladder but in

Aluno B

=ladder

=stairs

This house we use a ladder to go
To the house in front of this door

Okay

Como se vê, o aluno B parece perceber certa dificuldade encontrada pelo aluno A para completar seu enunciado. Ele, então, toma o turno por meio de uma *completion* (complementação da fala do outro), utilizando, na ausência do vocabulário apropriado (*steps*), outras palavras do mesmo campo semântico (*ladder* e *stairs*), embora suas realizações sejam diferentes nas duas línguas. No exemplo, o aluno A, ainda confuso quanto aos sentidos de *ladder* e *stairs*, tenta explicar que o tipo de *ladder* a que se referia eram aqueles degraus em frente à porta da casa.

O exemplo acima e os que se seguirão confirmam a confusão de sentido que os três termos *ladder*, *stairs* e *steps* em inglês causam na sua relação com os termos *escada* e *degrau* em português, uma vez que não há uma correspondência biunívoca entre os significantes nas duas línguas.

No exemplo 4, abaixo, os interlocutores pedem ajuda um ao outro, recorrendo ao uso da LM (*escada how can I say?*). Neste exemplo, há ainda a atribuição de um sentido outro para a palavra *degree* (grau em inglês), utilizada para designar *degrau* (*steps* em inglês) em virtude da semelhança fonológica.

Exemplo 4 (JS) (Assis, 1995)

Aluno A

It's a little house é you see
The front of the house you see one
"escada" how can I say?

Stairs

Two degrees degrees

Aluno B

Stairs

Stairs

Ironicamente, no exemplo 5, a seguir, o aluno A usa o termo corretamente; porém, o aluno B busca confirmar o sentido utilizando

um vocábulo (*Stairs?*), talvez mais conhecido para ele. A resposta de confirmação do aluno B (*yes, yes*) indica que a compreensão desejada foi atingida.

Exemplo 5 (JS) (ASSIS, 1995)

Aluno A

Three steps

Yes, yes

Aluno B

Stairs?

Em relação ao termo *chimney*, os alunos demonstraram desconhecer completamente a palavra, apesar de ser semelhante ao português (certamente não é comum nos livros didáticos). Em seu lugar, usaram aquelas mais conhecidas como *stove* e *fireplace* ou elaboraram paráfrases como “*a place where Santa Claus go into the house*”.

No exemplo 6, adiante, vê-se que apesar de o aluno A ter inserido a palavra “chaminé” em português, o aluno B oferece a palavra *fireplace* em inglês, que é usada no turno seguinte pelo aluno A, que preferiu continuar usando o inglês ao português.

Exemplo 6 (JS) (ASSIS, 1995)

Aluno A

Yes there are two together side by side so there is a **chaminé** and beside

Do you know it?

Aluno B

Okay I know what it is I know XX
Fireplace fireplace
Fireplace yes and there is another one okay?

No exemplo 7, o aluno B, ao não compreender a palavra *stove*, sinaliza, por meio de um pedido de clarificação, a sua dificuldade na comunicação. O aluno B segmenta o enunciado anterior e repete a pala-

vra *stove*. O aluno A emite outro sinal de aparente não-compreensão, incorporando a palavra *stove* na estrutura *what is stove?* O aluno A mostra dificuldade para responder, levando o aluno B a tentar interpretar o que o aluno A estava querendo dizer com o enunciado *stove*. Ele procura interpretá-lo por intermédio de uma paráfrase *a part that is bigger than the house where Santa Claus*. O aluno A concorda com ele (*yes*). O próximo enunciado do aluno B sinaliza a sua compreensão (*okay okay*) e o enunciado *and it's white* indica o seu desejo de dar prosseguimento ao fluxo do discurso. Na verdade, a palavra que ambos procuravam era *chimney*; no entanto, apesar de não a terem mencionado, parece ser evidente o esforço empreendido por eles, levando-os a modificar as formas da sua interlíngua, seja nos sinais, seja nas respostas.

Exemplo 7 (JS) (ASSIS, 1995)

Aluno A

It has it have a stove?

Stove

Er . . .

Yes

Aluno B

What?

