SHIRLEY PESSOA DE MELO

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO DE LÍNGUA INGLESA EM TURMA DE 9º ANO NA ESCOLA PÚBLICA

Orientador: Óscar Conceição de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

LISBOA
2018

SHIRLEY PESSOA DE MELO

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO DE LÍNGUA INGLESA EM TURMA DE 9º ANO NA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Centro Universitário Lisboa, no dia 18/06/2018 perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação Nº 226/2018 de 06 de junho de 2018, com a seguinte composição:

Presidente: Prof.ª Doutora Rosa Serradas Duarte;

Arguente: Prof.ª Doutora Maria Manuel Calvet Ricardo;

Orientador: Professor Doutor Óscar C. de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa
2018

DEDICATÓRIA

Ao meu Senhor e Deus pela sua presença e auxílio em todos os empreendimentos de minha vida.

Aos meus pais José Melo Crisóstomo Cavalcante e Benedita Pessoa Cavalcante e a meus familiares que me compreenderam e apoiaram ao longo desta jornada.

Aos demais amigos que estiveram a postos estimulando-me a perseverar na contínua superação a que somos constantemente desafiados a abraçar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor de todo o bem, por sua bondade sempre me acompanhar, dando-me forças e conduzindo-me continuamente na superação dos obstáculos para a concretização deste trabalho;

Ao Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa, orientador, pela atenção sempre dispensada e inestimável contribuição para meu crescimento acadêmico;

Aos meus pais José Melo Crisóstomo Cavalcante e Benedita Pessoa Cavalcante, por seu desvelo e compreensão para comigo, bem como minha irmã Sheila Melo e irmão Jorge Neto por serem um apoio tão fundamental e inigualável suporte para que eu chegasse ao fim de uma tão árdua jornada, sofrendo minhas ausências e proporcionando todo o auxílio possível para que eu atingisse êxito nesta significativa etapa da vida;

Ao amigo e colaborador Aldeni de Lima Duarte, por auxiliar a transformar os conceitos teóricos aos quais lhe introduzi na abstração de minha mente no material prático das lições objeto deste estudo, pelas exaustivas tardes, noites e até madrugadas em que nos esforçamos conjuntamente para confeccionar as lições em tempo hábil, minha cordial gratidão;

À direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônia Luna Lisboa por permitir-me atuar livremente na execução deste trabalho;

Aos amigos que deram suporte e auxiliaram com seu entusiasmo, em particular Rosicleia Ribeiro Cardoso, que sempre esteve de prontidão incentivando-me a alcançar os objetivos propostos;

Finalmente, a todos aqueles que estiveram presentes de alguma forma na evolução deste projeto, minha profunda gratidão e reconhecimento.

RESUMO

No complexo processo de aprendizagem de uma língua, é consenso entre professores e teóricos que o vocabulário exerça um papel crucial para o domínio das quatro habilidades linguísticas; sem ele, portanto, não haverá aprendizagem ou mesmo comunicação, pelo que é de vital importância que sua aquisição se estabeleça. Por esta razão, constituiu propósito deste estudo atuar de forma interventiva, enquanto pesquisa-ação, através de lições elaboradas sobre a base da Teoria do Duplo Canal no intuito de buscar a superação das dificuldades de aprendizagem de vocabulário de língua inglesa numa turma de 9º ano da escola pública, constituída por 14 sujeitos. O interesse desse estudo vincula-se à possibilidade de oferecer um incremento na aprendizagem de inglês entre alunos de língua portuguesa, suplantando a dificuldade relativa à opacidade ortográfica daquela frente ao português, oferecendo, assim, ocasião de ultrapassar a divergência entre os modelos de aprendizagem de vocabulário em língua materna e a forte tendência entre os aprendizes de transferirem o mesmo sistema usado para ler palavras em português para a língua inglesa, cuja correspondência grafema-fonema é deveras inconsistente. Assim, recorremos à construção dos armazéns de memória preconizados pela Teoria do Duplo Canal (Coltheart, 2005, 2013) levando o aprendiz a empregar a rota lexical ou direta na internalização do vocabulário a adquirir, construindo simultaneamente o vínculo fonológico-semântico-ortográfico. As lições ocorreram em 17 encontros e para mensurar o tamanho do vocabulário da turma foi utilizado o Vocabulary Size Test [VST] (Nation & Beglar, 2007) ao início e ao final da pesquisa a fim de auferir a apreensão lexical dos aprendizes. Para a elaboração das aulas utilizamos o critério de frequência das palavras e para isto recorremos aos *corpora British National Corpus* [BNC] e *Corpus of Contemporary American English* [COCA] através do ensino explícito de palavras que perpassaram atividades escritas e auditivas. A soma dos resultados demonstrou que houve progresso na aprendizagem lexical com reflexo sobre a habilidade de leitura em língua inglesa, bem como notado crescimento na pontuação do VST inicial e final, denotando evolução na suplantação das dificuldades apresentadas ao início da pesquisa.

Palavras-chave: armazéns de memória; vocabulário; língua inglesa; Teoria do Duplo Canal.

ABSTRACT

In the complex process of a learning language, it is a consensus among teachers and theorists that vocabulary plays a crucial role for mastering the four linguistic skills; without it, there are not any learning or even communication. Therefore, it is very important to set the vocabulary acquisition. For this reason, the purpose of this study was to act in an interventional way, as action research, for lessons based on Dual Route Theory in order to overcome the difficulties of learning English vocabulary in a class of 9th grade of the public school, constituted by 14 students. The concernment of this study is related to the possibility of offering an increase in the learning of English among Portuguese-speaking students, supplanting the difficulty related to the orthographic opacity of the English language versus Portuguese. In addition, it intends to offer an opportunity to overcome the divergence between the learning models of vocabulary in the mother tongue and the strong tendency among learners to use the same system used to read words in Portuguese for English, whose grapheme-phoneme correspondence is very inconsistent. Thus, we used the memory warehouses advocated by the Dual Route Theory (Coltheart, 2005, 2013), leading the learner to use the lexical or direct route in the acquisition of the vocabulary to be acquired, simultaneously building a phonological-form-meaning link. The lessons were held in 17 meetings and the Vocabulary Size Test [VST] (Nation & Beglar, 2007) was used at the beginning and at the end of the research to measure learners apprehension. For the elaboration of the classes, we use the criterion of frequency of the words and for this we resort to the British National Corpus [BNC] and Corpus of Contemporary American English [COCA] through the explicit teaching of words that corresponded per passed written and learning activities. The sum of the results showed that there was progress in lexical learning with a reflex on the reading ability in English, as well as noticed growth in the initial and final VST scores, denoting evolution in the supplanting of the difficulties presented at the beginning of the research.

Keywords: memory warehouses; vocabulary; English language; Dual Route Theory.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALAB	Associação de linguística aplicada do Brasil
BNC	*British National Corpus*
COCA	*Corpus of contemporary American English*
EF	*Education First*
ENPLE	Encontro nacional de política de ensino de língua
EPI	*English Proficiency Index*
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	*International conference of education*
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de desenvolvimento humano municipal
L1	Língua mãe, língua materna, primeira língua
L2	Língua alvo, segunda língua, língua estrangeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua estrangeira
LI	Língua inglesa
LNM	Língua não materna
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SL	Segunda Língua
TDC	Teoria do Duplo Canal
UNESCO	*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
VST	*Vocabulary Size Test*
VWFA	*Visual word form area*
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO 15

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO 20
1.1 Aprendizagem de língua estrangeira 21
1.2 História da aprendizagem de língua estrangeira 24
1.2.1 No mundo 24
1.2.2 No Brasil 25
1.3 A Língua Estrangeira no Ensino Fundamental e a Legislação Brasileira 27
1.4 Características da aprendizagem de língua estrangeira 29
1.4.1 Condicionamento Operante – B. F. Skinner 29
1.4.2 Gramática Universal 30
1.4.3 Cognitivismo, ambiente e linguagem 30
1.4.4 Sociointeracionismo 31
1.4.5 Assimilação Natural 32
1.4.6 Teoria do Duplo Canal 34
1.5 Aprendizagem de língua inglesa: caminhos e descaminhos 38
1.5.1 A leitura e o vocabulário em língua inglesa 39
1.5.2 Ausência de consolidação de vocabulário na aprendizagem de língua inglesa 40
1.5.3 No princípio era a palavra... 41
1.5.3.1 Amplitudade lexical da língua inglesa 43
1.5.3.2 Conhecimento inerente a palavra 46
1.5.4 Percursos do ensino de vocabulário 48

CAPÍTULO 2 – PROBLEMÁTICA 51
2.1 Objeto de estudo 52
2.2 Pergunta de pesquisa 54
2.3 Objetivos 54
2.3.1 Objetivo Geral 54
2.3.2 Objetivos Específicos 55

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA 56
3.1 Tipo de pesquisa 57
3.2 População e sujeitos 57
3.3 Caracterização da escola e região 57
3.4 Instrumentos utilizados e coleta de dados 60
3.5 Procedimentos de Pesquisa 61
3.6 Análise de dados 86
3.6.1 Análise Descritiva 86

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÕES 99

CONSIDERAÇÕES FINAIS 106

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 111

ANEXOS 122
ANEXO I - Vocabulary Size Test 123

APÊNDICES 130
Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 131
Apêndice II – Itens Lexicais das Lições 1 a 8 133
Apêndice III – Aula 1 – Imagem Áudio 135
Apêndice IV – Imagem / Som / Grafia 136
Apêndice V – Exercício 1 Aula 1 137
Apêndice VI – Exercício 2 Aula 1 138
Apêndice VII – Homework 140
Apêndice VIII Glossário Lesson One 142
Apêndice IX – Aula 2 – Imagem Áudio 143
Apêndice X – Exercício 1 – Aula 2 145
Apêndice XI – Imagem e Áudio – Etapa 2 – Aula 2 149
Apêndice XII – Exercício 2 – Aula 2 150
Apêndice XIII –Exercício grafia e Áudio – Aula 2 151
Apêndice XIV – Homework 152
Apêndice XV – Aula 2 – Glossário 153
Apêndice XVI – Aula 3 – Imagem e Áudio 155
Apêndice XVII – Aula 3 – Exercício, Imagem, Áudio e Grafia 157
Apêndice XVIII – Exercício – Imagem-som-grafia – Aula 3 160
Apêndice XIX – Exercises – Lesson 3 161
Apêndice XX – Aula 4 – Imagem e Som 163
Apêndice XXI – Exercício 1 – Aula 4 165
Apêndice XXII – Lesson 4 - Homework 166
Apêndice XXIII – Glossário Lesson 4 – some sentences 168
Apêndice XXIV – Aula 4 – Game 170
Apêndice XXV – Resumo do verbo To Be 175
Apêndice XXVI – Aula 5 – Imagem e Áudio 176
Apêndice XXVII – Aula 5 – Exercício de Listening 179
Apêndice XXVIII – Aula 5 – Glossário 180
Apêndice XXIX – Lesson 5 182
Apêndice XXX – Lesson 6 186
Apêndice XXXI – Aula 6 Grafia e Áudio 190
Apêndice XXXII – Aula 6 – Exercício Áudio 192
Apêndice XXXIII – Aula 6 – Homework 193
Apêndice XXXIV – Aula 6 – Homework 1 196
Apêndice XXXV – Aula 6 – Homework 2 198
Apêndice XXXVI – Aula 6 – Glossário sem imagens 202
Apêndice XXXVII – Aula 7 – Vocabulary Pre-reading 203
Apêndice XXXVIII – Aula 7 – Busy Bus Driver 204
Apêndice XXXIX – Aula 7 – Glossário 206
Apêndice XL – Aula 7 – Reading 207

Apêndice XLI – Lesson 7 – Homework 209
Apêndice XLII – Aula 8 – Texto: An Old Woman 212
Apêndice XLIII An Old woman 213
Apêndice XLIV – Aula 8 – Homework 216
Apêndice XLV – Lesson Eight - Glossário 218
Apêndice XLVI – Aula 9 – Teste The secret to be rich 220

Apenas os Apêndices I, II, XL, XLIII e XLVI encontram-se na versão impressa dessa dissertação. Os demais Apêndices podem ser vistos na versão digital ou em CD

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	A Torre de Babel	24
Figura 2	The ecology of language acquisition	33
Figura 3	Simplified Dual Route Model	35
Figura 4	Processo cerebral de leitura segundo o Modelo da Dupla Via ou Duplo Canal	36
Figura 5	An architecture of the reading system (redrawn from Baron, 1977)	37
Figura 6	What is involved in knowing a word	47
Figura 7	Estado da Paraíba – Mapa de acesso rodoviário	58
Figura 8	Escola Antônia Luna Lisboa – Ideb 2015	59

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Distribuição do sexo dos sujeitos	87
Gráfico 02	Origem dos sujeitos	87
Gráfico 03	Pré-teste x Pós-teste: Resultado comparativo	91

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01	Calendário de aplicação das aulas	62
Quadro 02	Lesson One	63
Quadro 03	Lesson Two	65
Quadro 04	Lesson Three	67
Quadro 05	Lesson Four	68
Quadro 06	Lesson Review/ Game	70
Quadro 07	Lesson Review/ Lesson Four	71
Quadro 08	Songs	72
Quadro 09	Lesson Five	73
Quadro 10	Lesson Review/ Lesson Five	75
Quadro 11	Lesson Six – Part 1	76
Quadro 12	Lesson Six – Part 2	77
Quadro 13	Lesson Six – Review	78
Quadro 14	Lesson Review/ Lesson Seven	80
Quadro 15	Lesson Seven	81
Quadro 16	Lesson Review	82
Quadro 17	Text Busy Bus Driver	83
Quadro 18	Lesson Eight	84
Quadro 19	Distribuição por idade	88
Quadro 20	Diferença de desempenho de VST inicial e final	91
Quadro 21	Text 1 – Busy Bus Driver	93
Quadro 22	Text 2 – An Old Woman	95
Quadro 23	Desempenho no teste final – Text 3 – The secret to be rich	97
Quadro 24	Intervalo conceitual de desempenho – Teste Final – Texto 3: The secret to be rich	97

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 01	Pré-teste: Resultado geral	89
Tabela 02	Pós-teste: Resultado geral	90

INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo da aprendizagem de segunda língua pela via da aquisição de vocabulário de língua inglesa entre alunos do 9º ano do ensino fundamental por parte da autora do estudo surgiu no decorrer de seu percurso como professora de inglês na rede pública municipal brasileira, tendo inúmeras vezes deparado com a alegada dificuldade e consequente rejeição da disciplina, vendo-a aumentada a cada novo ano letivo. Tendo iniciado a trajetória docente como professora do curso Técnico em Contabilidade da rede municipal, visto ser bacharel em Ciências Contábeis, após alguns anos, a prefeitura municipal decide encerrar as atividades do curso técnico transferindo seus professores concursados para outras disciplinas no ensino fundamental. Tendo estudado inglês em institutos privados de idioma, escolheu o componente curricular de língua inglesa para lecionar, passando, então, para o segmento que engloba as séries do 6º ao 9º ano [séries finais do ensino fundamental]. Posteriormente, em virtude dessa nova realidade, vem a concluir a licenciatura para atuar efetivamente como professora de inglês.

