

# DO *INPUT* AO *OUTPUT*: PROMOVENDO A APRENDIZAGEM DO VOCABULÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

**EVERTON LUIZ FRANKEN<sup>1</sup>**  
[evertonfranken@yahoo.com.br](mailto:evertonfranken@yahoo.com.br)

## ABSTRACT

*The present study recaps different conceptions of knowledge and language acquisition, pointing up some issues related to the brain's processing of information and its relation with language learning. It is presented the importance and quality of L2 vocabulary teaching in public schools, pointing out some factors that may interfere in the language learning process. This work consists on a qualitative study focused on investigating the relevance and viability of some practical suggestions for teaching vocabulary so that students may improve their learning skills. This paper is based on the studies of Ellis (1994), Widdowson (1991), Antunes (2003), Nation (2003), Almeida Filho (2002) among others.*

**KEYWORDS:** English Language. Learning. Lexicon. Teaching.

## INTRODUÇÃO

Na qualidade de professor, é possível constatar a grande responsabilidade dos educadores ao trabalhar com uma língua estrangeira (LE). Promover o ensino de um novo idioma constitui-se numa oportunidade de estimular a capacidade do aluno de fazer novas descobertas, de construir um espaço para a compreensão e interpretação que vai além da palavra. É promover situações em que o aluno sinte-se motivado a pensar de forma criativa, fazer inferências, contribuições e sociabilizar saberes.

Acredita-se que sua principal contribuição esteja no fato de que, através de uma LE, o aluno passa a interagir com novas culturas e realidades sociais de diferentes maneiras. Isso sem mencionar muitos outros aspectos relativos à formação cidadã, os quais também são responsabilidade da escola, como, por exemplo, a expressão de valores, de opiniões, de sentimentos, a aprendizagem autônoma, a formação de caráter e de identidade social.

No entanto, o ensino de uma LE perpassa também por sua constituição metalingüística. Ou seja, faz-se necessário o estudo da língua também dentro de sua estrutura lexical, sintática, semântica bem como pragmática, a fim de que tais questões possam ser viabilizadas.

---

<sup>1</sup> Professor Especialista em Ensino de Língua Inglesa da UNICRUZ

Para isso, vários são os caminhos e os recursos a disposição dos professores de línguas. No inglês como LE, por exemplo, propõem-se o estudo de quatro habilidades distintas (escrita, fala, audição e leitura) em sala de aula.

Comumente, em vista de fatores como má formação acadêmica, falta de recursos ou ainda o número excessivo de alunos em sala de aula; muitos professores optam por promover o ensino de uma ou outra habilidade, integrando-a geralmente ao estudo de gramática e vocabulário. Naturalmente, não se trata de escolas privadas ou com número reduzido de alunos como é o caso da maioria das escolas de idiomas que, por sua vez, dispõem de material e abordagens ou métodos próprios. Refere-se aqui ao contexto de muitas escolas públicas, nas quais o desafio dos professores é, sem dúvida, ainda maior.

Considera-se, nessa oportunidade, o fato de muitos professores de Ensino Médio (EM) optarem por uma abordagem instrumental de LE. Por instrumental, entende-se uma proposta de ensino voltada para propósitos específicos – o que, na maioria dos casos, equivale a estratégias de leitura, compreensão e interpretação textual.

Aprender uma LE é uma habilidade que envolve várias etapas, desde conhecimento de vocabulário até o estudo das normas/estruturas que regem o funcionamento do idioma. Numa abordagem instrumental, o foco do aprendizado deve respeitar as necessidades do usuário; é ele que precisa especificar as razões pelas quais poderá fazer uso do conhecimento de outra língua. Sendo assegurado a todos o direito de conhecer e aprender sobre uma LE, pensa-se que, de certa forma, o trabalho voltado para necessidades específicas dos alunos é uma boa alternativa para associar o ensino comunicativo do idioma à realidade social, quer dizer, ao contexto da escola pública.

Por experiência própria, percebe-se que, de modo geral, boa parte das dificuldades que um aluno de EM apresenta na disciplina de língua inglesa não estão ligadas às estruturas lingüísticas do idioma. Dificilmente o aluno que se compromete com sua aprendizagem e acompanha o trabalho desenvolvido pelo professor da disciplina encontra na gramática um empecilho para sua compreensão. O que se constata, de fato, é a dificuldade de realizar as atividades ou exercícios por não se ter um bom domínio de vocabulário.

Observa-se que uma parcela significativa de alunos apresenta um déficit de vocabulário muito alto, mesmo tendo estudado inglês desde a 5ª série do Ensino Fundamental (EF). Tal situação abre espaço para alguns questionamentos:

- 1) De que maneira o cérebro capta a informação recebida (*input*) e quais são as possíveis alternativas para um trabalho eficaz no ensino de LE?
- 2) Quais são os possíveis fatores externos que dificultam o aprendizado de vocabulário?
- 3) Ao trabalhar com vocabulário, que tipo de palavras ou expressões deve receber maior ênfase?
- 4) Como aumentar o conhecimento vocabular de modo a contribuir para a aprendizagem dos educandos?

- 5) De que maneira o professor pode avaliar sua prática no que se refere ao ensino de vocabulário?

Este trabalho visa discutir essas questões oferecendo subsídios teórico-práticos no intuito de contribuir com a prática de professores de idiomas.

## **A MEMÓRIA E PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE**

Em vista da amplitude e complexidade das questões relativas à aprendizagem e, especialmente, aos processos de ativação e armazenamento da informação na memória, apontar fatores específicos que possam interagir positiva ou negativamente com o desenvolvimento lingüístico do ser humano não é tarefa simples. Para apontar alguns caminhos acerca de como se desenvolve o processo de assimilação e retenção da informação que cada indivíduo recebe, faz-se necessário passar por algumas considerações e estudos prévios.

Ao considerar os estudos de Farnham-Diggory (1992) em relação aos processos de aprendizagem, constata-se que nem toda a informação a que o indivíduo está exposto é retida em sua memória ativa e de longo prazo. Por isso, entende-se que existe um mecanismo ou um processo de filtragem de toda a informação a que o ser humano está exposto, que tem por finalidade selecionar o que fica na memória ativa e o que sai.

Essa filtragem deve trabalhar com base em alguns critérios de seleção que atuem no momento em que o *input* interage com o conhecimento que o indivíduo já possui. Segundo Ellis (1994), *Input* representa toda e qualquer informação a que o indivíduo está exposto e/ou obtém a partir dos sentidos. Quanto maior for o nível de *input* do indivíduo, maior será seu nível de *output*. *Output* é tudo aquilo que se produz a partir do *input*.

O ser humano é constituído de diferentes aptidões e estilos de aprendizagem (ELLIS, 1994). Cada qual, segundo sua própria natureza e o estímulo externo que recebe, constrói seu conhecimento pela interação entre o novo e o conhecimento já organizado e armazenado na memória. Logo, tudo aquilo que o ser humano produz é resultado de percepções e orientações previamente articuladas em sua memória.

Estudos revelam diferentes pontos de vista acerca de questões quanto à percepção, aprendizagem e solução de problemas. Em relação às teorias de aquisição da linguagem, há três concepções distintas sobre o desenvolvimento do conhecimento humano: o behaviorismo, o inatismo e o interacionismo.

A teoria behaviorista está centrada na aquisição por meio de imitação e formação de hábitos. Nessa linha teórica, "(...) desde que o indivíduo receba grande quantidade de linguagem correta, imite-a e pratique-a constantemente, sendo reforçado pelos outros, aprenderá bem a língua alvo." (Richter, 2000, p. 20). No entanto, pesquisas apontam para alguns problemas dessa vertente teórica, tanto em língua materna (LM) quanto em língua estrangeira (LE). Dentre os problemas mais comuns, destaca-se a prática mecanicista das unidades de

ensino que, além da repetição exaustivamente contínua, não dá conta da totalidade da língua.

A teoria inatista surge no intuito de contrapor-se ao behaviorismo, defendendo a visão de que a linguagem se desenvolve dentro do processo biológico natural de cada indivíduo. Porém, assim como o behaviorismo, o inatismo apresenta suas fragilidades. Não se pode conceber a idéia de que a predisposição do indivíduo à aquisição de uma língua não perpassa pela influência da ação social.

O interacionismo, por sua vez, é a concepção resultante da integração mútua de ambos os fatores apontados nas concepções anteriores: o programa mental inato do aprendiz e a linguagem produzida conjuntamente pelo aprendiz e um interlocutor com domínio da língua (Richter, 2000, p. 26).