Yes/What?What is stove? It's the

A part that is bigger than the house where Santa Claus

A okay okay/and it's white

No exemplo 8, abaixo, na tentativa de descrever o seu desenho para o colega, o aluno A não sabia a expressão apropriada em inglês (“*a bunch of grapes*” – “cachos de uva” em português). O aluno B ofereceu a palavra *grape* “re-fraseada” pelo aluno A como *grapes*. A marca do plural fez com que o aluno B buscasse confirmação, se eram uma ou mais uvas ou um ou mais cachos de uva, por meio do enunciado segmentado e repetido *grapes?*. O aluno A introduziu uma frase em português “a gente fala cachos”; porém, o aluno B manteve o inglês, confirmando “some grapes?”. Após alguns

enunciados, novamente o aluno A mostrou dificuldade em se lembrar da palavra *grapes* (*the grap grape the grap the grape is it grape?*), cuja forma e sentido foram fornecidas novamente pelo aluno B (*grapes*) e retomadas pelo aluno A.

Exemplo 8 (IG) (ASSIS, 1995)

Aluno A

Into the basket there is a a . . . ?

Yes **there is some grapes**

“A gente fala cacho”

Yes **some grapes**

Some grapes with two leaves two leaves

leaves the leaves of the grape/

Yes **two leaves** one to the right and one to the left

One on the right side and one the left side of the

And beside the the

The grap the grape the grape is it grape?

Grapes beside the grapes there's a pineapple

Aluno B

Grape?

Grapes?

Some grapes?

Okay

Two leaves?

Okay

**Okay go on
= the grapes**

Grapes/

O movimento conjunto em busca da resolução do sentido faz com que os alunos trabalhem a forma. Os exemplos mostram que eles são capazes de se auxiliarem mutuamente na compreensão e produção de linguagem. As expressões “chimney” (exemplos 6 e 7) e “a bunch of grapes” (exemplo 8) não foram introduzidas nas seqüências interativas;

no entanto, a expressão “grapes” emergiu de uma série de enunciados de negociação, assim como a paráfrase *a part that is bigger than the house where Santa Claus*.

Os exemplos citados, a seguir, foram extraídos do estudo de Oliveira (1997) de uma tarefa comunicativa do tipo JS, que enfoca a estrutura do *simple past*. Ela foi usada na interação em par aluno-aluno (JS1) e aluno-professora (JS2). O objetivo da professora era intervir deliberadamente quando o item gramatical em destaque na tarefa (*simple past*) fosse usado inadequadamente pelo aluno.

No exemplo 9, abaixo (JS1), o vocábulo *pottery* é desconhecido por um dos alunos, o que desencadeia uma seqüência de negociação na qual o aluno B, mesmo dispondo de poucos recursos lingüísticos, tenta explicar o termo por meio de uma paráfrase (*that material you we can have you can make food or make of*). O aluno A, por sua vez, demonstra haver compreendido o termo *pottery*, reportando-se aos dados relativos ao desenvolvimento da tarefa (*I think it's more probable in Greece have pottery, don't you?*).

Exemplo 9 (JS1) (OLIVEIRA, 1997)

Aluno A

Aluno B

Because you have good jewelery/**pottey**

Pottery/what is it?

**That material you we have we can
make food of make of**

**I think it's more probable in Greece/
Don't you?**

É importante observar que os alunos negociam o sentido. Eles chamam a atenção para determinadas formas lexicais da L2 (*pottery?*), gerando *feedback* suficiente para, mediante paráfrases, promover reformulações nos enunciados de seus interlocutores.

Abaixo seguem dois exemplos da JS2 em que a tentativa deliberada por parte da professora, utilizando *feedback* corretivo para chamar a atenção do aluno para o item gramatical em foco na tarefa, parece ajudá-lo a perceber a lacuna entre a sua produção e a forma padrão da L2. No exemplo 10, a correção indireta foi feita por intermédio de um pedido de esclarecimento (*Sorry?*), promovendo a reestruturação do enunciado em direção à forma-padrão (*What did Charlotte buy?*).

Exemplo 10 (JS2) (OLIVEIRA, 1997)

Professora

Sorry?

Aluno

What Charlotte buy? Did buy there?

What Charlotte

What did Charlotte buy?

No exemplo 11, abaixo, o aluno também modificou o seu enunciado em direção à forma correta (*He went to America*), logo após a interferência da professora, mediante um sinal de não-compreensão ou pedido de esclarecimento (*Pardon?*).