No decorrer desses anos, no contato com alunos de 6º ao 9º ano a autora tem encontrado um quadro inquietante: discentes que apresentam grandes dificuldades de aprenderem a língua inglesa, não dominando praticamente nenhum vocabulário que os pudesse introduzir ao mundo anglófono ao terminarem o 9º ano do ensino fundamental numa escola da rede pública municipal brasileira impedindo-os, consequentemente, de apreciarem e utilizarem adequadamente a disciplina de língua estrangeira moderna através da leitura. Em função desta lacuna, o que levanta inquietações pertinentes, não obstante a aprendizagem de inglês ser considerada importante, a maioria dos alunos não demonstra progresso significativo neste componente curricular, apresentando pouco rendimento e chegando mesmo às séries finais, sem o conhecimento básico necessário para dominarem minimamente a habilidade linguística preconizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN para o ensino de língua estrangeira no contexto da educação brasileira, a saber, a habilidade de leitura e, assim, poderem evoluir nas estruturas basilares que lançam os pilares para o desenvolvimento dessa mesma habilidade.

A partir daí considerou-se relevante a intervenção prática mediada por um quadro teórico consistente que venha a permitir ao aluno o acesso a uma segunda língua naquela realidade apresentada. A via vocabular apresenta-se, então, como um caminho de intervenção para uma pesquisa-ação.

Hodiernamente é irrefutável a importância do conhecimento de uma segunda língua, e não somente de uma segunda, mas de uma terceira ou quarta, em especial de inglês, pelo papel que exerce de 'língua franca' no cenário mundializado. E como nos afirma Schmitt (2010, p. 4) "algo que todos os envolvidos no processo de aprendizagem podem concordar é que aprendizagem de vocabulário é uma parte essencial do domínio de uma segunda língua".

Constituindo-se como forma de expressão do mundo concreto e virtual através da palavra, o uso do vocabulário medeia a representação de pensamentos do falante de uma língua. Analogamente, poder-se-ia dizer que funciona para a língua assim como o esqueleto para o corpo, isto é, proporciona-lhe um sistema de sustentação junto ao qual demais elementos são agregados a fim de dar-lhe as feições. Assim, incorporando esta imagem o vocabulário proporcionaria parte significativa, senão mesmo crucial, sem a qual a expressão de uma língua estaria comprometida. Considerando este fato, muitos autores vêm corroborar a importância irrefragável que o vocabulário implica na aprendizagem de uma língua estrangeira (Schmitt, 2010; Cohen & Johnson, 2011; Nation, 2014; Alqahtani, 2015), não sendo, portanto, elemento de pouca monta no que concerne à aprendizagem de um novo idioma. Por assim o ser, urge que se observe a sua aquisição como fator preponderante no sucesso [ou não] desta aprendizagem, pelo que merecem especial interesse os vários fatores que colaboram numa eficaz superação das dificuldades de aprendizagem de uma língua estrangeira assentes sobre elementos que constituem óbice à consolidação lexical dos aprendizes.

Dada essa dimensão, não surpreende que quaisquer dificuldades inerentes a este componente de expressão da linguagem venha a comprometer substancialmente o acesso à aprendizagem de uma língua e, por conseguinte, o ingresso a um novo mundo, neste caso, ao universo anglofalante. A natureza destas dificuldades, pois, perpassa não somente as dissemelhanças e particularidades sintáticas e estruturais relativas às línguas inglesa e portuguesa, mas especialmente a questões inerentes a adequada consolidação de um arsenal vocabular. É importante esclarecer, no entanto, que não se trata aqui de observar esta consolidação lexical sob o foco de transtornos de aprendizagem de ordem patológica ou de distúrbios neurobiológicos como a dislexia, por exemplo, trata-se sim de considerar a aquisição lexical como meio de atingir a aprendizagem da língua alvo, em particular de sua leitura, produto do processo de ensino-aprendizagem, ora mediado pela Teoria do Duplo Canal ou Dupla Rota (Coltheart, 2005, 2013).

Destarte, ao considerar o prisma do aprendiz, Meara (1984, citado por Rodrigues, 2004) sustentado por *corpus* representativo de coleta de erros em L2 [língua alvo], vê-los atribuir ao vocabulário a maior fonte de problemas ao aprender uma língua estrangeira. Barros Filho (2006) apoia semelhante afirmação ao acrescentar que: "o grande problema dos alunos é o vocabulário limitado" (Barros Filho, 2006 citado por Patzlaff, Galeazzi & Nardi, 2008, p. 6), ponto de vista apoiado, também, por Llinares, Leiva, Cartaya e Louis, 2008, ao declararem que as pesquisas sobre o tema apontam a ausência de um vocabulário mínimo como o principal bloqueio para a leitura em inglês como língua estrangeira. Nessa linha de pensamento, procuramos responder à nossa questão de partida: em que medida as dificuldades de aprendizagem de vocabulário em inglês numa turma de 9º ano duma escola pública brasileira de ensino fundamental são superadas pela aplicação de planos de lições que envolvam a citada teoria do Duplo Canal, ajudando a construir os armazéns fonológico, ortográfico e semântico.

Tomando por base estas constatações, torna-se clara a necessária e desejável intervenção na sala de aula de língua estrangeira com o fim de tornar a aprendizagem da língua-alvo um processo frutífero, atacando de frente resultados frustrantes que têm acometido professores e alunos na instigante jornada rumo à aquisição de língua inglesa. Aqui, a visão motivadora considerou de especial preponderância o *front* lexical como ferramenta-chave para abrir as portas do mundo linguístico. A experiência pessoal na escola investigada tem mostrado que essa dimensão da disciplina de inglês faz diferença para aqueles que desejam aprendê-la.

Este trabalho apresenta em seu 1º capítulo o enquadramento teórico que versa acerca da aprendizagem de língua estrangeira, suas características e sua estreita relação com a formação lexical. Avança no capítulo seguinte para a problemática concernente ao cenário propulsor das inquietações que geraram a força motriz desta investigação. Apresenta, adiante [3º capítulo], a metodologia qualitativa, sob o delineamento de uma pesquisa-ação, na qual se descrevem os instrumentos – dentre os quais o detalhamento dos planos de lições utilizados – e procede-se a análise dos dados quali-quantitativos, informando o uso do *Vocabulary Size Test* como instrumento de medida do vocabulário da turma e da utilização de *corpora* linguísticos para obtenção de palavras de alta frequência, especialmente verbos, para basear a composição das aulas aplicadas. No 4º capítulo apresentam-se, por fim, os resultados e discussões referentes à análise extraída dos dados quantitativos gerados pelos sujeitos e seus respectivos desempenhos, dentro das exíguas oportunidades de uso social prático da língua em âmbito local. Quanto aos

resultados, pode-se constatar certa evolução no quadro de aprendizagem de vocabulário tanto no reconhecimento da forma e significado quanto na compreensão auditiva frente às dificuldades confrontadas na disciplina de língua estrangeira moderna no *locus* escolar em foco.

O aspecto pelo qual a aquisição de inglês pelo recorte lexical é considerada neste trabalho diz respeito à sua repercussão sobre a habilidade de leitura, visto que por razões diversas os PCN brasileiros recomendam a aprendizagem de leitura como aquela habilidade mais propícia para o ensino de língua estrangeira que vai ao encontro das necessidades do aprendiz brasileiro dentro da perspectiva de uso daquela língua em seu contexto social e, de igual modo, o faz em vista de reconhecer condições tão diversas quanto aquelas apresentadas nas salas de aula no Brasil, de modo que, seria um projeto ambicioso em muitas realidades do âmbito nacional prover igual atenção às quatro habilidades linguísticas trabalhando-as simultaneamente dentro deste componente curricular.

Este estudo busca, ademais, responder a uma lacuna entre teoria cognitivista e prática de sala de aula no campo da investigação lexical em língua estrangeira, bem como, contribuir, ainda que de forma modesta, para a integração de duas áreas distintas como a linguística aplicada e a psicologia cognitiva que, no entanto, partilham pontos de interesse em comum, de modo que, nada mais justo, como sugere Meara (1997) que se faça esta devida aproximação da teoria à aplicação pedagógica.

CAPÍTULO 1

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Aprendizagem de língua estrangeira

Antes de enveredarmos pelo termo língua estrangeira e/ou segunda e, consequentemente, seu vocabulário, convém olhar a língua sob o foco primeiro, *i.e.*, o de língua materna. Spinassé (2006) ao levantar a questão apresenta como Primeira Língua - L1 - ou Língua Materna aquela adquirida no contexto familiar que carrega um fator identitário. Integra a formação do conhecimento de mundo do indivíduo e cujos valores pessoais e sociais lhe são inerentes. Uma segunda língua - L2[1] ou SL -, conforme Spinassé (2006), ocorrerá quando o indivíduo já domina parcial ou totalmente sua língua materna.

Cook (2008) coloca que os pesquisadores de aquisição de segunda língua compreendem a língua como propriedade dos seres humanos, abstração institucional, conjunto de sentenças, comportamento social, conhecimento na mente e, ainda, como forma de ação. O autor, no entanto, é categórico ao afirmar que segunda é um termo indefinido em pesquisa de aquisição de segunda língua, podendo ser entendida como: segunda por decreto oficial, sequência cronológica, prioridade [dominância da língua usada pelo falante] e segunda em contraste com estrangeira por função ou localização [espaço social do falante].

Partindo daí uma nova língua ao ser aprendida/adquirida pode configurar-se sob dois aspectos situacionais, isto é, segunda língua ou língua estrangeira, distinção esta, segundo Howatt (1984, citado por Cook, 2010) introduzida no ensino de inglês como língua estrangeira na década de 1950. Uma definição típica apresentada por Klein (1986, citado por Cook, 2010, s.p.) sustenta que:

> 'língua estrangeira' é utilizada para designar uma língua adquirida e num ambiente onde normalmente não está em uso... Uma 'segunda língua', por outro lado, é aquela que se torna outra ferramenta de comunicação ao lado da primeira; é normalmente adquirida e num ambiente social em que é, na verdade, falada.

Quanto à localidade onde é aprendida, evidencia-se que há segunda língua quando esta é estudada e/ou usada por não-nativos fora da sala de aula, utilizada como instrumento de comunicação no ambiente em que vive o aprendiz [um brasileiro aprendendo inglês na Inglaterra], enquanto que a língua estrangeira é estudada numa região em que não está presente,

[1] L2 pode designar língua-alvo, segunda língua e/ou língua estrangeira.

ocorrendo prioritariamente em sala de aula, a exemplo de um brasileiro estudando inglês no Brasil (Batista, 2011).

Saville-Troike (2006, p. 4) esclarece estas definições argumentando:

> Uma **segunda língua** é tipicamente uma língua socialmente ou oficialmente dominante necessária para a educação, o emprego, e outras finalidades básicas. É muitas vezes adquirida por membros de grupo de minorias ou imigrantes que falam outra língua nativa. Uma **língua estrangeira** é aquela não amplamente utilizada em contexto social imediato dos alunos que pode ser usada para futuras viagens ou outras situações de comunicação inter-cultural, ou estudada como uma exigência curricular ou eletiva na escola, mas sem imediata ou necessária aplicação prática.

Lanzetti (2003, citado por Furlan & Biazotto, 2008, p. 43) compreende tal distinção sob a luz do entendimento no qual:

> Segunda língua: É o idioma que não é aprendido pelos bebês com os pais, geralmente não é o idioma que as pessoas usam para se comunicar com os amigos e a família, mas é o idioma aprendido na escola e tido como uma das línguas oficiais do país. [Já] língua estrangeira [...] não se aprende em casa e não é necessária nas relações institucionais oficiais do estado onde se vive.

Block (2003, citado por Cook, 2010) endossa o mesmo pensamento ao asseverar que uma língua estrangeira é aprendida em sala de aula, enquanto a segunda língua é adquirida naturalmente. Grosso (2010, p. 63) citando o dicionário de termos linguísticos de Xavier e Mateus (1990) define a língua estrangeira como a "língua não nativa do sujeito por ele aprendida com maior ou menor grau de eficiência". De modo que "a língua estrangeira não é a língua da primeira socialização, é uma outra língua com a mundividência de uma outra sociedade. É a língua do outro que, por várias razões, sempre suscitaram grande curiosidade" (Grosso, 2010, p. 63).

Portanto, estrangeiro traz em si o caráter de alteridade que envolve a cultura e o instrumento de comunicação de outrem. Carrega, também, a marca política, como nos países colonizados em que a língua do colonizador possui *status* reconhecido. Sob o prisma pedagógico, Grosso (2010) a situa como uma língua a ser ensinada/aprendida segundo certos procedimentos metodológicos. Nesse sentido, entende-se a aprendizagem de inglês no Brasil como a de uma língua estrangeira. Quanto a segunda língua (Grosso, 2010, p. 64) segue definindo-a como "língua de escolarização, que contribui para o desenvolvimento psicocognitivo da criança num

contexto em que a língua-alvo é língua oficial", é também entendida como segunda aquela que melhor se domina após a língua materna (Cuq, 2003, citado por Grosso, 2010).

Ceia (2010) defende que a aprendizagem de uma língua estrangeira - LE, sendo o idioma de um país que não o do aprendente, requer instrução formal e, portanto, necessita de materiais pedagógicos e didáticos que contrabalanceiem a ausência do contexto de imersão linguística. Batista (2011, s.p.), baseado na literatura de ensino-aprendizagem de línguas, aponta para uma sinonímia do termo 'segunda língua' ou 'língua segunda' [L2] para indicar um idioma usado após a língua materna. Pode ser entendida como sinônimo de língua estrangeira [LE] ou de língua não materna [LNM]". Cook (2010, s.p.) corrobora essa linha de pensamento ao informar que "a distinção segunda/ língua estrangeira está longe de ser transparente".

Isto posto, sintetizando os aspectos situacional-função-localidade, além do uso social feito pelo falante, a definição segunda língua/estrangeira embasa-se, ademais, sobre a aprendizagem espontânea ou guiada (Kleine, 1986 citado por Hanaan, 2013).