Com relação à capacidade da memória de cada indivíduo, Antunes (2003, p.17) afirma que “fatores educacionais e treinamento são bem mais significativos que fatores genéticos para se definir pessoas com excelente ou com fraca memória”. Ou seja, parte da memória de cada indivíduo deve-se a sua carga genética e à história evolucionista do corpo, mas há também uma parte significativa que se aprende durante a vida.

Para exemplificar, pode-se considerar um indivíduo que cresceu entre músicos: há uma grande probabilidade de que ele tenha uma memória auditiva mais aguçada que alguém que não tenha tido o mesmo envolvimento musical. Mas de que maneira o homem capta e organiza a informação e como esses dados são armazenados em sua memória?

Do ponto de vista biológico, três áreas cerebrais são ativadas na tentativa de guardar um fato ou um evento na memória: o hipocampo, o córtex cerebral e o lobo frontal. A assimilação é a primeira etapa do processo de memorização.

Nesse momento, é que o hipocampo, localizado entre as orelhas, no fundo da cabeça, começa a atuar. Ele é quem vai trabalhar os dados, além de usar e descartar as informações de curto prazo. Logo após, ele envia algumas informações para partes diferentes do córtex cerebral. Ao chegarem ao córtex, as informações interagem com os neurônios. Então o hipocampo descansa e o lobo frontal começa a trabalhar (ANTUNES, 2003, p16). Ativa-se o lobo frontal toda vez que a memória é acessada a procura de informações guardadas no córtex.

Farnham-Diggory (1992) apresenta um diagrama dos componentes essenciais da mente humana: o Sistema *Pick Up*, a Memória de Trabalho e a Memória de Longo Prazo. Esse conjunto de sistemas é responsável pela forma como a informação será trabalhada no cérebro.

O Sistema *Pick Up* encarrega-se pela transmissão da informação do mundo externo para a mente através de instrumentos sensoriais que captam a informação por meio dos sentidos. Essa informação é segurada por períodos muito curtos, denominados de *buffers*. Anatomicamente, os *buffers* estão localizados na área de projeção primária do cérebro.

A Memória de Trabalho é a região executiva da mente, ou seja, ela organiza a informação que vem do mundo externo através do Sistema *Pick UP* assim como a informação existente na memória interna. Já Memória de Longa Duração é responsável pelo armazenamento e recuperação da informação codificada no cérebro.

Existem diferentes tipos de memória que se enquadram nos grupos de memórias de curta ou longa duração. A memória procedimental (procedural) ou também conhecida como memória operativa caracteriza-se por uma memória de longa duração. Ela registra o aprendizado de ações adquiridas na infância ou de maneira mecânica, como caminhar, andar de bicicleta, etc. Outro exemplo de memória de longa duração é a memória declarativa ou explícita. Ela é responsável por guardar fatos, conceitos, datas ou nomes (ANTUNES, 2003, p. 14).

A memória episódica é a que registra fatos passados, tais como algumas lembranças da infância. Há também a memória semântica que associa um objeto ao seu nome e a memória prospectiva que serve para registrar os compromissos futuros. Além destas, Antunes (2003) destaca ainda as memórias sensoriais, como a olfativa, tátil, gustativa, visual e auditiva.

No processo de aprendizagem, a memória de curto prazo constitui-se no caminho para a memória de longo prazo. Farnham-Diggory (1992) afirma que o armazenamento e a recuperação da informação são atividades dinâmicas do aprendiz, ou seja, é ele quem constrói seu programa de memória de trabalho para cada atividade solicitada.

Nesse sentido, o papel do professor está em favorecer o desenvolvimento cognitivo de seus alunos, promovendo ações que levem os próprios alunos a construção de seu aprendizado.

## **CONTRIBUIÇÕES INTERACIONISTAS NO APRENDIZADO DE LÍNGUAS**

Conforme discutido anteriormente, o interacionismo reconhece a importância tanto do processamento interno da linguagem, proposto pela teoria inatista, como a importância do *input* no processo de aquisição de LE.

Embora a construção da memória de trabalho seja uma atividade individual, isto é, depende basicamente de cada indivíduo; o professor possui uma parcela de responsabilidade no processo de mediação dessa construção. Como educador, o papel do professor é preparar os estudantes para que desenvolvam e aprimorem seus próprios programas de memória de trabalho na realização das atividades. Antunes (2003, p.11) afirma:

Uma escola ou mesmo um professor que respeita e valoriza a memória de seus alunos, ajuda-os a pensar, ensina-os a aprender, mostra-lhes o decifrar dos códigos de seu tempo e de seu mundo. Em síntese, fortalece sua imprescindível auto-estima.

Como facilitador, o professor pode oferecer oportunidades e desafios que busquem despertar no aprendiz o interesse de trabalhar com a informação e construir seu próprio programa de aprendizado.

Antunes (2002) afirma que a escola é um espaço para a socialização; é o ambiente em que o indivíduo está exposto a uma série de novos saberes e informações, que lhe permitirão trabalhar com seu desenvolvimento pessoal, social e também cognitivo. Nesse sentido, o autor afirma que a escola é um lugar onde se constrói, desenvolve e solidifica os conhecimentos; edifica a cultura; aprimora capacidades; oportuniza, estimula e aperfeiçoa competências e inteligências. Antunes (2002, p. 18) ressalta, ainda, que

A educação escolar, no encontro dessas finalidades, promove o desenvolvimento de meninos e meninas na medida em que desperta a atividade mental construtiva, capaz de transformá-los em pessoas únicas, singularíssimas, inseridas no contexto de um grupo social determinado.

O autor destaca que é o próprio aluno quem constrói seu conhecimento, ele não o recebe pronto do professor, salvo em ações mecânicas nas quais esses conhecimentos não ajudarão a construir outros. Na verdade, o professor auxilia nessa tarefa de construção, servindo como ponte entre o aluno e o saber. Resgatando a linha vygotskyana, Antunes (2002, p.18) complementa:

Desta forma, o aluno vai construindo sua aprendizagem não só porque possui determinados conhecimentos, mas porque existe a figura do professor e é exatamente na dimensão dessa figura e na estrutura dessa ajuda é que entram as explicações de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Em termos práticos, a aprendizagem não depende tão somente do desenvolvimento prévio, mediante atividades que o indivíduo seja capaz de realizar de forma autônoma, mas também de atividades em que possa aprender por meio da interação. Essa interação é o caminho para o desenvolvimento da aprendizagem, por meio da qual o aprendiz, o instrutor e o conteúdo interagem com o problema para o qual se procura uma resolução. A diferença entre o que o aprendiz é capaz de realizar individualmente e aquilo que ele consegue fazer com a ajuda de pessoas mais experientes ou proficientes é o que se entende por ZDP<sup>2</sup>.

Portanto, a intervenção do professor e a interação entre colegas levam o indivíduo à reorganização de seus conhecimentos de modo que sozinho não seria possível alcançar o mesmo fim na mesma proporção. A verdadeira razão para que haja essa interação é o aprimoramento das potencialidades do indivíduo, que pode estar associado ao estímulo da memória, sendo essa uma ferramenta para o desenvolvimento da compreensão, da crítica e da análise, o que leva a uma aprendizagem significativa e rica em conexões.

---

<sup>2</sup> Zona de Desenvolvimento Proximal - base da teoria sócio-interacionista de Vygotsky. Corresponde a capacidade que o ser humano possui de avançar do nível de desenvolvimento real para o nível de desenvolvimento potencial através da interação social (ANTUNES, 2002).

Contudo a parte mais importante da formação de um indivíduo é o processo no qual ele se torna apto a pensar por si só, a tomar decisões e agir de maneira autônoma como sujeito ativo e co-participante de sua aprendizagem.

Nesse sentido, o papel do *output* vem a ser tão importante quanto o *input*. Não apenas em função do vocabulário, mas também em relação ao conhecimento gramatical, o *output* serve como um mecanismo de autoconsciência em favor dos alunos de modo que percebam as lacunas existentes no seu processo de construção do conhecimento.

Em relação ao léxico, um exemplo claro de como isso pode acontecer está ligado ao domínio de alguns afixos da língua inglesa. Ao reconhecer sufixos com indicativo de adverbialização de alguns adjetivos, como no caso da palavra *finally* (finalmente), derivada do radical *final* (final) acrescida do sufixo *-ly* (-mente), o aluno é capaz de generalizar a regra e aplicá-la em outros vocábulos, tais como *quickly* (rapidamente), proveniente do radical *quick* (rápido) + *-ly* (-mente); *carefully* (cuidadosamente) = *careful* (cuidadoso) + *-ly* (-mente) e assim sucessivamente.