Exemplo 11 (JS2) (OLIVEIRA, 1997)

Professora

What about David?

Where did he go?

Pardon?

Well/what did he bring?

Aluno

David/He go to America

He went to America

Como se vê, em todos os exemplos, nas atividades comunicativas em que determinada forma lingüística é enfatizada, seja pela metodologia de sua aplicação, seja por seu desenho, os alunos parecem ser levados a refletir sobre o uso da forma padrão da L2 para comunicar sentidos. Essas evidências podem conduzir os profes-

res a refletirem sobre a importância do ensino contextualizado de gramática e a investirem em uma prática pedagógica renovadora que incorpore forma e sentido em atividades voltadas para a comunicação.

IV. Discussão e implicações pedagógicas

Neste artigo, procuramos contribuir com a discussão sobre o uso de tarefas comunicativas via trabalho em par na sala de aula. Por meio dos exemplos demonstrados, procuramos enfatizar que determinadas tarefas comunicativas permitem a aprendizes engajar-se em negociação, condição considerada teoricamente necessária, porém não suficiente, para receber insumo compreensível, obter *feedback* e produzir *output* modificado e, indiretamente, adquirir a língua. Tentamos mostrar que há outra justificativa para além da questão afetiva e social (o desejo de diminuir a ansiedade e promover um novo papel para o professor e os alunos, na busca de uma relação mais simétrica na sala de aula), que reside na consciência do professor acerca da importância da interação negociada para que o aprendiz possa adquirir novas formas lexicais e sintáticas e expressar sentidos. A negociação permite ao aluno trabalhar a língua, formular hipóteses e testá-las, integrando forma e sentido.

Os exemplos aqui apresentados foram extraídos dos dois tipos de tarefa consideradas como mais produtivas (JS e IG) em proporcionar oportunidades para negociação. Por questão de espaço, não discutimos os resultados de outras tarefas analisadas como *opinion-exchange*, *role-play* and *cued-dialogue* (ver ASSIS, 1995), nas quais a troca de informação não é necessária para sua realização, uma vez que não é preciso alcançar um resultado único.

Tendo em vista que a realização dessas tarefas não depende da participação espontânea dos alunos, os mais proficientes ou extrovertidos acabam por monopolizar a interação, havendo pouca alternância de turnos, sem que um interrompa o outro para perguntar detalhes, o que, conseqüentemente, reduz drasticamente o número de perguntas e negociação.

É importante ainda ressaltar que os alunos de ambos os estudos interagiram quase que exclusivamente em inglês. Nas raras vezes em que utilizaram o português, apenas inseriram uma palavra sem, no entanto, configurar alternância de código. Pode-se argumentar que a baixa frequência de interações na língua materna deveu-se ao nível de proficiência dos alunos (intermediário) e ao contexto quase-experimental da pesquisa.

Essas observações são pertinentes e devem encorajar professores a pesquisar sua própria sala de aula, registrando e refletindo sobre o uso de tarefas comunicativas, sejam elas gramaticalmente orientadas ou não. Que tarefas comunicativas produzem maior oportunidade para negociação? Que tarefas permitem aos alunos o desenvolvimento de gramática e vocabulário? Que item gramatical deve ser focado no desenho de uma tarefa comunicativa? De que maneira alunos re-significam tarefas propostas por professores? Que decisões pedagógicas devem ser tomadas com base nos dois pólos, forma e sentido, para integrá-los?

Acima de tudo, acreditamos ser importante que nós, professores, reconheçamos que o aluno é capaz de sinalizar ao seu interlocutor a não-compreensão de seu enunciado e modificar a sua resposta significativamente. É capaz de buscar sentidos e formas que deseja expressar, mesmo dispondo de repertório linguístico limitado e sem o controle direto e constante do professor. Cientes disso, cabe a nós, professores, experimentar, desacomodar, refletir e implementar ações pedagógicas consistentes do ponto de vista teórico, e viáveis do ponto de vista prático. Aliás, o desafio de integrar forma e sentido é tão vasto, necessário e complexo quanto o de relacionar teoria e prática.