Não obstante a possibilidade de interpretações sob aspectos diversos nos quais uma língua não materna possa ser classificada, muitos pesquisadores independentes do estabelecimento de uma taxonomia precisa, optam por nomear os estudos acerca da aquisição de L2 de *second language acquisition* [aquisição de segunda língua].

Uma vez que não se estabelece uma definição transparente e definitiva entre linguistas e pesquisadores sobre os dois termos, estes podem mesmo ser considerados sinônimos entre si como sugere a colocação da *Unesco* (2003, p. 24) ao citar os relatórios da *International Conference of Education – Ice* - sobre língua e educação, a *Unesco* refere-se a "aprendizagem de língua estrangeira como parte de uma educação intercultural objetivando a promoção do entendimento entre comunidades [...] e nações". No entanto, segue mesclando os termos (ibid, p. 32) ao apoiar a:

> [...] comunicação, expressão e a capacidade de ouvir e dialogar, [...] primeiramente na língua mãe e, então, [...] na língua oficial (nacional) do país [...] bem como em uma ou mais **línguas estrangeiras** através:
> - da aquisição inicial de uma **segunda língua**, além da língua mãe;
> - da introdução de **segunda língua** como sujeito de ensino.

Nota-se, portanto, uma equiparação dos termos usados por esta instituição internacional ao pronunciar-se sobre língua e educação em seus documentos oficiais. Todavia, baseando-se nas

definições previamente apresentadas optar-se-á por considerar a aprendizagem de inglês nesse estudo como língua estrangeira, lembrando que, eventualmente, alguns autores poderão utilizar-se de ambos termos como sinônimos, conforme anteriormente exposto.

1.2 História da aprendizagem de língua estrangeira

1.2.1 No mundo

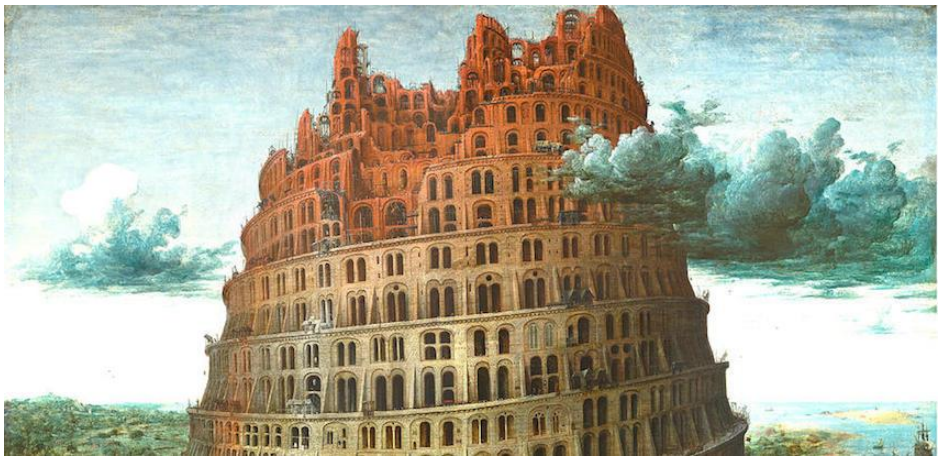


Figura 1: A Torre de Babel
Fonte: <http://lithub.com/are-we-different-people-in-different-languages/> Acesso em: 07/12/15

A história das línguas estrangeiras é tão antiga quanto a humanidade, haja vista que é o domínio e uso da linguagem que diferencia o homem enquanto ser. Encontramos menção acerca já em antigos textos sagrados como a Bíblia, nos quais há relatos de grupos que surgem falando línguas estrangeiras entre si, num episódio conhecido como a construção da Torre de Babel (Gêneses 11,1-9), no intuito de explicar o surgimento das diversas línguas da Terra. Ainda hoje a expressão 'torre de babel' é utilizada para exprimir confusão ou não compreensão, o que demonstra a importância da comunicação mediada pelo uso de uma língua comum.

Enveredando por fontes históricas, de acordo com Germain (1993, citado por Azzam-Hannachi, 2005) o ensino de uma língua estrangeira remonta há 3000 a.C., período da conquista dos sumérios pela civilização acadiana. Os acadianos aprenderam o sumério e adotaram, também, a escrita dos povos conquistados por constituir um meio de promoção social proporcionando aos conquistadores uma ferramenta de usufruto dos bens culturais da época (Germain, 1990 citado

por Cestaro, 1999). O início da educação bilíngue data do século II a.C. quando o Império Romano protagoniza o ensino de latim-grego para crianças da aristocracia levando em conta, evidentemente, o prestígio da civilização grega. A partir desses impulsos iniciais desenvolvem-se os primeiros manuais de aprendizagem de uma língua estrangeira.

No século IX, na França, o latim ensinado nas escolas tem caráter de língua estrangeira e culta enquanto o francês era a língua popular. Na Europa durante a Idade Média o latim possuía elevado lugar de destaque (Puren, 1988 citado por Cestaro, 1999) por ser utilizado pela igreja, nos negócios e nas publicações literárias e científicas. Era a língua das universidades e constituíam os locais de saber e erudição que fomentavam a fermentação intelectual utilizando-se do latim; portanto, não era raro uma universidade em Paris, por exemplo, atrair estudantes da Alemanha, Dinamarca ou Noruega. Aquino (2012, p. 127) informa que estudantes e professores vinham de diversos países "e o latim era a língua que todos falavam, fossem alemães, gregos, italianos, franceses ou ingleses. Isto foi uma grande vantagem para a difusão do saber. [...]. Graças ao latim todos se entendiam", exercendo, assim, um papel em muitos pontos similares ao de inglês hoje.

No fim da Idade Média o latim passa a ser menos usado na oralidade e as línguas vernáculas tomam projeção cada vez maior. Com o seu declínio como instrumento de comunicação as línguas nacionais passam a ser matéria de aprendizagem escolar.

Figuras como Comenius, nome latino do tcheco Jan Amos Komensky (1592-1670), também firmaram um contributo na história do ensinamento das línguas (Azzam-Hannachi, 2005) ao ensejar criar seu próprio método de ensino de línguas, no intuito de desenvolver uma teoria geral, influenciando esta área de ensino. Em 1962, na nova edição de seu livro "Panglotta" (Girard, 1995 citado por Azzam-Hannachi, 2005) cita que se lê "vamos examinar a melhor forma de tornar o mundo acessível a todos e evitar que a multiplicidade de línguas continue a ser um obstáculo para a comunicação universal".

1.2.2 No Brasil

No Brasil, os primeiros vestígios de ensino e aprendizagem de línguas deu-se, num primeiro momento, a partir de seu descobrimento em 1500 e a necessidade de contato com os nativos, porém, a aprendizagem de cariz escolar teria início após a metade do século XVI sob a

instrução jesuítica de primeiras letras que, conforme Alencar (2009), pautava-se por textos clássicos e por uma gramática, inicialmente portuguesa e então das línguas da costa brasileira.

Trezentos anos após, com a chegada da família real portuguesa em 1808 foi dado o impulso que culminaria na implantação das línguas estrangeiras vivas. Assim, no ano seguinte, a presença da corte portuguesa no Rio de Janeiro instigou o estabelecimento de um sistema de ensino em mais consonância com o desenvolvimento incluindo duas línguas vivas, a saber, o francês e o inglês, quando até o período vigorava apenas o ensino de grego e latim.

O príncipe Dom João VI através do Decreto nº 29 de 22 junho de 1809 cria, então, as primeiras disciplinas de língua estrangeira na corte brasileira, orientada pelas relações comerciais e culturais de Portugal (Carvalho, 2010; Santos, 2011). Além disso, de acordo com Mulik (2012, p. 15) a criação destas cadeiras objetivava "a melhoria da instrução pública para atender às demandas da abertura dos portos ao comércio".

Estas disciplinas foram, então, introduzidas no Colégio Pedro II, referência de ensino no Brasil colônia por seguir uma grade curricular pautada no modelo francês, por ocasião de sua fundação em 1837 (Mulik, 2012). O ensino das línguas vivas, contudo, norteava-se naquele do latim: orientado para a gramática e tradução de textos. Uphoff (2008, p. 9) informa que "estudavam-se as línguas por um enfoque humanista clássico, ou seja, com o intuito de contribuir para a formação intelectual e espiritual do aluno", por essa razão o uso imediato da língua-alvo não era o foco, em vez disso "valorizavam-se a análise gramatical e a leitura e a tradução de bons textos literários, em detrimento do domínio prático do inglês" (ibid, p. 9).

O príncipe regente considerava de capital importância a criação de uma cadeira de língua inglesa em vista de sua difusão e da literatura de numerosos temas nela veiculados, ademais, a via como disciplina *sine qua non* para impulsionar o desenvolvimento da instrução pública no contexto histórico da época, uma vez que no início do século XIX o bloqueio continental imposto aos britânicos levou ao estreitamento das relações do Brasil com estes, conduzindo à criação de mais de 30 estabelecimentos comerciais britânicos nesta colônia portuguesa e com o tempo passaram a admitir brasileiros, contanto que estes dominassem o inglês. Convém mencionar, todavia, que apesar da inclusão de inglês era francês a língua de prestígio cultural à época.

Avançando no tempo, o poder e a influência da economia norte-americana foram crescendo ao longo do século XX e tomando o lugar da precedente Inglaterra, especialmente a

partir da Segunda Guerra Mundial, quando os EUA despontados como potência mundial, estabeleceram bases no aliado Brasil. Ademais, a influência americana atingiu seu ápice com a configuração da ora denominada sociedade globalizada e de alto nível tecnológico. Além de inglês, ocorre também espanhol como língua estrangeira que, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira, foi inserida no ensino médio

> [...] em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (Mercosul). Esse é um fenômeno típico da história recente do Brasil, que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol. (Brasil, 1998, p. 23).

Portanto, razões de ordem políticas e econômicas levam à inclusão das primeiras línguas estrangeiras modernas no currículo brasileiro que, posteriormente, incluem também alemão e italiano, retiradas, no decorrer da história da educação nacional. De fato, a presença de línguas estrangeiras modernas – especialmente o inglês – sofre um devir no decurso dos séculos XIX e XX, no qual ora era inserida ou excluída, ora era facultada, culminando, finalmente, com sua obrigatoriedade a partir do 6º ano do ensino fundamental, através da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, artigo nº 26, parágrafo 5º, de 20 de dezembro de 1996.

1.3 A Língua Estrangeira no Ensino Fundamental e a Legislação Brasileira

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB - é o instrumento pelo qual o governo tem regido o sistema de ensino no país e regulamentado, entre outros, o componente de LE, pronunciando-se acerca deste nas leis de 1961, 1971 e 1996. As LDB de 1961 e 1971 preteriram as línguas estrangeiras, não as introduzindo no currículo obrigatório e deixando a cargo dos conselhos estaduais decidirem sobre a oferta de seu ensino. Pouco antes da promulgação da LDB de 1996, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil – ALAB - realiza o primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Língua - I ENPLE - no qual sugere um plano para o ensino de línguas para o país por considerar o acesso à sua aprendizagem como uma via promotora do direito à cidadania integral, alocando o indivíduo no mundo (Naves & Vigna, 2008). Um mês após a realização do encontro, é publicada a última edição da LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -, agora tornando obrigatória no currículo uma LE a partir da quinta série do nível

fundamental [atual 6º ano] e, no ensino médio, além da oferta de uma língua estrangeira moderna, orientada para a adição de uma segunda língua estrangeira optativa a critério da comunidade escolar, levando em conta as possibilidades da instituição ofertante.

Enquanto a LDB legisla, os PCN orientam e enunciam sua função de "construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras" (Brasil, 1998, p. 5). Ponderam que a inclusão de uma área no currículo deve ser cogitada a partir da função que cumpre na sociedade (Brasil, 1998, p. 20) e, no que tange a LE, os PCN sugerem uma reflexão sobre o uso efetivo dessa língua pela população alegando, portanto, que à exceção das regiões fronteiriças, de comunidades de imigrantes e de uma muito pequena parcela da sociedade trabalhadora, poucos são os que utilizam uma língua estrangeira para comunicação oral, descentralizando, por razões justificadas socialmente o foco na oralidade. Já partindo desse pressuposto, não se espera que o aluno ao final do ensino fundamental da educação básica detenha a competência comunicativa entendida como capacidade de comunicação verbal e de trocas discursivas através de interações orais. Por outro lado, deixa claro que a escolha da leitura como foco a se explorar não é orientada como opção por se supor quaisquer facilidades no ensino dessa habilidade, mas por levar em conta a função social da LE no país e pelas expectativas daquilo que denomina de "objetivos realizáveis" (Brasil, 1998, p. 22), haja vista reconhecer a multiplicidade de limitações e desafios respeitantes aos contextos escolares, e os enumera indicando claramente que as escolas possuem carga horária de LE reduzida, super lotação, professores com pouco domínio das habilidades orais e restrição de material didático [até 2009 o livro didático de inglês não era oferecido pelo Ministério de Educação e Cultura para as escolas públicas].

Acrescentaríamos ainda mais a esta conclusão: a interferência de um contexto sociocultural que não prevê um ambiente receptivo a um ensino-aprendizagem de LE exequível em todos os aspectos pelos quais deve ser trabalhado. Por outro lado, em total contraste, dadas as devidas e proporcionais diferenciações, pode-se citar bons exemplos de países cujos alunos conseguem manejar algum nível de comunicação em língua estrangeira na escola regular. Ali a LE não carece de prestígio ante outras disciplinas porque sua prática e função social são tangíveis aos seus usuários. Os PCN clarificam, no entanto, que não excluem a inclusão das demais habilidades onde for possível trabalhá-las, mas designa, todavia, certo limite ao alcance da disciplina.

1.4 Características da aprendizagem de língua estrangeira

As pesquisas de aquisição de L2 são conduzidas sob o 'guarda-chuva' de uma vasta gama de teorias, abrangendo entre quarenta e sessenta modelos (Jordan, 2004; Larsen-Freeman & Long, 1991, citado por Menezes, 2013) como formas de explicar um processo tão complexo e não linear como a aquisição de uma língua. Assim, exporemos adiante alguns modelos considerados significativos.