Além disso, o *output* contribui para que os próprios alunos aprendam a levantar hipóteses. Assim, os aprendizes têm a possibilidade de testar certas regras e conferir se elas levam a um processo de compreensão bem sucedido ou não. Dessa forma, *output* favorece a identificação de problemas uma vez que permite a avaliação e discussão de seus “erros” para fins de futuros acertos.

Para fins de exemplificação, pode-se considerar novamente o uso prefixal ou sufixal em vocábulos da língua inglesa. Ao generalizar a regra de que a terminação *-ly* corresponda ao sufixo *-mente* do português, atribuindo a palavra (adjetivo) a função de um advérbio, o aluno pode deparar-se com situações como a palavra *likely* (propenso, adequado), que não provém da composição prefixal. Uma possível relação seria:

like (como - advérbio) + *-ly* (-mente) = ??? (sem comprovação de resposta) ou ainda  
like (gostar - verbo) + *-ly* (-mente) = ??? (sem comprovação de resposta)

Dessa forma, a dúvida levaria a uma discussão quanto à formação desse vocábulo, e possibilitaria a compreensão de que o sufixo em questão não atribui o mesmo significado aliado a alguns advérbios e a verbos, o que contribuiria para o aprimoramento do léxico do idioma.

Num outro momento, poder-se-ia pensar em termos de prefixação. Ao entender que *im-*, *in-* e *i-* correspondem a prefixos de negação, como acontece nas palavras *impolite* (mal-educado), *inadequate* (inadequado) e *illiterate* (analfabeto) o aluno poderia empregar equivocadamente os mesmos prefixos em outros vocábulos cometendo os seguintes deslizes:

IN + able = ~~inable~~ (incorreto)      UN + able = unable (correto)  
IN + respect = ~~inrespect~~ (incorreto)      DIS + respect = disrespect (correto)

Assim como andar de bicicleta é um processo que resulta da instrução, prática, automatização e uso autônomo, o ensino de língua estrangeira também depende desses mesmos passos para que o aprendizado torne-se eficaz.

Por isso, como mediador e facilitador do processo de compreensão, automatização e autonomia no aprendizado, o professor precisa oportunizar situações em que o aluno aprenda a construir seu próprio roteiro e, com isso, exercer um papel ativo na construção de sua própria formação.

## **A QUALIDADE DO TRABALHO COM VOCABULÁRIO**

Todos que alguma vez trabalharam com LE na escola já puderam presenciar alguns espetáculos frenéticos dos alunos ao manusear o dicionário à procura das palavras com que se depararam no texto. Por experiência, sabe-se que essa procura é muitas vezes feita, sobretudo, sem um momento prévio de reflexão sobre o texto e sobre cada uma das palavras que o compõem.

Entende-se que o bom uso do dicionário não resolve, por si só, o problema da compreensão, da interpretação, dos usos e da tradução de vocábulos em LE. Por isso, é importante assinalar que qualquer estratégia adotada pelo professor terá que, naturalmente, enquadrar-se nos objetivos de aprendizagem da LE, seja na produção escrita, na oralidade, no desenvolvimento auditivo ou na prática de leitura e tradução.

Trata-se, pois, de uma questão que envolve tanto o conhecimento de vocabulário, de fonética, de morfologia e de sintaxe, quanto de conhecimento do próprio material de trabalho. E, acima de tudo, constitui-se numa questão que envolve uma grande capacidade de reflexão e de utilização simultânea de todos esses elementos.

Fazer uso de uma língua implica conhecer (saber de cor) um leque considerável de palavras. Não há como desconsiderar que alguém saiba francês, inglês, alemão ou qualquer outra língua moderna sem que essa mesma pessoa domine um grupo bastante assinalável de palavras.

Zabala (1998), em relação à tipologia dos conteúdos, divide-os em conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, resguardando a relevância de cada um deles no processo de ensino-aprendizagem. No ensino de línguas, o reconhecimento e uso de palavras novas em uma LE compreende o processo de memorização de natureza factual.

O conhecimento de princípios, procedimentos, valores, atitudes, normas, etc. são tão importantes quanto à reprodução de novas palavras estrangeiras. No entanto, acredita-se que a memorização seja o princípio norteador do ensino de uma LE para que os demais estágios sejam trabalhados de igual modo.

Assim, empiricamente, existem professores que, possivelmente, defenderão que a aquisição de uma LE depende, em grande medida, do conhecimento de um número bastante elevado de vocábulos e, por isso, insistam num trabalho

muito intenso nesta área. Por outro lado, haverá aqueles que primam pelo estudo das estruturas gramaticais, com uma evidente desatenção ao conhecimento do vocabulário.

Diante dessa dicotomia, julga-se que a melhor alternativa para o desenvolvimento e aprimoramento de competências e do conhecimento de uma LE passaria pela utilização criteriosa de dois elementos: o domínio de um número considerável de vocábulos e o conhecimento das estruturas básicas da língua em questão.

Nesse estudo, cujo foco é o ensino-aprendizagem de palavras, não se pode deixar de ressaltar que as estruturas gramaticais podem e devem ser abordadas concomitantemente ao trabalho com vocábulos, mesmo que a ênfase esteja no processo da aquisição vocabular.

No entanto, deve-se destacar que a prioridade em relação às escolhas da prática de ensino de uma LE precisam estar vinculadas a uma abordagem de ensino. Em razão dos objetivos que devem nortear a prática de ensino dos docentes, acredita-se que a maneira mais oportuna de se explorar vocabulário e estimular o aprendizado de uma LE seja a partir de um trabalho voltado para as dimensões comunicativas do ensino de línguas.

Portanto, além de considerar o processo de aquisição da linguagem e do conhecimento via fatores relacionados à memória e aos aspectos sócio-interacionistas, é necessário pensar também em termos de competências e funcionalidade daquilo que é ensinado/aprendido.

## **DIMENSÕES COMUNICATIVAS NO ENSINO DE VOCABULÁRIO**

Embora a abordagem comunicativa seja uma proposta de ensino atual, ela permanece potencialmente aberta a novos estudos e descobertas. Para Almeida Filho (2002, p.50), “não ser comunicativo é construir o ensino em torno das formas da linguagem, principalmente, as formas gramaticais”. O autor afirma que o professor pode ser bem intencionado, sincero, otimista e ainda assim não oferecer condições comunicativas de aprendizagem a seus alunos. Por outro lado, o professor pode ser muito comunicativo e facilitador de relações sociais na vida fora da sala de aula, mesmo com foco na forma.

Dessa maneira, é possível dizer que o trabalho do professor que não trabalha de modo comunicativo pode não estar fadado ao fracasso. Mesmo explorando a forma, “é possível que haja ‘subversão’ consciente ou inconsciente da abordagem”, afirma Almeida Filho (2002, p. 50).

O autor (2002) exemplifica essa questão, afirmando que mesmo que a prática do professor esteja centrada na manipulação de formas, ele pode esporadicamente propor aos alunos a criação de diálogos para uma posterior apresentação, e assim, adequadamente motivados, os alunos aproveitam esses momentos para adquirir proficiência maior e mais duradoura na língua-alvo.

Nessa perspectiva, a abordagem comunicativa de uma LE distingue-se da abordagem gramatical pelo fato de incentivar o aluno a pensar, expressar-se e interagir na língua-alvo, oportunizando situações para que ele aprenda e sistematize conscientemente os aspectos escolhidos da nova língua. Assim, segundo Almeida Filho (2002), um material comunicativo é aquele que abre espaço para o aluno expressar aquilo que deseja ou precisa, a partir de técnicas interativas com trabalhos em pares ou pequenos grupos.

Dessa forma, o ensino comunicativo não se apresenta em oposição ao ensino e prática da forma, mas no fortalecimento de estruturas necessárias para que se estabeleçam ações comunicativas e integração entre as atividades e habilidades lingüísticas.