Referências Bibliográficas

- ASSIS, Ana Antônia de. *A. Peers as a resource for language learning in the foreign language context: insights from an interaction-based study*. Unpublished Ph.D. Dissertation. University of Pennsylvania, Philadelphia, USA, 1995.

- COELHO, Rosa A. Bessa. *Interactional behaviour in the communicative classroom: the effects of tasks and participation patterns on the negotiation of meaning*. Dissertação inédita de mestrado. UFF, Niterói, 1997.
- PICA, Teresa; DOUGHTY, Catherine. The role of group work in classroom second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 7, p. 233-248, 1985.
- DOUGHTY, Catherine; PICA, Teresa. Information gap tasks: an aid to second language acquisition? *TESOL Quarterly*, v. 20, p. 305-325, 1986.
- FOTOS, Sandra; ELLIS, Rod. Communicating about grammar: a task-based approach. *TESOL Quarterly*, v. 25, p. 605-628, 1993.
- FUTABA, Terufumi. Second language acquisition through negotiation: a case of non-native speakers who share the first language. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia, USA, 1994.
- GASS, Susan; VARONIS, Evangeline. Task variation and non-native/non-native negotiation of meaning. In: GASS, Susan; MADDEN, Carolyn (Ed.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., 1985. p. 149-161.
- KRASHEN, Stephen. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- KRASHEN, Stephen. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- LONG, Michael. *Input, interaction, and second language acquisition*. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of California, Los Angeles, USA, 1980.
- LONG, Michael. Input, interaction, and second language acquisition. In: WINITZ, Harris, (Ed.). *Annals of the New York Academy of Sciences Conference on Native and Foreign Language Acquisition*. New York: New York Academy of Sciences, 1981. p. 159-278.
- LONG, Michael. Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 5, n.2, p. 177-193, 1983.

- LONG, Michael; PORTER, Patricia. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition, *TESOL Quarterly*, v.19, n. 2, p. 207-228, 1985.
- LOSCHKY, Lester; BLEY-VROMAN, Robert. Grammar and task-based methodology. In: GASS, Susan; CROOKES, Graham, (Ed.). *Tasks and language learning: integrating theory and practice*. London: Multilingual Matters, 1993, 123-67.
- LYSTER, Roy; RANTA, Leila. Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 19, p. 37-66, 1997.
- NOBUYOSHI, J.; ELLIS, Rod. Focused communication tasks and second language acquisition. *English Language Teaching Journal*, Oxford: Oxford University Press, v. 47, n.3, p. 203-10, 1993.
- OLIVEIRA, Ana Larissa A. M. de. *A interação através do uso de tarefas comunicativas e a sua significância para o ensino de língua estrangeira*. Dissertação de mestrado inédita. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1997.
- PICA, Teresa. Interlanguage adjustments as an outcome of NS-NNS negotiated interaction. *Language Learning*, v. 37, p. 563-593, 1987.
- PICA, Teresa. Second language learning through interaction: Multiple perspectives. In: REGAN, Vera, (Ed.). *Contemporary approaches to second language acquisition*. Dublin: University College Dublin Press, 1998. p.11-32.
- PICA, Teresa; DOUGHTY, Catherine. The role of group work in classroom second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 7, n. 2, p. 233-248, 1985.
- PICA, Teresa; HOLLIDAY, Lloyd; LEWIS, Nora; MORGENTHALER, Lynelle. Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 11, n.1, p. 63-90, 1989.
- PICA, Teresa; KANAGY, Ruth; FALODUN, Joseph Sola. Choosing and using communication tasks for second language research and teaching. In: GASS, Susan and CROOKES, Graham. (Ed.). *Tasks and language learning: integrating theory and practice*. London: Multilingual Matters, 1993. p. 9-34.
- PORTER, Patricia. How learners talk to each other: input and interaction in task-centered discussions. In: DAY, Richard, (Ed.).

- Talking to learn: conversation in second language acquisition.* Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., 1986. p. 200-224.
- SCHMIDT, Richard; FROTA, Sylvia. Developing basic conversation ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In: DAY, Richard (Ed.). *Talking to learn: conversation in second language acquisition.* Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., 1986. p. 237-326.
- SWAIN, Merrill. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, Susan and MADDEN, Carolyn, (Ed.). *Input in Second Language Acquisition.* Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc., 1985. p. 235-256.
- VARONIS, Evangeline; GASS, Susan. Non-native/non-native conversations: a model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, v. 6, n.1, p. 1-90, 1985.
- VYGOTSKY, Leon S. *Mind in society: the development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- WAGNER-GOUGH, J.; HATCH, Evelyn. The importance of input data in second language studies. *Language Learning*, v. 25, n.2, p. 297-307, 1975.