1.4.1 Condicionamento Operante – B. F. Skinner

O Behaviorismo legou vários expoentes a esta abordagem teórica, dentre eles Pavlov, Watson, Thorndike, Skinner. Este último supunha que a maior parte dos comportamentos importantes é operante. Desse modo, concebeu o modelo Estímulo-Resposta que "entende a língua como um conjunto de estruturas e a aquisição como uma formação de hábitos, ignorando quaisquer mecanismos internos" (Menezes, 2013, p. 404). No condicionamento operante, portanto, uma resposta é modelada no organismo. A língua era vista como um conjunto finito de estruturas padrões que modelavam infinito número de frases; repetição e prática estavam nas bases da fluência em LE (Orsi, 2009). O resultado do processo de aprendizagem, isto é, o conhecimento, resultaria do produto da interação entre organismo e seu meio através de condicionamento Estímulo-Resposta-Reforço (Quadros & Finger, 2007).

Para Skinner (1957, citado por Rossa & Rossa, 2009) o comportamento verbal é um comportamento operante e ocorre quando um indivíduo se comporta e existe a mediação do outro, isto é, "a linguagem nada mais é do que um produto decorrente de um estímulo, uma vez dado o estímulo correto será possível prever a resposta a ser obtida. Para esta teoria, o aprendizado de línguas é simplesmente o aprendizado de um conjunto de hábitos". (Rossa & Rossa, 2009, p. 54). Desse modo, através da imitação a partir do adulto as crianças poderiam reproduzir sons e padrões até formarem o uso correto da língua.

1.4.2 Gramática Universal

Sob a perspectiva inatista e à maneira de Platão que postulava que as pessoas nascem com os saberes adormecidos (Santomauro, 2010), Noam Chomsky advoga que os seres humanos são biologicamente dotados para a aquisição da linguagem, que se desenvolverá como qualquer outra função biológica, uma vez encontrado o gatilho necessário no ambiente – nesse caso, pessoas que falem à criança (Lightbown & Spada, 2013). Chomsky compreende a língua como um espelho da mente (Menezes, 2013); para ele, o *input* do ambiente é insuficiente, isto é, as crianças são capazes de produzir enunciados que nunca ouviram, dado que podem criar representações mentais que sobrepassam as amostras de língua que ouvem e são capazes de distinguir sentenças gramaticais de não gramaticais.

Nessa base, apoia a presença de uma Gramática Universal que traduziria esta predisposição linguística e as semelhanças entre as línguas humanas, pois que regida por parâmetros e princípios que governariam a forma que estas poderiam assumir (Mitchell & Myles, 1998, citado por Orsi, 2009). Portanto, configurado esse conjunto num dado idioma o falante o ajustaria de acordo com a nova língua a aprender/adquirir.

1.4.3 Cognitivismo, ambiente e linguagem

"A linguagem das crianças é construída sobre seu desenvolvimento cognitivo" (Lightbown & Spada, 2013, p. 25), essa proposição representa a visão de Piaget que, antes que uma teoria de aprendizagem, apresentou uma teoria sobre desenvolvimento cognitivo do indivíduo. A língua, portanto, é a manifestação concreta da aquisição de uma etapa do desenvolvimento da mente humana. Este desenvolvimento, por sua vez, determinaria de algum modo, como a língua seria adquirida (Lightbown & Spada, 2013). A linguagem, assim, era um dos sistemas de símbolos que são desenvolvidos na infância (ibid, p. 25) e que está à disposição para ser empregada para representar o conhecimento obtido pela criança por meio de interação com o ambiente.

Desta maneira, a utilização de alguns termos da língua pelo infante estaria subordinada à compreensão do conceito que representam. A língua, assim colocado, incorporava a concretude da representação do conhecimento adquirido.

1.4.4 Sociointeracionismo

Para Lev Vygotsky o processo de aprendizagem reside na interação, a sociedade e a cultura exercem papel formador. As funções superiores e conscientes [dentre elas o pensamento e a linguagem] são oriundos do construto sociocultural desenvolvidos através da atividade/interação (Ostermann & Cavalcanti, 2010). Insere nessa compreensão a ideia de mediação na qual, segundo Orsi (2009, p. 152):

> O mediador ofereceria ao aprendiz um diálogo de suporte – conhecido como andaime (*scaffolding*) – nos quais se direcionaria a sua atenção para as características do ambiente e que o impeliriam a etapas de um problema mais complexo (estrutura simples para ser unida a estruturas mais complexas).

Para Vygotsky o desenvolvimento cognitivo do homem não pode ser compreendido sem a referência social (Moreira, 2011); portanto, a conversão das relações sociais em funções psicológicas é mediada, o que inclui instrumentos e sistema de signos, dentre estes signos simbólicos a linguagem - que engloba a fala - é o mais importante deles para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo. O pensamento verbal, bem como o processo de aquisição de uma língua estrangeira, não é relativo tão somente ao ensino-aprendizagem, mas derivam das relações latentes ao contexto humano.

Para o teórico, o pensamento torna-se possível pela linguagem materializada na língua, destarte, para que haja desenvolvimento a interação verbal é veículo fundamental, de tal forma que medeia o surgimento do pensamento lógico da criança (Lefrançois, 2008). Concernente, assim, a comunicação, entendia como fulcral as conversações que as crianças tinham com os adultos provendo o "andaime" donde partiam o pensamento, a linguagem e a aquisição para novo aprendizado.

A estrutura teórica mais evidenciada de Vygotsky, porém, é a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP: o aprendiz tornar-se-ia habilitado ao aprimoramento de dada atividade na presença de um par mais competente (Orsi, 2009). Depreende-se aí uma representação da capacidade do aprendente atuar dentro de dois níveis, a saber, seu nível real [que compreende as funções mentais consolidadas] e seu nível potencial [percurso entre o que se sabe e o que se pode aprender]. A aprendizagem de uma língua estrangeira é o exemplo prático dessa zona ao

verificar-se notadamente a formação do conhecimento acumulado e daquele a atingir mediado na relação professor-aluno/aluno-aluno através de pares experientes que o auxiliam a avançar ao próximo nível linguístico.

1.4.5 Assimilação Natural

Stephen Krashen (2009) empreende significativa contribuição ao apresentar sua proposta de compreensão de como a língua se consolida na atividade humana de comunicação. Para isso desenvolveu cinco hipóteses sobre as quais descreve a incorporação de uma segunda língua. Na primeira delas caracteriza tal assimilação em duas vertentes, distinguindo-as em:

- **Aquisição *versus* aprendizagem -** 1ª hipótese

A aquisição faz alusão ao processo natural e inconsciente similar àquele da língua materna no qual se aprende a língua usando-a na comunicação, independente dos erros produzidos. Sua internalização ocorre sem atenção à forma (Lightbown & Spada, 2013). Já a aprendizagem é um processo que demanda esforço consciente ocorrendo, em geral, em ambiente de instrução formal, no qual incide metaconhecimento linguístico, identificado com aprendizagem sobre a LE, como sucede na aprendizagem em ambiente escolar.

- **Sistema Monitor** - 2ª hipótese

Encerra a relação sistema adquirido e aprendido quando do uso da LE. A aprendizagem, por conseguinte, atuaria como monitor ou editor funcionando para modificar a produção ou a forma (Orsi, 2009). O sistema adquirido provê a fluência e a diferença entre o indivíduo que aprende e o que adquire consiste na atuação do sistema monitor que controla a comunicação (Rossa & Rossa, 2009). Desse modo, como dito, o sistema adquirido inicia a fluência e a aprendizagem consciente disciplina a comunicação espontânea pelo conhecimento das regras; o monitor, entretanto, se manifesta em maior ou menor grau de acordo com as características pessoais do falante.

- **Ordem Natural** - 3ª hipótese

Krashen (2009) postula que a estrutura gramatical é adquirida em uma ordem previsível (Menezes, 2013). Afirma que algumas estruturas gramaticais aparecem cedo e outras tendem a vir depois (Krashen, 2009); assim, crianças aprendendo inglês como língua materna assimilam o gerúndio (*-ing*) e o marcador de plural (*s*) primeiro enquanto /*s*/ marcador de 3ª pessoal singular e /'s/ genitivo são incorporados mais tarde. Aquelas aprendendo inglês como segunda língua mostravam uma ordem para morfemas gramaticais independente da L1 (Krashen, 2009).

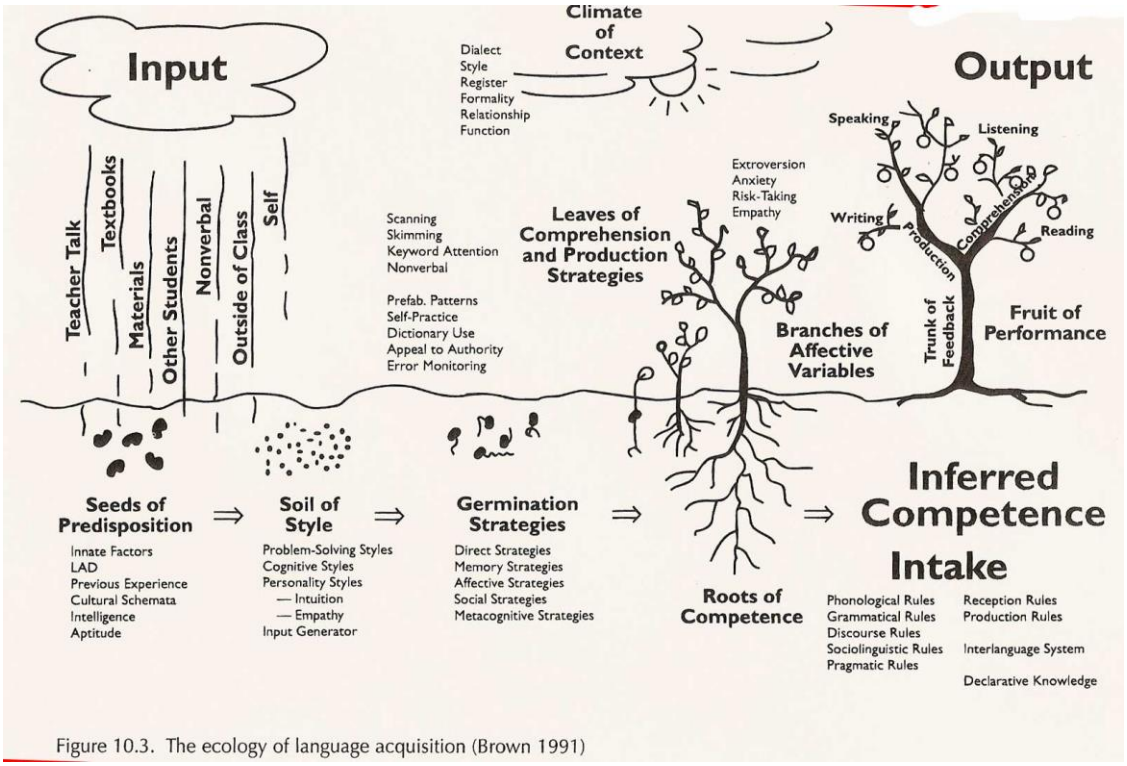


Figure 10.3. The ecology of language acquisition (Brown 1991)

Figura 2: The ecology of language acquisition
Fonte:<http://jillrobbins.com/gwu/brown_eco.jpg> Acesso em 03/08/2015

- **Insumo Inteligível** - *Comprehensible Input* – 4ª hipótese

Consiste num insumo[2] de língua compreensível (identificado como *i*) no qual se adiciona outra estrutura um pouco acima do estágio do aprendiz (*i*+1), de modo que através da exposição a um insumo acima do nível que o falante já domina, mas que ainda pode ser compreensível, a capacidade do falante é estimulada a avançar. Para o teórico o insumo inteligível é o fator essencial para a assimilação da língua (Schütz, 2014).

- **Filtro Afetivo** - 5ª hipótese

São assim chamadas as variáveis afetivas em direção à língua a ser aprendida/ adquirida que podem facilitar ou dificultar sua assimilação; destaca, entre elas, a motivação, autoconfiança e ansiedade. Quanto mais alta a auto-imagem e confiança e baixa ansiedade, maior a probabilidade para o êxito na LE. Estas disposições juntas indicariam um baixo filtro afetivo, o contrário – um alto filtro afetivo – bloquearia a mente e impediria a aquisição da língua. No entanto, Krashen sugere que o filtro afetivo apenas não é o determinador da aquisição (Schütz, 2014).

1.4.6 Teoria do Duplo Canal

Considerando que a aprendizagem da língua aqui em foco [língua inglesa] a qual pretendemos evidenciar apresenta significativa discrepância grafema-fonema julga-se adequada a utilização da Teoria do Duplo Canal ou de Dupla Via nesta pesquisa, especialmente quanto à formação de vocabulário necessário à sua leitura, visto ser a habilidade de maior possibilidade de uso imediato no contexto escolar brasileiro.

Pertinentemente, o Modelo de Dupla Rota, também dita Dupla Via (Coltheart, 2013; Coltheart *et al*. citado por Knight, n.d.) ajuda-nos a compreender como a leitura duma língua se processa, visto que postula que este processo segue duas vertentes: a via direta, também dita lexical, que possibilita a pronúncia de palavras irregulares e na qual lê-se recorrendo diretamente ao léxico mental. Aqui importa o estímulo da representação gráfica da palavra e a ativação concomitante de seu armazenamento semântico-fonológico, e a via de conversão grafema-fonema

[2] Dörthe Uphoff (2008) define insumo como "conjunto do material linguístico [fala do professor, textos etc] com o qual uma pessoa é confrontada quando aprende uma língua estrangeira".

que utiliza-se do símbolo gráfico da palavra ao qual atribui-se determinado som, desta forma possibilitando a leitura de palavras desconhecidas. A seguir, um quadro simplificado do modelo.