Quanto ao “professor comunicativo”, Almeida Filho (2002, p. 37) destaca que sua função está em:

- propiciar experiências de aprender com conteúdos de significação e relevância para a prática de uma nova língua que o aluno reconheça como experiências válidas de formação e crescimento intelectual;
- utilizar uma nomenclatura comunicativa para tratar da aprendizagem da comunicação na língua-alvo (tópicos, cenários, funções comunicativas, tarefas comunicativas, papéis sociais, etc.);
- tolerar (por compreender) o papel de apoio da LM, incluindo os erros que se reconhecem agora mais como sinais de crescimento de uma nova capacidade de comunicação em outra língua;
- representar temas e conflitos do universo do aluno a forma de problematização e ação dialógica;
- oferecer condições para aprendizagem subconsciente no trato de conteúdos relevantes que envolvem o aprendiz, para aprendizagem consciente de regularidades lingüísticas e até para rotinização de subsistemas lingüísticos como pronomes e terminações verbais que embasam o uso comunicativo extensivo da nova língua;
- respeitar a variação individual quanto a variáveis afetivas tais como motivações, ansiedades, inibições, empatia com as culturas dos povos que usam a língua-alvo, autoconfiança, etc.
- avaliar o que o aluno pode desempenhar em atividades e tarefas comunicativas mais do que aferir conhecimento gramatical inaplicado sobre a língua-alvo.

Almeida Filho (2002) acrescenta, ainda, que a abordagem de ensino do professor de LE constitui-se numa filosofia de trabalho, viabilizada por um planejamento, produção ou seleção criteriosa de materiais, escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo e maneiras de avaliar o desempenho dos participantes.

Além disso, várias outras questões podem interferir ou contribuir para que a aprendizagem torne-se eficaz. Para Ellis (1994), cada aluno possui seu próprio estilo de aprendizagem e suas aptidões naturais para a aquisição de uma língua. Isso quer dizer que a aprendizagem é, em parte, um processo individual e

pode ser viabilizada de diferentes maneiras. Assim sendo, o que funciona para um pode não funcionar para outro.

Alguns alunos preferem o ensino normativo da língua – foco na forma, atentando para regras gramaticais com explicações claras por parte do instrutor; outros preferem aprender de maneira mais indutiva e também pela prática constante de atividades comunicativas. Alguns demonstram interesse ao se trabalhar com diálogos e pequenas encenações; outros se sentem constrangidos e consideram tais atividades um tanto infantis para serem desenvolvidas no EM.

Há também grupos que apreciam aulas com leitura, e os que gostam de trabalhos envolvendo a habilidade auditiva. Alguns se sentem felizes por memorizar uma lista extensa de palavras ou verbos irregulares, outros, apesar de seu grande esforço, esquecem as listas quase que imediatamente.

Embora a maioria dos alunos pareça ter as mesmas condições para o aprendizado de um mesmo conjunto de estruturas lingüísticas, a maneira como cada um deles irá assimilar as estruturas e o vocabulário trabalhado será diferente. Em outras palavras, quanto mais os alunos forem estimulados a uma aprendizagem autônoma, melhores serão os resultados de sua aprendizagem. Logo, cada indivíduo apresentará resultados significativos na medida em que souber administrar o conhecimento de modo individualizado.

Como já mencionado, alguns fatores contribuem para a formação e proficiência no aprendizado de LE. Tais fatores podem ser internos ou externos. Por fatores internos - intrínsecos, entende-se as condições e aptidões individuais que cada aprendiz apresenta e que lhe tornam apto para o aprendizado de uma língua. (SCHÜTZ, 2003)

A motivação corresponde a um desses fatores e está ligada a questão da personalidade de cada ser humano. Conforme Schütz (2003), a motivação pode ser definida como um conjunto de fatores circunstanciais e dinâmicos que determina a conduta de um indivíduo. Para o autor, a motivação constitui-se numa força interior propulsora, sendo um elemento chave no aprendizado de línguas e no desenvolvimento de cada ser humano.

Richter (2000, p.108), ao reconhecer o valor da motivação no aprendizado de línguas, afirma que é um tanto difícil estabelecer se a motivação favorece ou é favorecida pela aprendizagem, ou ainda se ambas interagem ciclicamente. Em relação ao ensino de língua, o autor (2000) apresenta dois tipos de motivação: a motivação integrativa – na qual o aluno sente-se motivado a aprender para integrar-se na comunidade em que a língua-alvo é falada; e a instrumental – em que o aluno sente-se motivado a aprender com a finalidade de desempenhar bem tarefas com a língua-alvo e obter sucesso intelectual.

Schütz (2003) também considera ambos os tipos de motivação, classificando-os respectivamente em direta e indireta. O referido autor (2003, online) complementa:

É interessante observar que freqüentemente uma motivação indireta acaba dando origem à motivação direta. Ou seja, a pessoa inicialmente

impulsionada em seu ato por um objetivo indireto maior, acaba "tomando gosto", descobrindo valores antes desconhecidos, destruindo imagens estereotipadas, encontrando no "sacrifício" intermediário um objeto de motivação direta. Isto ocorre na medida em que a experiência de aprendizado da língua é complementada com o aprendizado da respectiva cultura, passando ambos a fazer parte da coleção de experiências de vida da pessoa.

A falta de motivação é, portanto, um agravante em termos de aprendizagem em LE. Para Schütz (2003), a motivação parte do desejo de se satisfazer uma necessidade, do contrário, ao ser compelido a uma atividade não resultante desse desejo, o aprendiz não atentará para a relevância da atividade a que se expõe.

Outros fatores ligados à personalidade possuem certo grau de importância quanto ao sucesso na aquisição de uma segunda língua, dentre eles Richter (2000) destaca: auto-estima, inibição, ansiedade, empatia, extroversão e iniciativa. A idade, a inteligência, a aptidão, os estilos de aprendizagem e as atitudes socioculturais constituem-se também em fatores internos que influenciam na aprendizagem de línguas.

Os fatores externos – extrínsecos, estão ligados ao ambiente formal de ensino, no qual o aluno depara-se com salas de aula sem as condições físicas necessárias; profissionais despreparados e/ou não-proficientes na língua e o uso de recursos inadequados e/ou materiais não autênticos, desvinculados da língua falada e de sua cultura. Esses, por sua vez, são exemplos de ações e/ou situações que deflagram a defasagem do ensino, o que não produz, nem tão pouco estimula a aprendizagem.

Além disso, percebe-se uma acentuada falta de motivação tanto do corpo discente quanto docente em relação à cobrança dos conteúdos através de exames de avaliação, repetição mecânica, pouca carga horária da disciplina, alunos em processo de inclusão social, distanciamento dos pais na formação dos filhos, sobrecarga nas funções da escola, etc. Ou seja, esses fatores traduzem claramente o problema da falta de motivação profissional que inevitavelmente acaba levando a uma série de frustrações que, em maior ou menor grau, comprometem a motivação dos alunos.

O cuidado e a atenção constante a esses fatores é, sem dúvida, o início do rompimento com barreiras que tendem a limitar a aprendizagem e a formação social dos alunos.

## **INCORPORANDO VOCABULÁRIO NAS AULAS DE LE**

Existem diferentes maneiras de incorporar vocabulário nas aulas de língua estrangeira. Nation (2003) afirma que um curso de idiomas bem estruturado deveria apresentar quatro variedades de *input* aos alunos: 1) *input* voltado para o significado; 2) o aprendizado baseado no *output* (produção) voltado ao significado; 3) aprendizagem voltada ao idioma; e 4) o desenvolvimento da fluência.

No primeiro caso, o autor refere-se ao aprendizado através da leitura e da compreensão oral. Nesse caso, a aprendizagem possui um objetivo secundário, pois o foco principal da atenção dos alunos está no conteúdo daquilo que estão lendo ou ouvindo.

Em relação ao aprendizado através do *output*, entende-se que o mesmo acontece a partir das habilidades da fala e da escrita e, assim como no caso acima, a aprendizagem através dessa variedade tem um objetivo secundário, uma vez que o foco está na comunicação e não na aquisição de novos vocábulos.

Já a aprendizagem voltada para o idioma envolve a aprendizagem focada nos itens do idioma. Isso inclui estudar vocabulário, gramática e fonética. Ou seja, essa variedade implica o estudo do sistema da língua. A fluência envolve itens da linguagem desconhecidos e aborda as quatro habilidades de compreensão do idioma. Nessa variedade, o aluno pratica fazendo o melhor uso possível do que já sabem.

Nation (2003) afirma que todas as quatro variedades proporcionam oportunidades para a aprendizagem de vocabulário. No entanto, sabe-se que não se pode esperar que indivíduos expostos ao mesmo *input* apresentem o mesmo nível de compreensão cognitiva, pois certamente haverá em um mesmo grupo indivíduos em diferentes estágios de maturação cognitiva. Isso quer dizer que o mesmo *input* produzirá, de certa forma, níveis mais ou menos profundos de compreensão e armazenamento de informações.