Colaboradoras

Ana Antônia de Assis, Ph.D. pela University of Pennsylvania (EUA), é professora de Lingüística Aplicada no Programa de Mestrado em Estudos Lingüísticos da Universidade Federal de Mato Grosso. Publicou, entre outros, artigos nos periódicos *Communication and Cognition* e *Tesol Quarterly* e organizou o livro *Cenas de Sala de Aula* (com Maria Inês Pagliarini Cox, 2001). Interessa-se por questões relativas ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Atualmente, seu ensino e pesquisa focalizam metodologias interpretativas e críticas voltadas ao estudo do fenômeno das fricções lingüístico-culturais em relação ao uso da língua inglesa dentro e fora da escola.

Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira é mestre em Educação e Linguagens pela UFMT e aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da FALE/UFMG. No momento, leciona Língua Inglesa e Leitura e Produção de Textos em Língua Materna. Tem-se interessado pela relação teoria-prática em programas de formação de professores de línguas e por atividades de pesquisa-ação colaborativa.

Deise Prina Dutra é mestre em Lingüística pela University of Illinois at Chicago e Ph.D. em Lingüística pela University of Florida. É professora-adjunta da Faculdade de Letras da UFMG, atuando nas áreas de inglês, lingüística aplicada ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e análise do discurso. Foi vice-presidente da Associação de Lingüística Aplicada do Brasil (ALAB) e é uma das editoras da Revista Brasileira de Lingüística Aplicada. Atualmente, sua pesquisa está voltada para a formação de professores e o ensino de gramática.

Elizabeth Assunção Gontijo é mestre em Lingüística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da UFMG. É professora da UNI-BH e de cursos livres de idiomas.

Gloria Gil é Professora do Depto. de Línguas Estrangeiras, no Centro de Comunicação e Expressão na Universidade Federal de

Santa Catarina - UFSC. Publicou vários artigos relacionados ao ensino de línguas estrangeiras, nos seguintes periódicos: English Language Teacher Journal, TEIAS, Ilha do Desterro, Intercâmbio e Línguas Modernas.

Heliana Mello é Ph.D. em Lingüística pela The City University of New York. Desde 1999 é Professora-Adjunto da Faculdade de Letras da UFMG, atuando nas áreas de língua inglesa e lingüística. Foi secretária da ALAB e é presidente da Associação Brasileira de Estudos Crioulos e Similares. É uma das editoras da Revista Brasileira de Lingüística Aplicada. Suas pesquisas concentram-se nas áreas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e lingüística cognitiva.

Mariney Pereira Conceição – Mestre em Lingüística pela Universidade Federal de Uberlândia e doutora em Lingüística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. É professora do Centro de Línguas do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal de Uberlândia.

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva é Professora Titular da Faculdade de Letras da UFMG, atuando na Graduação e na Pós-Graduação. Tem mestrado em Língua Inglesa pela UFMG e doutorado em Lingüística e Filologia pela UFRJ. Desenvolve trabalhos de ensino, pesquisa e extensão, atuando nas linhas de pesquisa (1) “Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira” com ênfase em aprendizagem mediada por computador e (2) “Análise do Discurso” com foco em gêneros e interações em contextos mediados por computador. Foi presidente da APLIEMGE e da ALAB e da Comissão de Especialistas de Ensino de Letras da SESu/MEC. É uma das editoras da Revista Brasileira de Lingüística Aplicada.

D O A Ç Ã O

De: UFMG - FALC

Sintonia

Em: 01 / 04 / 2004

R\$ 23,00

Estudos Lingüísticos é uma série que tem por objetivo divulgar trabalhos de pesquisa científica na área dos estudos da linguagem. Editada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, esta série publica trabalhos sobre a linguagem humana e suas inúmeras interfaces, tanto sob uma perspectiva teórica quanto aplicada.

ISBN 85-87470-56-6



9 788587 470560



PosLin