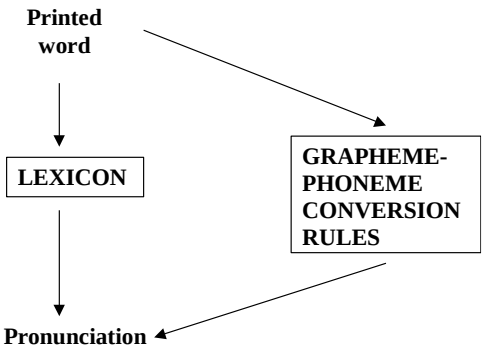


Figura 3: Simplified Dual Route Model
Fonte: <http://www.rachaelanne.net/teaching/psych/reading_03_HO.doc>

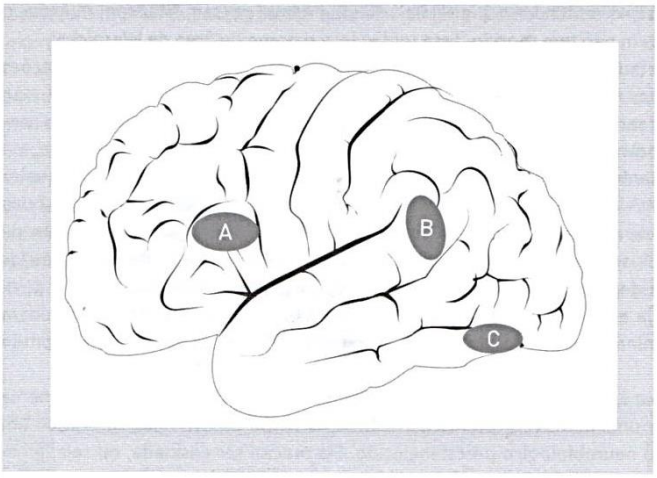
Na Teoria do Duplo Canal o vocabulário da língua formar-se-á, na via direta ou lexical, ao prover-se *input* para construção simultânea dos armazéns fonológico-ortográfico-semântico para cada item lexical a se aprender. Este modelo, portanto, responde as demandas apresentadas na aprendizagem vocabular de línguas, tais como inglês, que apresentam significativa opacidade ortográfica. Quanto aos termos transparência/opacidade ortográfica refere-se ao princípio alfabético de relação biunívoca (Sousa, 2010) que estabelece que "as letras [grafemas] correspondem aos sons [fonemas] da fala" (Miranda & Mota, 2011, p. 227). Segundo Aaron (1989, citado por Veloso, n.d.) algumas línguas têm correspondência consistente com sua contraparte falada, cujas letras da palavra comunicam a informação requerida à correta pronúncia [línguas transparentes], enquanto outras se afastam dessa relação direta; exigem, portanto, conhecimento morfológico e semântico relativos à palavra. Nesse sentido, a aprendizagem de inglês, cuja ortografia é inconsistente, aponta para uma proposta de leitura mais convergente com a via direta e os armazéns de memória (Coltheart, 2005, 2013).

A partir das rotas apresentadas pelo Modelo da Dupla Via, verifica-se que os caminhos dos quais se servem à leitura em língua inglesa e portuguesa são diversos devido as dissemelhanças. Ambas as línguas recorrem a diferentes processos cognitivos influenciando, por conseguinte, nos modelos de alfabetização e leitura usados em virtude da profundidade ortográfica de ambas. Enquanto português adota a via de conversão grafema-fonema por haver menor profundidade ortográfica no seu sistema representacional, o inglês deverá ser aprendido

endereçando-se a rota direta que ao acessar o código impresso da palavra ativa simultaneamente os armazéns de memória ortográfico, semântico e fonológico coadunando-se, portanto, ao modelo de leitura hábil cuja arquitetura lexical é ativada por um estímulo ortográfico visual, (Frost, 2013); isto porque inglês contém muitas palavras irregulares ou incongruentes; a incongruência diz respeito à consistência da palavra, *i.e.*, palavras semelhantes na escrita, mas diversas na pronúncia, como em *moth/ both*, denotando sua ortografia profunda (ibid, 2005).

Segundo Consenza e Guerra (2011), a teoria do duplo canal ou modelo da dupla via é a teoria que melhor descreve o que acontece nas áreas que são ativadas pela leitura: após a palavra chegar ao córtex cerebral pelas vias ópticas, ela pode seguir por duas vias para ser decodificada. Na primeira um processo de composição grafo-fonológica transforma as letras em sons [envolvendo regiões frontal e parieto-temporal]. Na segunda via [que termina na área occipito-temporal] a palavra é reconhecida no todo, de forma inteira e direta, daí tal região é conhecida como "área da forma visual da palavra", designada por VWFA em inglês, da sigla *Visual Word Form Area*. Na via direta sucede o pronto reconhecimento na área da forma visual da palavra, como se fosse uma foto.

A ilustração a seguir evidencia as áreas cerebrais envolvidas no processo que ocorre durante a leitura segundo o Modelo da Dupla Via:



As regiões **A**, **B** e **C** delimitam porções do córtex cerebral que são ativadas durante a leitura. As regiões frontal **(A)** e temporo-parietal **(B)** estão associadas à decodificação grafo-fonológica das palavras. A região occipito-temporal **(C)** corresponde à "área da forma visual da palavra" e se encarrega de uma decodificação direta, mediada pela visão.

Figura 4: Processo cerebral de leitura segundo Modelo da Dupla Via ou Duplo Canal
Fonte: Consenza, R. M; Guerra, L. B. (2011, p.102).

Ainda segundo Consenza e Guerra (2011, p. 103) “um fato interessante revelado pelas pesquisas é que existem diferenças na ativação das duas vias, dependendo do idioma que está sendo processado. A área da forma visual da palavra é ativada preferencialmente nos leitores das línguas inglesa e francesa” (Consenza & Guerra, 2011, p. 103), isto porque, como dito anteriormente, o inglês e francês são línguas de ortografia “profunda” (idem, p. 103) ou opaca.

Segue adiante uma representação ilustrativa das vias de acesso à aprendizagem propostas nesse modelo.

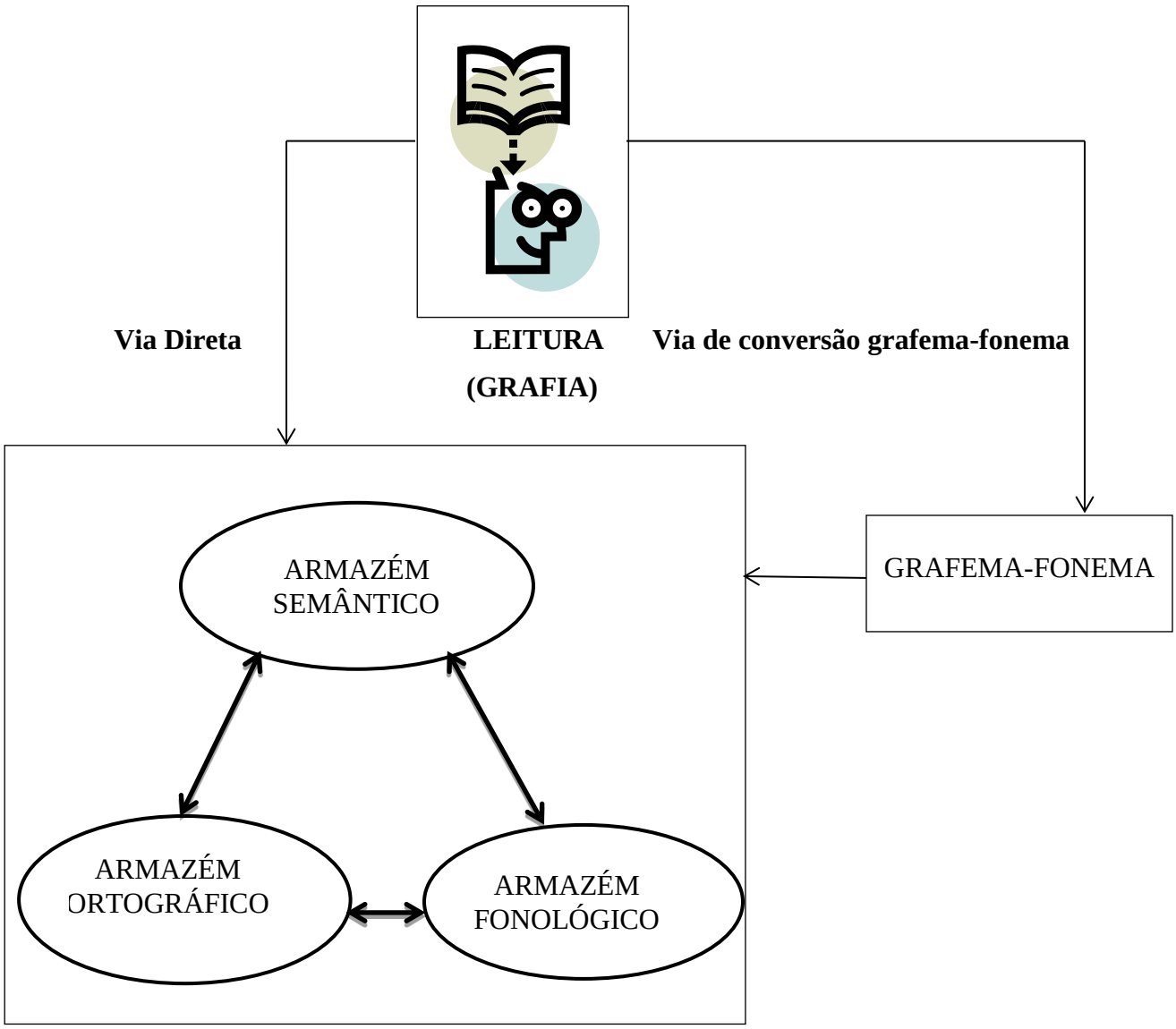


Figura 5: An architecture of the reading system (redrawn from Baron, 1977)
Fonte: Adaptado de Baron (1977, citado por Coltheart, 2005, p. 8)

1.5 Aprendizagem de língua inglesa: caminhos e descaminhos

Sob a égide da incorporação de indivíduos num panorama de constante integração mundial, a segunda língua não passa incólume, quer enquanto veículo de comunicação internacional, quer como componente curricular na formação escolar. Ora questionada como mecanismo de imposição ideológica estrangeira, ora apreciada como instrumento de ascensão cultural, aprender uma segunda língua tem-se constituído num desafio de resposta à necessidade de comunicação permeada pelas diversas imposições ocorridas no devir histórico da humanidade.

A aprendizagem de língua estrangeira moderna inicia-se, em geral, na escola regular da educação básica. Apesar desse período de introdução ao inglês e posterior complemento em institutos especializados de idiomas, o Brasil aparece em 40º lugar em termo de proficiência em língua inglesa num rol de 72 países, obtendo o conceito de 'proficiência baixa' em relatório intitulado *English Proficiency Index – EPI* - publicado em 2016 pela empresa *Education First – EF* -, dando indicações que a aprendizagem de inglês pode elevar-se a melhores níveis.

Os PCN a propósito da língua estrangeira (1998, p. 20) apontam a justificativa social da introdução de uma língua estrangeira na escola vinculada ao desenvolvimento da habilidade de leitura, assim se posicionando:

> [...] o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (Brasil, 1998, p. 20).

Embora não descartem o desenvolvimento das demais habilidades comunicativas [fala, escrita, e compreensão auditiva], os PCN levam em conta a diversidade de condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras, o que poderia inviabilizar o ensino destas habilidades (Brasil, 1998). Sugerem, ademais, que os centros de línguas devem figurar como suplementos de aprendizagem, mas é a escola o lugar para oportunizar os saberes nesta matéria. Vemos, contudo, que pouco sucesso tem-se obtido nesta empresa.

Devido a sua importância faz-se *mister* compreender como dá-se o processo de aquisição lexical e quais possíveis obstáculos para sua aprendizagem podem os alunos encontrar no decorrer de tal percurso. Portanto, podemos considerar:

1.5.1 A leitura e o vocabulário em língua inglesa

Ao tecer considerações sobre o lugar privilegiado do vocabulário na aprendizagem de língua estrangeira ou segunda língua e possíveis dificuldades a sua apreensão refletindo sobre a habilidade de leitura, é oportuno compreender a complexa essência do que denominamos vocabulário, bem como, sua relevância dentro do universo da aprendizagem de L2.

É consenso entre teóricos que a aprendizagem lexical representa condição *sine qua non* no comando de uma língua, visto constituir-se imperativo ao seu domínio e ao bem sucedido desempenho da competência comunicativa (Schmitt, 2000, 2010; Ahmad, 2011; Milton, 2013; Alfaki, 2015), e mais particularmente da língua estrangeira que representa nosso foco. Por desempenhar uma função relevante nas interações linguísticas é natural que figure como área de destaque, todavia, nem sempre o vocabulário recebeu a devida ênfase (Laufer, 1997a), tendo a sintaxe e fonologia sido priorizadas em detrimento do léxico (Zimmerman, 1997). Ademais, até meados da década de 1990, apesar das pesquisas assinalarem o devido *status* do vocabulário ao trabalhar sobre o desenvolvimento de instrumentos para sua avaliação, não se fez face, contudo, às dificuldades que sua aprendizagem implicava para aqueles que encaravam a desafiante tarefa de aprender outra língua, com consequências para a leitura em L2 (Scaramucci & Gattolin, 2007). Após aquele período, a concepção de aquisição lexical implícita ou incidental que predominou a princípio, como produto do contato com textos escritos, deu lugar a uma atenção mais acurada, impulsionando os estudos do léxico e afirmando seu lugar que, de outrora negligenciado, passou a um campo com aumentada especialização e profícuas contribuições nessa área de trabalho (Nation, 2008).

Ao considerar os PCN, estes justificam a inclusão da LE visando a leitura enquanto compreensão escrita; no entanto, ao tratar-se de inglês, o estudante é, boa parte das vezes, exposto apenas a fragmentos de frases para aprendizado de estrutura gramatical. Não ocorre, de fato, leitura interpretativa de textos e esta, quando há, encontra aprendizes cuja densidade de palavras desconhecidas é muito elevada, levando-os a não compreender nem mesmo as pistas do

texto (Sousa & Gabriel, 2012). Por outro lado, Patzlaff, Galeazzi e Nardi (2008) entendem que atividades de ampliação de vocabulário devem ser oferecidas pelo professor, mas que para lograrem êxito dependem da aceitação do aluno e requerem vontade e dedicação.

Leituras extraclasse diárias de 15 a 30 minutos são de vital importância para a melhoria e ampliação do vocabulário (Barros Filho, 2006 citado por Patzlaff, Galeazzi & Nardi, 2008). Contudo, se se pretende seguir a orientação dos PCN tais leituras, portanto, seriam iniciadas na escola, fato mais raro entre alunos iniciados na LE nos quatro últimos anos do ensino fundamental.

1.5.2 Ausência de consolidação de vocabulário na aprendizagem de língua inglesa

A importância da adequada aquisição de vocabulário ao se enveredar no campo de segunda língua é fulcral, de modo que o olhar sobre a aquisição lexical em L2 foi se projetando à medida da compreensão de sua dimensão expressiva para o domínio da nova língua a se aprender, de tal modo que, pesquisadores como Lightbown e Spada (2013, p. 60) são unânimes em afirmar que "podemos nos comunicar usando palavras que não estão colocadas na ordem certa [ou] pronunciadas corretamente, [...] mas a comunicação se rompe se não usarmos a palavra correta. [...] A importância do vocabulário não pode ser subestimada". De igual modo, clássica é a afirmação de Wilkins (1972, p. 111) que assevera: "enquanto sem gramática pouco é comunicado, sem vocabulário *nada* é comunicado".