Em razão disso, a atenção a alguns princípios relativos ao tipo de vocabulário que se deve dar maior ênfase é, sumariamente, importante a fim de que a aprendizagem aconteça dentro de uma proposta verdadeiramente focada na aquisição de LE.

Existem diferentes raízes para cada vocábulo incorporado tanto em língua materna, quanto em língua estrangeira. Além disso, algumas palavras ocorrem com muito mais frequência que outras no idioma e, naturalmente, são mais úteis aos alunos em termos de aproveitamento e estudo.

Nation (2003) divide o vocabulário de LE em quatro distintos grupos conforme sua extensão e uso frequente: palavras de alta frequência; palavras acadêmicas; palavras técnicas e palavras de baixa frequência.

Segundo o autor (2003), as palavras de alta frequência são compostas de aproximadamente 2.000 famílias de palavras e incluem a maior parte das palavras funcionais<sup>3</sup>, bem como palavras de conteúdo, tais como *help* (ajuda); *day* (dia); *often* (frequentemente). Elas são chamadas de palavras de alta frequência por compreender cerca de 80% a 95% das palavras que ocorrem num texto. Em sua maioria, são palavras provenientes do francês, do latim e do grego.

Nation (2003, p. 17) explica:

---

<sup>3</sup> Conjunto léxico que não corresponde a substantivos, verbos, adjetivos ou advérbios.

As palavras de alta frequência formam um grupo pequeno o suficiente para ser um objetivo razoável em um curso de três anos. São tão frequentes e apresentam uma abrangência tão vasta para um grupo tão pequeno de palavras, que deveriam receber atenção direta tanto dos professores quanto dos alunos, devendo aparecer nas quatro variedades de um curso. Qualquer tempo gasto com essas palavras, tanto em sala de aula quanto fora dela, será um tempo bem investido. Não faz muito sentido dar atenção a outras palavras se as palavras de alta frequência ainda não são conhecidas.<sup>4</sup>

Embora o autor vislumbre um conceito direcionado a cursos de idiomas em caráter específico, suas reflexões são inteiramente relevantes para o contexto das aulas de inglês nas escolas de Educação Básica. Isso porque a proposta do professor de uma escola pública, com carga horária reduzida, turmas em maior número e um público-alvo bastante heterogêneo, pode e deve estar fundamentada nos mesmos princípios das escolas de idiomas ou cursos técnicos particulares que, por sua vez, tendem a trabalhar com um número mais restrito e homogêneo de participantes.

É importante ressaltar que a homogeneidade a que se refere corresponde não apenas em nível de conhecimento, como também de interesse e motivação. Ao partir desse princípio, considera-se mais importante trabalhar com conjuntos léxicos de maior funcionalidade do que com palavras que não apresentam a mesma utilidade em questão de uso.

As palavras acadêmicas, como o próprio nome faz referência, são aquelas que ocorrem normalmente em textos acadêmicos de uma grande variedade de disciplinas. Não quer dizer que elas não possam estar inseridas em textos não acadêmicos. Essa categoria de palavras corresponde a 8.5% e 10% dos vocábulos que ocorrem em textos acadêmicos e inclui palavras como *abstract* (resumo); *research* (pesquisa); *data* (dados), *source* (fonte), etc..

De acordo com Nation (2003), para alunos com propósitos acadêmicos, essa categoria de palavras equivale às palavras de alta frequência e devem receber o mesmo tipo de atenção logo que as palavras de alta frequência se tornem conhecidas.

O vocabulário técnico consiste em palavras de alta frequência e de palavras acadêmicas bastante comuns e de significado restrito a uma determinada área de atuação. É o caso de palavras e expressões da área de ciências biológicas e química, como por exemplo, *greenhouse effect* (efeito estufa) e *fossil fuels* (combustíveis fósseis) ou da área de ciência e tecnologia, tais como *jamming* (pane); *download* (baixar arquivos); *floppy disk* (disquete), *keyboard* (teclado), etc..

Para Nation (2003) o aprendizado de palavras técnicas torna-se mais favorável quando um assunto de uma área especializada está sendo abordado. Ao ser trabalhado fora de contexto, os alunos poderão não estabelecer vínculos entre o léxico e a área de conhecimento, o que pode trazer resultados desfavoráveis.

---

<sup>4</sup> Tradução de Cristiane Arruda.

A sugestão para um trabalho eficiente é auxiliar o aluno através de estratégias como reconhecer o radical ou as partes que compõem as palavras e mostrar como palavras comuns podem ampliar seus significados e incorporar significados técnicos.

O grupo composto pelas palavras de baixa frequência corresponde aos demais vocábulos que não se enquadram nos grupos anteriores. É importante ressaltar que o vocabulário técnico de uma pessoa pode ser o vocabulário de baixa frequência para outra. As palavras de baixa frequência incluem palavras como *adumbrate* (pressagiar) e *gibbous* (convexo).

As palavras de baixa frequência, segundo o autor (2003), formam um grupo grande e imprevisível que proporciona pouca abrangência para tantas palavras. Por essa razão, os professores devem usar as ocorrências de palavras de baixa frequência para desenvolver e praticar estratégias como a adivinhação a partir do contexto, o uso de fichas de palavras, o uso de dicionário, dentre outros.

A maneira como o professor irá organizar sua proposta de trabalho deverá levar em conta as considerações por hora ressaltadas. Portanto, esses dados correspondem a um ponto de partida para o planejamento das atividades envolvendo vocabulário.

Dependendo da abordagem escolhida pelo professor, muitas são as possibilidades para promover o ensino de vocabulário em LE. Ao tratar da aquisição de vocabulário na aprendizagem de línguas clássicas (latim e grego), Torrão (1997, p. 03) afirma que a memorização do vocabulário é um aspecto fundamental na aprendizagem das línguas. Segundo o autor,

(...) o “saber de cor” muito vocabulário permite que o aluno compreenda, desde a primeira leitura, o sentido global do texto e que só tenha de ir à procura de algumas palavras, quer para completar o sentido global, quer para aperfeiçoar uma idéia que tinha ficado apenas esboçada.

Para o autor (1997), é necessário que os professores comecem, desde as primeiras aulas de iniciação, a exigir aos alunos um pequeno esforço diário para que, aos poucos, o enriquecimento vocabular venha acontecer. Torrão (1997, p. 03) salienta que “temos de estar apetrechados com outras estratégias e metodologias que possam levar os alunos à obtenção dos mesmos resultados, mas por meios alternativos”. E, ainda,

Um dos meios a que devemos recorrer é à repetição insistente de um grupo considerável de vocábulos — de preferência, os mais usuais — para que sejam as próprias palavras a imporem-se à memória, quase sem os alunos darem por isso. Outro caminho possível — e muito proveitoso — é o estabelecimento sistemático de famílias de palavras, o que virá permitir ao aluno utilizar em simultâneo a memória, mas também o raciocínio para progredir neste campo.

O autor (1997) afirma ainda que outra maneira igualmente útil à aquisição de vocabulário é a exploração etimológica e a aproximação ao português e a outras

línguas modernas que o aluno conheça. Embora o autor se detenha ao estudo de línguas clássicas, a idéia parece bastante interessante para se trabalhar a inter-relação entre as línguas modernas.

Além disso, retomando alguns exemplos previamente abordados, Torrão (1997, p. 04) aponta para a exploração das palavras compostas, através de um estudo dos prefixos e sufixos mais usuais. Isso, na opinião do autor, permitiria, através de uma escolha criteriosa do vocabulário a estudar, “um aumento quase exponencial do número de palavras que se ficariam a conhecer”.

Segundo o autor (1997), o professor é a chave de todo o processo de aquisição de vocabulário e compete a ele explorar as potencialidades que se lhe oferecem. Aliada a essa questão, está a utilização do dicionário. Quando se trata de definir o momento ideal para introduzir o dicionário nas aulas de LE os problemas começam a surgir. Há quem tente afastar de seus alunos o máximo possível o uso do dicionário, de tal modo que alguns alunos chegam à universidade sem nunca o terem utilizado.

Em contrapartida, outros professores podem vir a defender o seu uso precoce não hesitando em utilizá-lo nas primeiras séries finais do EF (5ª e 6ª séries). Há ainda uma posição intermediária entre professores que defendem a introdução do dicionário nas mais variadas séries (de 6ª a 8ª séries do EF ou de 1º a 3º ano do EM). Qualquer que seja a posição tomada, ela parece estar apoiada em argumentos que apresentam alguma coerência apoiados em critérios didáticos.