As palavras, portanto, são os blocos que constroem o edifício da língua (Wei & Attah, 2013) e constituem, pois, o seu "núcleo ou coração" (Lewis, 1993, p. 89). Estas constatações situam bem a importância de um conhecimento lexical bem fundamentado em língua estrangeira. Nagy (2005, p. 27) leva-nos a refletir muito apropriadamente que "um dos principais escopos no ensino de vocabulário é, na verdade, ajudar os aprendentes a melhorar a sua compreensão". Nation (2014, p. 16) acrescenta: "saber o tamanho do seu vocabulário ajuda a entender quão longe você tem que ir na aprendizagem de língua".

Assim, fica clara a posição incontestável que o domínio lexical exerce em qualquer língua e, ao se pretender a aprendizagem de inglês na escola regular, o vocabulário é apontado pelos estudantes como origem das dificuldades ao avanço na língua-alvo e, não obstante, subirem

na escada educativa ao serem promovidos para os anos escolares subsequentes, continuam paradoxalmente estagnados no nível de iniciantes.

Alharbi (2015) clarifica sobremaneira esta tarefa de aquisição ao colocar que o processo de construção de vocabulário é uma atividade altamente exigente para aprendizes de língua inglesa e, apoiado por Laufer (1997b) acrescenta que é a competência lexical que evidencia a diferenciação entre aprendentes e nativos de outras línguas-alvo e podem, portanto, pela complexidade da tarefa, constituir-se em potencial fonte de dificuldades.

Aludindo a estas dificuldades, Meara (1984, citado por Rodrigues, 2004, p. 82) coloca que:

> Os próprios alunos são os primeiros a identificar os problemas lexicais como sua maior fonte de problemas na segunda língua, e esta auto-avaliação sustentada por grandes coletas de erros – como o *corpus* Utrecht – mostra, de maneira consistente, que os erros lexicais superam os erros gramaticais na razão de três ou quatro por um.

Gass e Selinker (2008) dão suporte a este argumento demonstrando que além de serem os mais comuns, para os aprendizes de L2 os erros de vocabulário são considerados os mais sérios e resultam para os nativos naqueles que obstruem a comunicação, muito mais do que os erros gramaticais, dado que impedem o entendimento da enunciação de um interlocutor não-nativo.

1.5.3 No princípio era a palavra...

O termo palavra, não obstante pareça bastante óbvio ao senso comum, é um termo um tanto genérico e o seu conceito, ademais, não pode ser dito como algo simples e direto. Biderman (1998) e Orsi (2009) indicam que figura nela a noção saussuriana atinente a um signo linguístico que encerra o construto significado e significante.

As palavras podem, outrossim, ser compreendidas como determinadas formas escritas ou sonoras que podem ser reconhecidas (Cook & Singleton, 2014) e que, ademais, agregam outros elementos de acordo com as características que se pretenda enfocar. Saber usá-la, portanto, implicaria em mais que o reconhecimento do som e do laço forma-significado, mas avança para saber compreendê-la e empregá-la em diferentes conjunturas. Trask (2004) em seu dicionário de

linguagem e linguística fornece algumas contribuições encarando esta unidade em diferentes modos de defini-la, assim temos:

- a palavra ortográfica, como uma representação escrita ladeada por espaços em branco;

- a palavra fonológica, sendo algo pronunciado como uma única unidade;

- o item lexical/lexema, como unidade com entrada própria no dicionário;

- a palavra morfossintática ou forma gramatical de palavra, incorporando as formas que um item lexical evidencia com objetivos gramaticais.

Silva (2015) amplia ainda mais as categorias do termo aludindo a:

- palavra de conteúdo ou categoria lexical, com conteúdo semântico específico como verbos, adjetivos ou substantivos;

- palavra funcional que exerce uma função gramatical, mas cujo conteúdo lexical não é tão especificado quanto as palavras de conteúdo, nesse grupo inserem-se, por exemplo, artigos e preposições;

- palavra lexical ou itens lexicais de uma língua, que reflete uma unidade linguística com teor semântico relacionado em seu léxico, podendo não incluir as palavras gramaticais de acordo com a abordagem adotada.

Vemos, portanto, como fora anteriormente mencionado, que o termo absorverá diferentes proposições, em função do aspecto que se pretende observar e, embora possa parecer que se incline a identificar a noção de palavra àquele recorte de elemento único que coletivamente compõe o conjunto do vocabulário, esta visão vai mais além, ampliando esta unidade de representação singular para itens de múltiplas palavras [*multi–words*], isto é, os significados podem ser comunicados por unidades de multi-palavras que, no entanto, funcionam como uma entidade única, como ocorre amiúde em inglês. Assim, nos exemplos, *finish, terminate, end up, come to an end*, a acepção 'terminar' está presente em todos os itens, dos que apresentam um único termo [*finish*], aos que recorrem a várias palavras [*come to an end*] para comunicar semelhante significação. Desse modo, para tornar mais precisa a terminologia referente ao vocabulário e acomodar unidades múltiplas, aprouve utilizar os termos *lexema, unidade lexical* e *item lexical* que são intercambiáveis entre si (Schmitt, 2010).

Tendemos, pois, a conceber esse núcleo linguístico que é o vocabulário como um aparato que detém um conjunto abrangente de palavras que encerram relações de significado e colocabilidade o que, numa visão geral, implicaria, por vezes, para os aprendizes de língua

estrangeira, na apropriação dessas relações. Como é um universo amplo - a língua inglesa possui um dos maiores vocabulários entre as línguas conhecidas, com alguns estudiosos estimando entre 200.000 a milhões de palavras (Schmitt & Marsden, 2006), e não necessariamente sistematizado, pode requerer do aprendente um esforço considerável na tarefa de disponibilizar o estoque lexical na memória, e dos professores a habilidade de organizar esta instrução para a qual nem sempre se sabe como estruturar (Zimmerman & Schmitt, 2005).

Considerado pelo ângulo do alto número de palavras, inglês apresenta uma carga de aprendizagem significativa [*lexical learning burden*]. Esta carga concernente à aquisição lexical é multifacetada, pois não somente implica na apreensão dos significados isolados da palavra, mas compreende de modo particular a pronúncia e ortografia, além de outros aspectos relacionados que perfazem o reconhecimento da classe gramatical, flexões de número, quais seus usos e possíveis combinações com outras palavras com as quais formaria novos itens, como locuções ou expressões idiomáticas. Portanto, estudiosos advogam certos pontos a se considerar, entre eles o número de palavras que o aprendiz deve adquirir para a utilização da língua em diferentes situações [*vocabulary bredth*], bem como da qualidade de conhecimento dessas palavras [*vocabulary depth*] (Nation, 1990).

1.5.3.1 Amplitude lexical da língua inglesa

Para determinar a amplitude lexical da língua inglesa seria necessário, antes de tudo, estabelecer de forma clara o que contamos como palavras, ou seja, recorrer a uma planificação ou padrão que proporcione, de certo modo, um critério possibilitador da mensuração, considerando uma determinada unidade ou unidades como base para calcular a abrangência da L2, pois que a partir deste parâmetro teremos o ponto de partida para estimar, também, o tamanho do vocabulário que um aprendiz da língua inglesa – LI – deverá alcançar para atingir cada nível de comunicação. Tal estimativa é importante, de igual modo, para viabilizar decisões de escolha de palavras a se ensinar/aprender e na ordenação de instrumentos de avaliação, tais como os testes de tamanho e/ou nível de vocabulário. Assim sendo, para estimar a quantidade de palavras necessárias ao aprendente de LE, Nation e Waring (1997) sugerem que se levantem três questões, a saber, quantas palavras há na língua-alvo, quantas os falantes nativos conhecem e quantas o usuário necessita para atuar operacionalmente na língua.

Ao tratar sobre quantas palavras há na língua inglesa, Nation e Waring (1997) e Schmitt e Marsden (2006) são unânimes em afirmar que a resposta mais direta a esta questão seria uma consulta ao maior dicionário da língua. Ambos apontam para o *Webster's Third New International Dictionary* (1961) e *Webster's Third International Dictionary* (1963) como ponto de referência, sendo o maior dicionário de inglês à época de sua publicação, cujo conteúdo contava com 54.000 famílias de palavras, após serem excluídos nomes próprios, vocabulário de áreas técnicas, abreviações, palavras dialetais ou de ortografias alternativas. Como 'família de palavras' considera-se a unidade de medida lexical representada por uma palavra base, suas formas flexionadas e derivações transparentes. Sem dúvida, atingir uma extensão lexical desse porte é um projeto deveras ambicioso até mesmo para um falante nativo, tampouco para um aprendiz de língua estrangeira. De fato, estudos apontaram o tamanho do vocabulário de falantes nativos com educação equivalente ao nível universitário na ordem de cerca de 20.000 famílias de palavras.

Schmitt (2010) apresenta com propriedade as unidades de contagem de vocabulário que clarificam sobremaneira as configurações que as unidades de medida lexicais podem representar. Estas são de especial interesse ao tratar de estudo ligado a *corpus* linguístico, representativo do conjunto de textos, quer escritos, quer derivados de registros de fala de determinados segmentos/recortes duma língua [noticiários, revistas, jornais, áreas técnicas etc.] e que servem de base fiável para pesquisa e análise. Nesse âmbito, uma das mensurações utilizadas refere-se a itens chamados de *tokens* que considera cada forma da palavra como ocorrência em um texto [*running word*], independente se já apareceu ou não. Assim, mesmo que a mesma palavra surja mais de uma vez ela será considerada no montante total; segundo esse critério, então, na sentença *'It is cloudy, it is going to rain'* teríamos 8 palavras, com as formas '*it is*' sendo contadas de modo individual a cada ocorrência. Outro modo de medida diz respeito aos *types*, que leva em consideração apenas as palavras diferentes, assim, a mesma frase supra constaria apenas de 6 palavras.

Outra unidade de medida diz respeito à noção de *lemma* [lema] que envolve as formas base ou raiz de um item [*headwords*] e se caracterizam por guardar relação entre si dentro de uma classe de palavras; envolve, portanto, as flexões da forma. Para exemplificar, Schmitt (2010, p. 189) nos apresenta exemplos com o item *teach*, cujo verbo representa a forma base e suas flexões gramaticais *taught*, *teaching* e *teaches*, essas quatro formas, portanto, estando intimamente

relacionadas deveriam ser contadas como um único lema. Já as palavras *teacher/s* – singular/plural – contém um novo lema e as demais *teachable, teachability, teachableness, unteachableness, teacher-like* contariam como lemas separados.

Schmitt (2010) evidencia, também, que o processamento de vocabulário demonstrado por pesquisas em psicolinguística sugerem que o vocabulário é armazenado na mente usando a forma-base do lema as quais são adicionadas flexões sufixais quando se tratam de formas regulares; aquelas irregulares seriam, excepcionalmente, estocadas como lexemas[3] individuais. Os lexemas, conforme já mencionamos, incorporam não somente itens únicos, individuais, mas expressões idiomáticas completas e entidades de multi-palavras [*multi words*].

Dentro do quadro apresentado, lemas são úteis ao considerar quão fácil ou laboriosa será a aprendizagem de um item, que condiz com a carga de aprendizagem lexical [*lexical learning burden*], isto é, a partir da raiz da palavra [ex.: *work*] ao aplicar-lhe as flexões [*worked, working, works*] a carga de aprendizagem para itens regulares diminuiria sobremaneira.

Outra forma de contagem de palavras geralmente usada por pesquisadores na aferição de vocabulário refere-se às famílias de palavras [*word families*] que expressam as formas de palavras que guardam relação semântica entre si. Schmitt (2010) sustenta que essa é a melhor unidade de contagem para captar as formas relativas a um conceito, mas que a ativação de cada item lexical é feita de forma singular, de modo que, não obstante considerarmos as famílias de palavras em termos de itens semanticamente relacionados não se pode afirmar necessariamente que estas estejam armazenadas como uma única entrada no léxico mental, daí que a condição de tal unidade de contagem parece não estar bem definida para a psicolinguística.

[3] A distinção de lema/lemexa é provida por Roelofs, Meyer e Levelt (1998, p. 220) na qual "um lema liga o significado e propriedades sintáticas de uma palavra, enquanto um lexema consiste em propriedades morfológicas e fonológicas de uma palavra". Richards e Schmidt (2010, p. 334) definem lexema como "a menor unidade no sistema de significado de uma linguagem que pode ser distinguida de outras unidades similares. Um lexema é uma unidade abstrata. Pode ocorrer em muitas formas diferentes em frases faladas ou escritas, e é considerado como o mesmo lexema mesmo quando flexionado. Por exemplo, em inglês, todas as formas flexionadas tais como *give*, *gives*, *given*, *giving*, *gave* pertenceriam a um lexema *give*". Da mesma forma, tais expressões como *bury the hatchet, hammer and tongs, give up* e *white paper* [no sentido de um documento do governo] seriam considerados um único lexema. Em um dicionário, cada lexema merece uma entrada ou subentrada.

.

Por outro lado, a concepção de famílias de palavras recai sobre aquela de uma palavra-base com suas flexões e derivações relacionadas, em especial suas afixações que tem um papel significativo na redução da carga de vocabulário para o aprendiz. Desse modo, partindo do conhecimento da forma *usual*, teremos *unusual, unusually, unusualness.* Logo, reconhecendo-se a palavra-base ou a forma derivada e flexionada diminui-se, consequentemente, o esforço e o número de formas a se aprender individualmente (Bauer & Nation, 1993).

1.5.3.2 Conhecimento inerente a palavra

Para destacar alguns elementos que apontam em direção ao que entendemos como conhecimento dum item lexical, Milton (2013) e Schmitt (2010) apresentam a tabela de Nation (2001) como sendo então a melhor referência para descrever esses aspectos. Deve-se considerar, entretanto, a categoria de conhecimento lexical que se deseja perfilar, visto que ainda duas grandes distinções são proeminentes neste campo, a saber, o vocabulário produtivo, conforme mencionado na tabela da Figura 6 a seguir, mais relacionado às habilidades de escrita e oralidade, e receptivo, vinculado às habilidades receptivas, isto é, de leitura e auditiva.