Dessa forma, o uso tardio do dicionário trará aos alunos uma necessidade de memorizarem o vocabulário essencial para os diferentes tipos de avaliação a que têm de se sujeitar. Por outro lado, quem faz uso do dicionário de maneira precoce pode vir a promover uma prática no manuseamento do material que permite aos alunos sentirem-se à vontade quando têm de utilizá-lo numa situação de sala de aula.

No entanto, conforme Torrão (1997), tanto o primeiro quanto o segundo caso têm revelado problemas em situações de utilização intensiva do dicionário. Para o autor, a resposta para essa situação parece estar calçada no bom senso e no “meio termo”.

Dessa forma, o autor defende que a introdução do dicionário deverá obedecer a critérios fundamentais que deverão, em todas as circunstâncias, ser avaliados pelo professor. Além disso, o conhecimento das características da turma e do seu percurso evolutivo é que irá determinar a estratégia que trará bons resultados em termos de aprendizagem.

Torrão (1997, p. 05), assim, complementa:

Assim, se os alunos continuarem a reagir bem à abordagem dos textos sem o uso do dicionário, este deverá ser adiado até melhor ocasião. Se, no entanto, se verificar que se chegou a uma fase de estagnação na evolução dos conhecimentos vocabulares e se as estratégias alternativas não apresentarem resultados evidentes, deveremos começar a

pensar que está na altura de os alunos iniciarem o seu trabalho com o dicionário.

Nesse sentido, Torrão (1997) conclui que a utilização mais precoce do dicionário pode trazer, como conseqüência, uma certa preguiça na aquisição de vocabulário, além de colidir com o desconhecimento de alguns dados fundamentais da morfologia e da sintaxe. Porém, a introdução do dicionário em tempo muito posterior, poderia levar a vantagem de uma maior aquisição de vocabulário e obrigaria a insistir em textos com uma grande repetição de vocábulos de modo a não dificultar em demasia o trabalho individual dos alunos que, nesta altura, é bastante desejável.

Ao considerar a leitura ou a compreensão oral como principais habilidades do programa ou proposta curricular, entende-se que o estudo de vocabulário, embora surja como uma conseqüência, corresponde a um objetivo concomitante. Como exposto de antemão, o foco está geralmente restrito ao conteúdo da mensagem - seja ela transmitida através da fala ou da escrita. Ao aluno cabe o papel de “decodificar” uma determinada mensagem, ou seja, compreender o assunto (tópico ou mensagem) em sua totalidade. Porém, esse tipo de abordagem pode trazer benefícios ao ensino de vocabulário em LE, dependendo do grau de instrução dos alunos.

Hunt & Beglar (1998) apresentam alguns princípios para o ensino e a instrução de vocabulário, com base na combinação de três abordagens: a aprendizagem incidental (eventual); a instrução explícita e o desenvolvimento de estratégias independentes.

A aprendizagem incidental de vocabulário prevê que os professores de línguas trabalhem a LE a partir de atividades que envolvam a leitura e a habilidade auditiva de modo extensivo. A instrução explícita trabalha com o diagnóstico das palavras que os estudantes de LE precisam saber (palavras de alta freqüência), apresentando-as pela primeira vez, exercitando-as e desenvolvendo a fluência dos alunos mediante as palavras já conhecidas. Já o desenvolvimento de estratégias independentes envolve a prática de deduzir o significado das palavras pelo contexto e capacitar os alunos para o uso de dicionários.

Em cada uma das abordagens listadas acima, Hunt & Beglar (1998) apresentam diferentes princípios que poderão contribuir na elaboração de uma proposta de ensino. Ao promover o ensino de vocabulário com base na aprendizagem incidental (eventual), os autores sugerem que o professor deve promover oportunidades que alcancem esse fim. Desse modo, é importante que os aprendizes de uma LE estejam em constante contato com leituras e atividades auditivas, pois essa exposição continua, dentro de um determinado contexto de estudo, os levará a compreensão do significado de novas palavras.

No Brasil, observa-se muito esse tipo de abordagem com acadêmicos em cursos de graduação ou pós-graduação, nos quais os alunos, pela necessidade de buscar e trabalhar com a informação, acabam se familiarizando com novas palavras e aumentando seu nível de conhecimento vocabular, mesmo que o foco não seja o aprendizado de uma LE.

Em relação à instrução explícita, os autores destacam que o professor deve estar atento aos seguintes princípios:

- (a) Diagnosticar quais das 3.000 palavras comuns (palavras de alta frequência que todo aluno de LE deveria dominar) os estudantes precisam estudar / saber: Laufer (apud HUNT & BEGLAR, 1998) descobriu que, para alcançar um nível de leitura acadêmica eficaz, o estudante de uma LE precisa dominar cerca de 3.000 palavras dessa língua ao entrar na universidade. No entanto, para tornar-se um leitor e pesquisador acadêmico bem sucedido, é necessário que o estudante domine um percentual equivalente a 5.000 palavras estrangeiras.
- (b) Promover oportunidades para o ensino intencional de vocabulário: a instrução explícita é particularmente essencial para alunos iniciantes cuja falta de vocabulário limita sua habilidade de leitura (HUNT & BEGLAR, 1998). O primeiro passo na tentativa de desenvolver o vocabulário dos alunos começa com atividades em que eles possam relacionar a palavra em LE com seu respectivo significado em LM.
- (c) Promover oportunidades para a elaboração do conhecimento das palavras: Prince (apud HUNT & BEGLAR, 1998) afirma que saber a tradução das palavras de uma LE não é garantia de que os alunos farão uso dessas palavras dentro de um contexto da língua, visto que a palavra representa muito mais do que sua tradução ou seus sinônimos. Hunt & Beglar (1998) sugerem o trabalho integrado de vocabulário e as habilidades lingüísticas do idioma.

Para os autores (1998), os professores deveriam decidir quais palavras devem ser trabalhadas dentro de uma prática receptiva - leitura e audição, e quais as palavras que deveriam ser trabalhadas numa proposta de produção oral e escrita. A elaboração do conhecimento de novas palavras envolve a expansão de conexões entre o que os estudantes já sabem e a nova informação. Uma forma de fazê-lo é escolher palavras estrangeiras dentro de um contexto próximo aos alunos e explicar sua relação com o vocabulário recentemente aprendido.

Outras maneiras de promover a elaboração de novos vocábulos incluem: apresentar diferentes tipos de palavras e pedir que os alunos as coloquem em categorias; criar mapas semânticos; construir teias sintáticas; etc.

- (d) Trabalhar a fluência do vocabulário já conhecido: ao promover atividades que envolvam a fluência do aluno, o professor recicla não apenas o vocabulário que o aluno já conhece como também contribui para que ele associe-as ou revise-as junto a estruturas lingüísticas.

Quanto ao desenvolvimento de estratégias independentes, Hunt & Beglar (1998) acrescentam dois novos princípios:

- (a) Compreender o significado ou o sentido das palavras a partir do contexto: embora essa estratégia alcance melhores resultados com alunos pro-

ficientes na língua-alvo, ela pode ser uma forma igualmente válida e diferenciada nas aulas de LE.

- (b) Examinar diferentes tipos de dicionários e ensinar os alunos a usá-los: trabalhar com o uso de dicionários é essencial (HUNT & BEGLAR, 1998).

Hunt e Beglar (1998) afirmam, ainda, que embora essas abordagens e princípios tenham um papel importante na instrução de vocabulário, o nível de proficiência e a situação de aprendizagem dos alunos devem ser considerados ao decidir quais desses princípios ou abordagens serão enfatizadas no trabalho do professor.

Os autores (1998) salientam que, em geral, a instrução explícita é mais comumente desenvolvida com alunos em nível inicial ou intermediário, os quais possuem um nível de vocabulário ainda muito limitado. Já a prática de leitura extensiva pode receber mais atenção ao se trabalhar com grupos intermediário-proficientes e avançados.

Pelas circunstâncias e evidências já destacados em relação ao ensino de LE na rede pública, pode-se dizer que o corpo discente das escolas estaduais no RS encaixa-se no primeiro grupo (inicial e/ou intermediário); o que leva a optar pela instrução explícita agregada ao desenvolvimento de estratégias independentes de compreensão de vocabulário.

Por essa razão, as sugestões a seguir foram pensadas e estruturadas a partir das contribuições dos autores por ora destacados para fins de análise e posterior aplicação:

1. Ensinar os alunos a manusear o dicionário. Infelizmente, na maioria das aulas de LE, muito pouco tempo é destinado ao uso de dicionário (GRAVES; SUMMERS apud HUNT & BEGLAR, 1998). Um dos grandes equívocos dos professores de LE é achar que seus alunos são maneja-dores natos de dicionários bilíngües. É necessário mostrar as partes que compõem um bom dicionário de línguas para que o aluno saiba fazer o uso certo do material. Uma dica é mostrar como ele está dividido, o que significam os apóstrofos inseridos na grande maioria dos vocábulos; como reconhecer o som dos vocábulos a partir dos símbolos fonéticos; como aplicar o sentido mais apropriado da palavra no contexto de uso; e levar o aluno ao conhecimento de expressões e locuções verbais não existentes na LM, mas que são muito comuns na LE.
2. Propor, sempre que possível, a leitura de materiais autênticos em LE. Propor trabalhos de pesquisa sobre suas bandas, filmes, artistas favoritos e solicitar um memorial em português a partir das informações em inglês – ou vice-versa, parecem ser uma forma que ainda hoje agrada muitos adolescentes e os faz entrar em contato com a língua-alvo. Vários outros assuntos podem ser pesquisados na internet e trazidos para a sala de aula para fins de análise e compreensão de vocabulário. O

professor poderá inclusive comentar sobre os princípios da língua escrita (linguagem forma) e da língua falada (linguagem informal), fazendo um paralelo entre canções e os textos já discutidos em aula.

3. Criar situações em que o aluno necessite fazer uso de palavras em LE. O professor, dependendo do grau de instrução do grupo, poderá ousar na elaboração de trabalhos. Uma idéia que pode contribuir para melhorar o nível de vocabulário dos alunos é a elaboração de cartazes, propagandas e ou anúncios com informações e vocábulos trabalhados num texto em sala de aula.
4. Mostrar aos alunos que os tradutores on-line são um recurso de que eles dispõem, mas não são totalmente seguros. Pode-se programar uma atividade na sala de multimídia / computadores da escola e analisar com os alunos a tradução / versão feita pelo computador em relação à versão previamente elaborada por eles e corrigida pelo professor.
5. Solicitar que o aluno construa seu próprio glossário. A cada aula, enquanto os alunos se deparam com novas palavras que são de grande importância, pedir para que acrescentem a uma lista de palavras e expressões no final de seu caderno ou num fichário a parte.

Conforme Ribeiro (2003), quanto maior o envolvimento dos alunos nas atividades, maior será sua aprendizagem. Se essa assertiva é válida no auxílio de técnicas para estudar o vestibular, certamente pode ser aplicada ao aprendizado de línguas, por corresponder ao mesmo princípio.

As sugestões apresentadas nesse trabalho são passíveis de críticas e adaptações, considerando os diferentes ambientes de ensino, as realidades escolares, os recursos disponíveis ao professor, o interesse por parte dos alunos e, principalmente, o olhar do professor quanto à real necessidade e a eficácia de cada técnica de acordo com o grupo que se está trabalhando.

Mais importante que atividades específicas para promover o aprendizado de vocabulário é explorar continuamente grupos de palavras que se enquadrem na categoria de alta frequência. Pelas razões já discutidas nesse artigo, entende-se que retomar vocábulos relacionados à descrição do dia-a-dia dos alunos (verbos, adjetivos, conetivos, substantivos, etc.) é essencial para que a informação não se perca na memória de trabalho.

Para isso, várias são as possibilidades de ação do professor: versão de frases e textos de LE para LM; versão de frases e textos de LM para LE; compreensão e interpretação de textos em LM; atividades de relacionar termos em e significados; atividades de completar sentenças com as palavras (verbos, por exemplo) mais apropriadas; palavras cruzadas; elaboração de pequenos diálogos; atividades com perguntas e respostas (quiz); atividades lúdicas, elaboração de paródias, elaboração de questionários, etc..

Em relação às atividades lúdicas, muitas técnicas podem ser utilizadas sobretudo no EF. As atividades que seguem foram criadas e/ou adaptadas de jogos comumente realizados com as crianças.

- 1** **Jogo da Memória:** consiste na elaboração de um pequeno baralho com gravuras e descrições alusivas às imagens. Com o baralho exposto do avesso, os alunos deverão localizar os pares até que todo o baralho tenha sido usado. Pode ser jogado em duplas ou em pequenos grupos. É uma atividade bastante comum para se trabalhar a fixação de alguns grupos lexicais tais como: cores, números, animais, roupas, etc.
- 2** **Bingo das Palavras:** semelhante ao Bingo Numérico, em que os números são cantados e os jogadores marcam os algarismos enunciados em suas cartelas numeradas, o Bingo das Palavras pode servir como um recurso para revisar diversos grupos lexicais (família, partes da casa, objetos de sala de aula, saudações, etc.) trabalhados no decorrer do ano com a turma. Os próprios alunos poderão confeccionar o jogo ou apenas suas cartelas, variando na escolha das palavras e trabalhando a interação social.
- 3** **Jogo de Trilha:** partindo da idéia de jogos como “O Jogo da Vida” e “Banco Imobiliário”, em que os participantes tiram a sorte no dado e avançam espaços com tarefas ou situações para serem resolvidas, o professor pode elaborar um tabuleiro e adicionar diferentes perguntas ou proposições nos espaços para que os jogadores respondam adequadamente. As questões podem envolver tanto aspectos gramaticais quanto lexicais. Vence o jogo quem conseguir chegar ao final do tabuleiro respondendo as questões de maneira correta.
- 4** **Jogo da Força:** essa é uma atividade bastante comum entre os estudantes e não requer muitos recursos. O professor poderá dirigir a brincadeira usando palavras ou expressões previamente trabalhadas com o grupo a fim de testar sua memória. A atividade torna-se ainda mais interessante, quando o professor divide os grupos e lança diferentes palavras para cada grupo adivinhar.
- 5** **Jogo da Velha:** essa atividade pode ainda ser feita pelos os alunos em folhas de papel. A idéia consiste em dividir a turma em dois grupos, cada qual representando (O) ou (X). Para marcar o sinal no Quadro da Velha os grupos deverão responder a uma questão dirigida pelo professor. Os acertos são computados nos espaços do quadro e a equipe que fechar a primeira coluna vence a etapa. O professor poderá promover diversas etapas a fim de retomar o maior número possível de vocábulos, estimulando o espírito esportivo das equipes.
- 6** **Jogo Stop:** é uma atividade de agilidade de raciocínio e boa memória, poderá ser adaptada com vocábulos em LE. Os alunos poderão trabalhar tanto o conhecimento factual quanto cultural. O jogo consiste na elaboração de uma tabela com itens para ser tabulados de acordo com a letra do alfabeto sorteada. Como sugestão de espaços para a tabulação

das palavras aponta-se: nomes de cidades/países/estados estrangeiros; estabelecimentos urbanos; alimentos; substantivos abstratos; substantivos concretos; nomes pessoais/sobrenomes estrangeiros; características físicas; atividades corriqueiras, etc. Os alunos poderão jogar individualmente, em duplas ou em pequenos grupos. A rodada termina assim que a primeira dupla/grupo completa corretamente todos os espaços solicitados com a letra sorteada. Cada espaço da tabela recebe uma pontuação que é computada pelos alunos que conseguiram preenchê-lo. Ao final, vence a dupla/grupo que obtiver mais pontuação em cada rodada.