Form	Spoken	R	What does the word sound like?
		P	How is the word pronounced?
	Written	R	What does the word look like?
		P	How is the word written and spelled?
	Word parts	R	What parts are recognizable in this word?
		P	What word parts are needed to express this meaning?
Meaning	Form and meaning	R	What meaning does this word form signal?
		P	What word form can be used to express this meaning?
	Concept and referents	R	What is included in the concept?
		P	What items can the concept refer to?
	Associations	R	What other words does this make us think of?
		P	What other words could we use instead of this one?
Use	Grammatical functions	R	In what patterns does the word occur?
		P	In what patterns must we use this word?
	Collocations	R	What words or types of words occur with this one?
		P	What words or types of words must we use with this one?
	Constraints on use (register, frequency...)	R	Where, when, and how often would we expect to meet this word?
		P	Where, when, and how often can we use this word?

(Nation, 2001: 27).

Figura 6: What is involved in knowing a word
Fonte: Schmitt, Norbert (2010, p. 17)

Como se vê, segundo a proposta de Nation (2001), o conhecimento subjacente à palavra nos comunica aspectos que perpassam:

- a forma, sendo esta relativa ao reconhecimento fonológico [som e pronúncia], como é grafada [sua forma escrita e constituintes internos] e sua afixação e derivação;

- o significado, relacionando forma e significado, conceitos e associações semânticas e;

- o uso, sinalizando as funções atreladas à gramática, as relações combinatórias e restrições de utilização atribuídas à frequência e emprego.

O processo inicial da aquisição do vocabulário é, notadamente, a concretização do vínculo forma-significado, de fato, as pesquisas apontam a forma lexical como uma fonte de problemas para os aprendizes de L2 (Saigh & Schmitt, 2012). Isto é particularmente verdade no

que concerne a aprendizagem de inglês por estudantes brasileiros, haja vista as origens das línguas guardarem poucas palavras transparentes que podem dar uma pista a sua interpretação, ademais, um agravante é a irregularidade grafo-fonológica apresentada por essa língua-alvo em contrapartida com a via pela qual majoritariamente aprende-se o português na escola, cuja instrução baseia-se muito mais na conversão do grafema em fonema, ou seja, a fiabilidade da correspondência grafema-fonema é muito mais homogênea na língua portuguesa do que na inglesa e, portanto, são necessárias adaptações no passo inicial, básico para apreensão do léxico inglês a partir da fixação da forma.

1.5.4 Percursos do ensino de vocabulário

Zimmerman (1997) refaz uma breve visão do papel do vocabulário quanto ao ensino de L2. Seu trajeto inicia-se em fins do século XVIII em escolas públicas da Prússia através do Método de Gramática-Tradução cujo objetivo visava à leitura/escrita aos moldes dos cursos de línguas clássicas como grego e latim; sendo assim, não era o uso oral da língua que constituía sua meta, mas os exercícios de tradução para a L1 dos aprendizes. A gramática dispunha de um lugar privilegiado junto com extensas listas de vocabulário a serem memorizados mecanicamente, em que contava o exercício intelectual empregado às práticas do método. Atuava-se, dessa maneira, para apoiar as tarefas de tradução de trechos de clássicos. Uma vez que o método de Gramática-Tradução utilizava-se de linguagem literária, o vocabulário objeto dos exercícios de leituras/traduções era anacrônico e seu ensino era voltado a definições e a etimologia.

No período do séc. XIX, Zimmerman (1997) informa que o método era organizado em campos semânticos e prevaleceu até o segundo decênio do séc. XX. O papel do vocabulário toma nova configuração quando surgem as primeiras críticas contra o método questionando o caráter analítico que relegava uso oral da L2 e a natureza do material de ensino (Gatollin, 2005); somou-se nova objeção a listas de vocabulário obsoleto, ao que Thomas Prendergast lança um manual com listas das palavras mais comuns em inglês, seguindo não mais que sua própria intuição, não obstante 82% delas estarem entre as 500 mais frequentes listadas por Thornidike e Lorge em 1944 (Howatt, 1984 citado por Zimmerman, 1997).

Vem, a seguir, o Movimento de Reforma para suplantar o método anterior, encabeçado por Henry Sweet. Postulavam a prática fonética e a supremacia da língua oral. Seu sistema

incluía, a princípio, o estágio mecânico fundamentado na fonética e transcrição, estágio gramatical [estudo da gramática e vocabulário muito básico] e estágio idiomático, onde o vocabulário era estudado em maior profundidade. Outros dois estágios [literário e arcaico] estariam indicados para o nível universitário. Não concebiam frases ou vocabulário isolados e só após o estudo integral dum texto é que poderiam isolar itens lexicais ou estruturais com fins de ensino.

Teve seu lugar, também, o Método Direto, surgindo ao final do séc. XIX, 'direto' faria, então, alusão a vincular o significado na língua estudada sem a mediação da tradução. Propunha a interação como base da aquisição linguística, na qual a língua-alvo era usada para seu próprio ensino utilizando-se do intercâmbio de perguntas-respostas niveladas. O vocabulário deveria ser simples e, quando concreto, ensinado por vias de figuras e gestos, quando abstrato trabalhado sobre associação de ideias (Gatollin, 2005). Este método ganhou notoriedade através das escolas de idiomas Berlitz. Outros métodos, a saber, o de ensino Situacional de Língua [Grã-Bretanha] e Método de Leitura [EUA] foram desenvolvidos imbuídos da necessidade de elevar as habilidades de leitura em língua estrangeira. Na Grã-Bretanha o Método de Ensino Situacional de Língua via o aprimoramento do vocabulário como meio de impactar positivamente sobre a leitura, especialmente naquilo que consideravam como deficiência ou inadequação do tratamento dado ao ensino do léxico. Seu mentor, Michael West, referia-se ao uso de listas de frequência de palavras para embasar o material de estudo discente, vindo ele mesmo a publicar uma lista de palavras que seria referência por um vasto período. Defensores destes métodos tentaram prover um caráter mais científico de que carecia o Método Direto.

No período da Segunda Guerra Mundial entra em cena o Método Audiolingual, Gattolin (2005) informa que os estruturalistas à época criaram o método com intuito de operacionalizar celeremente os soldados em LE nas habilidades de fala e compreensão oral. De cunho behaviorista, formação de hábitos e estrutura gramatical constituíam suas bases que demandavam intensivos treinos orais de frases-padrões e eram o veículo para internalização da LE, os itens lexicais ensinados deveriam, desse modo, ser familiares, visto que argumentava-se que o ensino de vocabulário na fase inicial não era recomendado, haja vista exaurir o potencial de aprendizagem que deveria versar sobre a estrutura gramatical e fonologia da língua. Leffa (2005, citado por Gattolin, 2005) indica que a eficácia do método no período bélico passava, entre

outros, por uma obrigatoriedade dos soldados de estudarem a LE nove horas por dia naquele que era chamado também de Método do Exército.

Em fins da década de 1950 a teoria inatista de Chomsky lança uma visão de língua em moldes mais cognitivos em contrapartida a visão behaviorista. Para ele, o uso da língua derivava de regras abstratas que dotariam ao falante a competência comunicativa em quaisquer línguas. Mais adiante, Hymes (1972) apresenta a noção de competência comunicativa que acrescenta àquela de Chomsky elementos sociolinguísticos e pragmáticos que supõem a adequação situacional no uso da língua objetivando a fluência e não mais a acurácia gramatical prevista em outros métodos. Nesse sentido, o vocabulário deveria ser aprendido com a exposição à língua-alvo que é, entrementes, contextualizada; apesar disso, o uso apropriado de categorias comunicativas e o vocabulário não esteve no foco principal de metodologias relacionadas ao ensino comunicativo da língua.

Na Abordagem Natural de Krashen e Terell (1983) o vocabulário, como portador de significado, incorporava um papel fundamental nos enunciados cujo *input* deveria ser inteligível aos interlocutores, apontando a leitura para níveis acima dos de iniciantes como eficaz instrumento para aquisição de novas unidades lexicais[4]. Como a aprendizagem ocorreria naturalmente dessas interações, o desenho de instrução não seria no sentido de ensinar uma atividade de construção de vocabulário específico ou de estrutura gramatical particular explicitamente, mas se expressariam como produto da comunicação em foco. Para Krashen, o aluno iniciante necessitaria da sala de aula para formar seu conhecimento basilar da L2, porém, feita a aquisição deste conhecimento inicial que pressupõe um insumo inteligível para permitir as interações sociais, o estudante passaria posteriormente a um nível mais inconsciente de aquisição. Contudo, há que se compreender que a exposição à língua-alvo do aprendiz que dispõe de muito menos tempo de contato com a L2 que um nativo e, sem um ensino mais explícito e estruturado do léxico, poderia não resultar tão eficaz a aquisição esperada.

[4] A Abordagem Natural de Krashen e suas hipóteses estão explicitadas mais detalhadamente na subseção 1.4.5

CAPÍTULO 2

PROBLEMÁTICA

2.1 Objeto de estudo

A aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo que se inicia com o contato com o mundo das palavras dessa língua e, diversamente da aprendizagem da língua materna cujo exórdio dá-se através das interações orais do indivíduo já em tenra idade, à língua estrangeira se acede na maior parte das vezes na escola regular brasileira num contexto em que se lhe entra em comunicação mais com o sentido da visão – numa alusão ao contato com a forma escrita do léxico – do que com interações auditivas e orais. Já aqui vemos que há uma diferenciação significativa entre os modos como os escolares, em sua maioria, deparar-se-ão com uma nova língua em grande parte das escolas públicas de ensino regular básico brasileiro. A partir daí os aprendizes tem diante de si um desafio a enfrentar: a irregularidade gráfica da língua inglesa em relação ao seu vínculo fônico com a forma escrita de seu vocabulário, sendo esta relatada como a primeira e mais destacada dificuldade apresentada pelos discentes como obstáculo à compreensão e aprendizagem ao tratarem da língua inglesa, sendo o domínio de seu vocabulário considerado, portanto, o primeiro passo para culminar no sucesso de sua aquisição.

O interesse por esse estudo é levado em conta a partir da necessidade premente de fornecer aos aprendizes subsídios para lidarem com um idioma adicional à sua língua materna que encontrarão no currículo escolar e com o qual estarão em relação por intermédio do mesmo instrumento que os demais componentes curriculares, isto é, através de sua leitura, uma vez incorporado o vocabulário mínimo necessário para lidar com a LE. Um outro dado importante concernente ao desenvolvimento de dificuldades diz respeito à necessidade potencial do uso da língua estrangeira pelos aprendizes aqui em foco [para estes, praticamente inexistente e, por isso, quase prescindível em termos práticos] e do escasso contato que têm dentro e fora do âmbito escolar, que se restringe às duas aulas semanais de 45 minutos previstas no currículo. Os estudantes informam que apenas ocasionalmente necessitam entender algum termo em inglês quando do uso de *videogames* ou redes sociais e, se o fazem, recorrem a tradutores online. Desta feita, subsistem no círculo da manutenção contínua do nível de iniciantes, não obstante, encontrarem-se no 9º ano do ensino fundamental.

Quanto à leitura, é entendida como um processo que implica na compreensão de textos escritos (Richards & Schmidt, 2010). Tudo isto, por sua vez, é buscado pelo aporte teórico do Modelo do Duplo Canal ou Dupla Via (Coltheart, 2013). Tal modelo apresenta a rota direta ou

lexical como a mais apropriada para a leitura de vocabulário de línguas opacas, dado indicar a via direta que clarifica e aponta para um modo de processamento lexical integrado, levando a palavra a ser adquirida no todo. Portanto, a habilidade de internalização da LI poderá ser predita e/ou verificada a partir da consolidação dos armazéns de memória pertinentes aos três aspectos inerentes à língua, perfazendo a consolidação gráfica do vocabulário concomitante a formação dos significados e correspondentes fonológicos, sem os quais a habilidade de compreensão de textos orais ou escritos estaria comprometida.

A introdução à instrução formal é feita pela leitura e seu domínio é a porta de entrada às vastas possibilidades de apreensão dos mais diversos conhecimentos do mundo e, por conseguinte, configura-se em uma das primeiras e principais vias de acesso à aprendizagem.

Entendendo o texto (Alves, 2011) como um processo diligente e complexo de construção de conhecimento num jogo interlocutivo entre o leitor-texto-autor e as capacidades sociais, perceptuais, linguísticas e discursivas de quem lê, pode somar-se ainda a esses elementos no campo lexical o que em Educação Stanovich (1986) denomina Efeito Mateus[5], numa alusão à passagem sagrada que assevera que "a todo aquele que tem será dado mais e terá em abundância. Mas ao que não tem, até o que tem lhe será tirado" (Mateus 25, 28-29), ao afirmar que alunos que apresentam sucesso inicial na aquisição da leitura tendem a repetir esse sucesso ao longo da vida, enquanto os que ficaram para trás vão desenvolvendo mais dificuldades ao dependerem da leitura para construir outras capacidades, com repercussões de ordem cognitiva.

Embora o Efeito Mateus refira-se claramente à leitura em língua materna e suas consequências cognitivas, traduzidas em vantagens ou desvantagens para os leitores no âmbito da elaboração e desenvolvimento de outras capacidades, podemos fazer uma analogia em termos de aquisição lexical em língua estrangeira ao sugerir que semelhante efeito surgiria na medida em que o vocabulário é ampliado por meio da leitura, quer em contexto de aprendizagem explícita ou incidental, e a compreensão de texto é otimizada através da apreensão lexical, isto é, aquele que absorveu maior vocabulário cresce em língua estrangeira, enquanto o que não o construiu vai ampliando a dificuldade na língua estudada, levando-a às séries escolares posteriores. Também Sousa e Gabriel (2012) e Pang, Muaka, Bernhardt e Kamil (2003) se posicionam em consonância ao exposto ao relacionar o conhecimento lexical vinculado ao desenvolvimento da leitura.

[5] O Efeito Mateus [ou vantagem acumulada] foi um termo cunhado à princípio em Sociologia por Robert K. Merton cuja metáfora foi depois estendida a outras áreas. O psicólogo Keith E. Stanovich aplicou-o também a Educação.

Isto posto, podemos inquirir: em que nível as dificuldades apresentadas para se aprender o vocabulário da língua inglesa na série final do ensino fundamental com reflexo na leitura podem apresentar reversão/superação, uma vez aplicadas lições balizadas pela teoria do Duplo Canal, isto é, consolidando-se os respectivos armazéns de memória?

É válido mencionar, no entanto, que os alunos de 9º ano da escola pesquisada não estavam familiarizados com leitura em LI, uma vez que essa habilidade raramente havia sido trabalhada pelos docentes exatamente em razão da ausência de construção semântica e fonológica, elementos estreitamente vinculados ao vocabulário que, por sua vez era deveras limitado. Aqueles que se dispuseram a desenvolver essa habilidade encontraram um imenso trabalho diante de si que, por vezes resultou pouco significativo. A maioria dos professores têm-se atido aos aspectos gramaticais do conteúdo programático do currículo, lançando mão de pequenos trechos de texto do livro didático em LI ou excertos de frases para a apresentação dos temas da gramática.