- 7** **Jogo dos Sete Erros:** normalmente encontrado em revistas com palavras cruzadas, esse jogo pode se tornar uma atividade gramatical, na qual o aluno deverá expor (oralmente ou por escrito) quais são as diferenças entre as imagens expostas em paralelo.
- 8** **Dominó das Palavras:** consiste nas mesmas regras do “Dominó Numérico”. No entanto, substitui-se os algarismos por palavras pertencentes a um mesmo grupo lexical. A confecção pode ser feita pelos próprios alunos. O material necessário compreende: cartolina ou folha cartoplex, figuras (ilustrando os vocábulos), canetinha, papel contact (para encapar o jogo), tesoura e cola.
- 9** **Roleta das Palavras:** corresponde a um sorteio feito a partir de um tableiro giratório, semelhante a uma roleta, que pode ser confeccionado pelo professor, contendo questões relacionadas aos grupos lexicais trabalhados no decorrer de um bimestre, semestre ou ano. A roleta pode conter apenas números e conforme a numeração, há uma pergunta relacionada ao vocabulário já trabalhado; ou, ainda, o professor pode confeccionar uma roleta com diferentes grupos lexicais, cada um em uma cor diferente. Por exemplo: amarelo: animais; azul: partes da casa; vermelho: objetos de sala de aula; verde: números; lilás: família, etc. A dinâmica pode ser aplicada com a turma toda ou ter um caráter de jogo, no qual cada integrante das equipes gira o ponteiro da roleta e, conforme o espaço em que o ponteiro parar, o aluno deve responder a questão referente àquele número ou grupo lexical. Essa atividade é passível de diversas variações.
- 10** **Loteria das palavras:** o professor separa previamente um grupo de palavras que deseja revisar. Escreve-as num papel e recorta-as separadamente. Depois, coloca-as numa sacola plástica ou copo descartável. Em sala de aula, revisa o vocabulário com os alunos e pede para que os alunos recortem meia folha de ofício (ou do próprio caderno de aula) e dividam essa folha em nove partes iguais. Em cada retângulo, o aluno escolhe aleatoriamente as palavras já revisadas, formando um quadro de palavras. Cada quadro será diferente visto que os alunos escolherão as palavras diferentes dos demais da sala. A dinâmica começa quando todos os alunos tiverem confeccionado seus cartões. O professor retira aleatoriamente de sua sacola uma palavra de cada vez e lê em voz alta para os alunos – sem dizer o significado. Os alunos, que tiverem a pala-

vra lida, marcam o retângulo até que seu cartão seja completo. O primeiro aluno a completar seu cartão vence a rodada.

**11 Continue a História:** consiste em dar continuidade a uma narrativa, descrição ou a um diálogo em LE. Os alunos usarão de sua criatividade para na elaboração das orações/enunciados. É uma boa sugestão para o fechamento de trabalho de compreensão e interpretação textual ou ainda para a retomada de alguns aspectos lingüísticos.

**12 História Maluca:** com foco na produção textual, o professor solicita que seus alunos redijam uma narrativa, uma descrição ou um diálogo em LE, contento algumas palavras ou expressões previamente indicadas. Quanto menor a relação entre as palavras escolhidas, mais criativa fica a produção. Como variação dessa atividade, o professor pode solicitar que os alunos produzam o texto em sua LM, acrescentando apenas as palavras citadas em LE.

**13 Palavras Embaralhadas:** a dinâmica consiste em organizar as letras das palavras de modo que façam sentido na língua. Exemplo: OYVR-BUCALA = VOCABULARY. Para que a atividade alcance resultados positivos é importante que seja aplicada a um grupo de palavras que estejam sendo explorados pelo professor. É importante também que pertençam ao mesmo grupo semântico.

**14 Dicionário Ilustrado:** a idéia é construir um dicionário com as palavras em LE, usando ilustrações como forma de tradução. Com um caderno pequeno de 48 folhas, o professor e os alunos separam duas páginas para cada letra. Os alunos fazem o recorte no canto direito das páginas, semelhante a uma agenda telefônica, e acrescentam as palavras em ordem alfabética com suas respectivas ilustrações. O professor poderá solicitar, ainda, que os alunos criem frases (exemplos) usando cada uma das palavras apresentadas.

Além do citado até então, vale lembrar que atualmente dispõe-se de uma vasta quantidade de materiais didáticos voltados para o ensino de línguas, que podem contribuir com novas sugestões de atividades para tornar o planejamento do professor ainda mais diversificado.

## CONCLUSÃO

A relevância deste trabalho de pesquisa consiste na busca de subsídios para o aperfeiçoamento teórico-prático de aspectos que envolvem o ensino de LE em escolas de rede pública. Há de se reconhecer que, embora as ofertas de aperfeiçoamento e o material didático voltado para o ensino de LE estejam, consideravelmente, mais acessíveis ao profissional de educação, cada vez mais se faz necessário estreitar a inter-relação entre as teorias de ensino com a prática observada no ambiente escolar.

A fim de contribuir com formação e a prática docente de professores de LE, essa pesquisa retomou uma visão geral dos aspectos cognitivos que envolvem a aprendizagem da LE, apontando alguns fatores que possam justificar a falta de proficiência de estudantes no tocante ao desenvolvimento de vocabulário. Dentre esses fatores, destaca-se a motivação, a auto-estima, a inibição, a ansiedade, a empatia, a extroversão e a iniciativa. A idade, a inteligência, a aptidão, os estilos de aprendizagem e as atitudes socioculturais também correspondem a alguns dos fatores internos que influenciam na aprendizagem de línguas.

Como fatores externos, percebe-se a falta de estrutura dos ambientes de ensino, com salas de aula sem as condições físicas necessárias; profissionais despreparados e/ou não-proficientes na língua, além do uso de recursos inadequados e/ou materiais não autênticos, desvinculados da língua falada e de sua cultura. Ações e situações que apontam para a defasagem do ensino de LE.

Além disso, foram apresentadas algumas sugestões para sala de aula no intuito de viabilizar uma aprendizagem gradual rumo à autonomia da aquisição lexical de uma LE, iniciando pelo aspecto da construção de vocabulário por uma abordagem focada na instrução explícita para fins comunicativos.

Essa pesquisa baseia-se em alguns conceitos relacionados à área de aquisição da linguagem, considerando, ainda, uma perspectiva interacionista de atuação profissional, em que se torna crucial para todo o educador entender, respeitar e responder a uma ampla variedade de características que formam o ser humano como aprendiz único; a fim de levá-lo a desenvolver uma consciência crítica de sua própria aprendizagem.

Partindo das considerações de Almeida Filho (2002) em relação ao ensino de línguas, pensa-se que o trabalho realizado pelos professores de línguas e pelos pesquisadores em Lingüística Aplicada pode convergir na busca da prática e do teórico numa simbiose de pesquisa aplicada; visto que ensinar uma LE para fins de comunicação requer um estudo teórico em Lingüística Aplicada dentro dos pressupostos e processos do ato de ensinar e aprender.

Esse estudo destaca a necessidade de se investir na aquisição de vocabulário em LE, como referência para o foco comunicativo da aprendizagem de uma nova língua. Usar da criatividade e do planejamento consciente para promover a fixação de novas palavras de uma LE é certamente um desafio incontestável para o avanço na aprendizagem e uso de uma língua. Por isso, insiste-se em fomentar e aprimorar novos estudos nessa área, agregando e evidenciando todos os aspectos discutidos até então, como fundamento para a qualidade de ensino. Dessa forma, ratifica-se o valor de tais conceitos na constante busca pelo “aprender a aprender”.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

ANTUNES, Celso. **A memória: como os estudos sobre o funcionamento da mente nos ajudam a melhorá-la.** 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula:** Fascículo 12. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ELLIS, Rod. **The study of Second Language Acquisition.** Oxford University: Oxford, 1994.

FARNHAM-DIGGORY, Silvia. **Cognitive process in education.** New York: Harper Collins, 1992.

FINO, Carlos Nogueira. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal: três implicações pedagógicas.** *IN* Revista Portuguesa de Educação, vol 14, nº 02, pp. 273-291.

HUNT, Alan & BEGLAR, David. **Current Research and Practice in Teaching Vocabulary.** *IN* TESL : Articles : Vocabulary, 1998. Disponível em: <http://iteslj.org/links/TESL/Articles/Vocabulary> . Acesso: 20/03/2008.

LOWES, Ricky & TARGET, Francesca. **Helping Students to Learn: A guide to Learner Autonomy.** London: Richmond Publishing, 1998.

NATION, Paul. **Como estruturar o aprendizado de vocabulário.** Tradução de Cristiane Arruda. São Paulo: Special Book Services, 2003.

RIBEIRO, Lair. **Como passar no vestibular: use a cabeça e vença o desafio.** Belo Horizonte: Leitura, 2003.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino do Português e Interatividade.** Santa Maria: UFSM, 2000.

SCHÜTZ, Ricardo. **Motivação e Desmotivação no Aprendizado de Línguas. English Made in Brazil** <<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>>. Online. 10 de novembro de 2003. Capturado em 03 de agosto de 2007.

TICE, Julie. **The Mixed Ability Class.** London: Richmond Publishing, 1997.

TORRÃO, João Manuel Nunes. **A aquisição de vocabulário e o uso do dicionário.** Texto publicado em: João Manuel Nunes Torrão, *II Colóquio Clássico — Actas.* Aveiro, Universidade, 1997, pp.175-187. Disponível em: [www2.dlc.ua.pt/classicos/Dicionario.pdf](http://www2.dlc.ua.pt/classicos/Dicionario.pdf). Acesso: 12/03/08.

WIDDOWSON, Henry G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.