2.2 Pergunta de pesquisa

A partir da problemática exposta e considerando o arcabouço teórico apresentado podemos partir da seguinte indagação: Em que medida as dificuldades de aprendizagem de vocabulário de inglês numa turma de 9º ano duma escola pública brasileira de ensino fundamental são superadas através da aplicação de planos de lições que envolvam a Teoria do Duplo Canal ajudando os alunos a construir os armazéns ortográfico, fonológico e semântico?

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo Geral

Verificar se as dificuldades de aprendizagem de vocabulário de inglês como língua estrangeira numa turma de 9º ano numa escola pública do município de Rio Tinto, no estado da Paraíba, Brasil, são superadas através da aplicação de planos de lições que envolvam a Teoria do Duplo Canal ajudando os alunos a construir sucessivamente os armazéns ortográfico, fonológico e semântico.

2.3.2 Objetivos Específicos

- Registrar o nível de aprendizagem relativo à quantidade de vocabulário em inglês dos alunos de 9º ano duma escola pública municipal brasileira da segunda fase do ensino fundamental, como medida de pré-teste.
- Caracterizar as dificuldades relacionadas com a aprendizagem de vocabulário em língua inglesa dos estudantes de 9º ano duma escola pública municipal brasileira.
- Incrementar uma metodologia de ensino através da aplicação de planos de lições que envolvam a Teoria do Duplo Canal auxiliando os alunos a construir sucessivamente os armazéns ortográfico, fonológico e semântico que ajude a melhorar o domínio do vocabulário.
- Registrar o nível relativo à quantidade de vocabulário em inglês dos alunos de 9º ano duma escola pública municipal brasileira, como medida de pós-teste.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa

Constitui-se em estudo de natureza qualitativa, sob o delineamento de uma pesquisa-ação, visto ser este o tipo de pesquisa social que procura resolver algum problema coletivo, através de uma ação conjunta e colaborativa entre sujeitos e pesquisador (Thiollent, 1986). Este tipo de pesquisa responde, portanto, à necessidade de associar a teoria à prática docente, ampliando sobremaneira a compreensão desta, de modo a favorecer amplas mudanças (Elliot, 1997 citado por Pimenta & Franco, 2008).

3.2 População e sujeitos

Trabalhou-se com uma turma de 9º ano, escolhida por conveniência por ser a turma onde a investigadora leciona e por representar o ano de saída do ensino fundamental. A turma possuía vinte e sete alunos matriculados inicialmente, sendo que quatro deles foram transferidos e quatro vieram a desistir, evadindo-se. No entanto, os sujeitos da experiência foram 14 alunos por serem aqueles presentes em sala de aula no dia da aplicação do pré-teste de tamanho de vocabulário [ANEXO I]. Nesse segmento a faixa etária está, em média, entre 15 e 18 anos. A escola investigada encontra-se no município de Rio Tinto no estado da Paraíba e sua escolha é decorrente de sua representatividade, por ser a maior instituição de ensino fundamental de segunda fase do município, possuindo na época da pesquisa 987 alunos.

3.3 Caracterização da escola e região

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônia Luna Lisboa encontra-se na zona urbana de Rio Tinto. O município está situado na mesorregião Mata Paraibana no estado da Paraíba, região Nordeste do Brasil. Vizinho dos municípios de Mamanguape, Marcação e Lucena, Rio Tinto se situa a 8 km a Norte-Leste de Mamanguape a maior cidade nos arredores. Seus habitantes se chamam rio-tintenses. O acesso é feito, a partir de João Pessoa [capital do estado], pelas rodovias BR 101/PB 041.

A mesorregião da Mata Paraibana é uma das quatro mesorregiões do estado brasileiro da Paraíba. Respectivamente situadas de leste a oeste, temos: mesorregião da Mata Paraibana,

Agreste, Borborema e Sertão Paraibano. A Mata Paraibana é formada pela união de trinta municípios agrupados em quatro microrregiões denominadas João Pessoa, Litoral Norte, Litoral Sul e Sapé. Rio Tinto localiza-se na microrregião Litoral Norte.

A população do município, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] realizado em 2010 correspondia a 22.976 habitantes e a estimada para 2016, pelo mesmo instituto é de 24.090. Sua área perfaz 464,886 Km^2, representando 0.8264% do Estado, 0.03% da Região e 0.0055% de todo o território brasileiro. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal [IDHM] [2010] informado pelo IBGE é de 0,585.

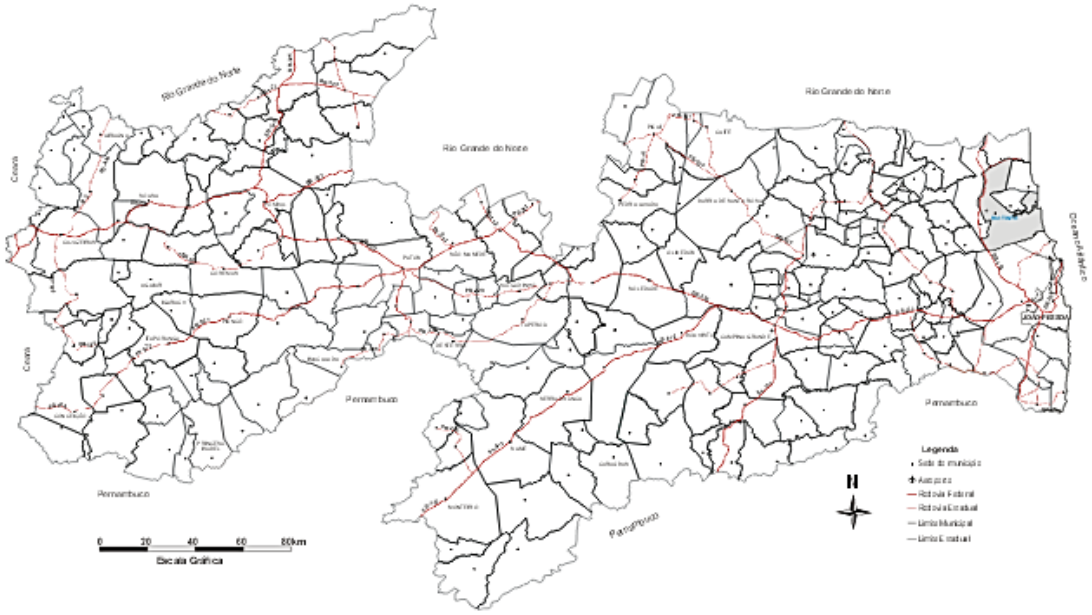


Figura 7: Estado da Paraíba - Mapa de acesso rodoviário
Fonte:<http://www.cprm.gov.br/rehi/atlas/paraiba/relatorios/RIOT159.pdf> Acesso em 29/09/2013

Os estudantes matriculados no período da investigação eram predominantemente do interior da cidade [zona rural], de onde o acesso dos estudantes até a escola dá-se através de ônibus escolares oferecidos pelo município e estado. A predominância quantitativa da referida escola em termos de matrículas no nível fundamental 2 se dá porque as demais escolas de ensino fundamental público regular da cidade são voltadas apenas à primeira fase [1º a 5º anos], portanto, os estudantes que terminam esta fase dirigem-se para a referida escola municipal ou para a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. Luiz Gonzaga Burity e Escola Estadual de Ensino Fundamental Frederico Lundgren, também presentes na mesma cidade.

Dos 14 [quatorze] participantes da pesquisa, apenas 02 [dois] eram da zona urbana, equivalendo a 14,28% dos sujeitos da turma investigada. Todos os demais 12 [doze] eram provenientes de comunidades da zona rural do interior da cidade, na ordem de 85,71% da turma que, dentre outros, utilizam-se de transporte escolar para chegar à escola. Na realidade local, as zonas rurais não são asfaltadas e o acesso à internet é relativamente reduzido. Entre os alunos pesquisados cerca de 64% eram homens e 36% mulheres. Quanto à faixa etária iam de 15 aos 18 anos com predominância de alunos entre 15 e 16 anos (≈78%).

As classes de 9º ano, segundo informações verbais da direção da escola, secretaria escolar e ministrantes têm mantido historicamente, até aproximadamente o ano de 2014, um número médio de 30 alunos por sala.

Um importante indicador educacional que é afetado pelo número de reprovações, evasão e desempenho em provas de português e matemática é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica [Ideb][6] e em 2015 a escola atingiu 3,4 desse índice [a meta brasileira para 2015 era de 4,1 e da escola para 2021 será de 4,3]. Para ilustrar sua evolução, segue-se quadro abaixo:

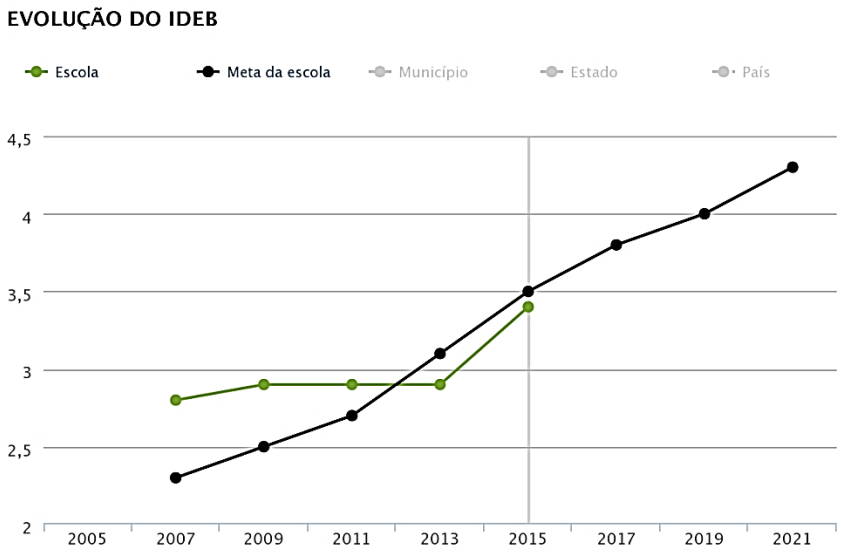


Figura 8: Escola Antônia Luna Lisboa - Ideb 2015
Fonte:<http://www.qedu.org.br/escola/75543-emefm-antonia-luna-lisboa/ideb?etapa=9&rede=municipal>. Acesso em: 20/09/2017

[6] O Ideb foi criado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) em 2007 e é um indicador que reúne dois conceitos para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

3.4 Instrumentos utilizados e coleta de dados

Constituíram os instrumentos de pesquisa as lições elaboradas e aplicadas com o escopo de favorecer e consolidar o vocabulário de língua inglesa pela via direta ou rota lexical postulada pelo Modelo do Duplo Canal e, por conseguinte, de desenvolver a compreensão desta língua estrangeira moderna e de sua leitura.

Assim, para a ativação dos armazéns de memória fonológico, ortográfico e semântico, as lições, compostas de duas aulas semanais de 45 minutos cada, foram elaboradas agrupando imagem-som-grafia para cada item lexical dado, com sua respectiva e reiterada reprodução oral, conduzida através da apresentação visual/pronunciação/grafia impressa do vocábulo e correspondente estímulo à repetição/resposta verbal dos aprendizes.

Deste modo, praticou-se sucessivamente o conjunto a ser armazenado apresentando-se os itens na seguinte sequência: 1º imagem; 2º pronúncia do vocábulo por síntese de voz de nativo; 3º grafia impressa da unidade lexical. Após a execução do som, os aprendentes eram orientados a repetirem a enunciação em seguida, induzindo a ativação da alça fonológica para, só então, visualizarem a unidade impressa, quando novamente faziam a leitura oral da palavra ou frase surgida. Esta sequência foi utilizada com a grafia figurando em último momento e sendo antes enunciada sua pronúncia para repetição, a fim de não permitir uma tentativa errônea de leitura do vocabulário a ser aprendido e prover foco sobre o item, reforçando seu registro áudio-oral. Apenas no início da primeira aula o contato com as unidades lexicais foi restrito a imagem-som como forma de introduzir o novo modelo de lições para os alunos, no segundo momento da aula, porém, a sequência supracitada foi imediatamente operada para propiciar uma ligação fonológica ao item encontrado.

Para o ensino de expressões da língua sem possível vínculo imagético ou itens lexicais abstratos de difícil figuração visual trabalhou-se, eventualmente, com a definição em L1 no glossário entregue ao final de cada lição, tendo-se previamente executado a repetição/introdução do novo vocabulário.

Com respeito à escolha do vocabulário a ser ensinado, elegeu-se, no que diz respeito especialmente aos verbos, o critério de maior frequência de uso na língua inglesa (Nation, 2014; McCarthy & Schmitt, 1997), bem como utilização de *corpora* linguísticos *British National*

Corpus - BNC e *Corpus of Contemporary American English* - COCA de modo a avalizar a adequação de itens lexicais ao nível iniciante dos aprendentes (McCarthy, O'Dell, Reppen 2010).

Para verificação do nível de conhecimento vocabular dos aprendizes em termos de quantidade, bem como para avaliar possíveis progressos auferidos com a aplicação destas lições foi aplicado o teste de tamanho de vocabulário de Nation (Schmitt, 2010) [Anexo I], como medida de pré e pós-teste.

3.5 Procedimentos de pesquisa

A investigação teve início com a aplicação do teste de tamanho de vocabulário [*Vocabulary Size Test*] como medida de pré-teste aos alunos do 9º ano que se encontravam em sala de aula. O *Vocabulary Size Test* [*VST*] é um teste cuja forma da palavra é fornecida no contexto duma frase para que se faça a acessão ao seu significado de entre uma gama de quatro opções e foi formulado para prover uma medida de tamanho de vocabulário receptivo dos aprendizes abrangendo originalmente do nível das 1.000ª primeiras até as 14.000ª famílias de palavras em inglês, no qual cada item do teste corresponde a 100 famílias de palavras, de modo que o escore dos respondentes deve ser multiplicado por 100 para a obtenção do tamanho de seu vocabulário. O teste é originalmente em língua inglesa, e o autor, no entanto, deixa a critério do aplicador ministrá-lo no formato bilíngue, pelo que provemos a tradução em português. Em nosso caso não foram aplicados até o décimo milésimo quarto nível do teste, mas nos detemos até o décimo milésimo nível, visto que se tratava de estudantes iniciantes e, consoante a própria orientação do autor "não é necessário aos aprendizes fazerem todos os quatorze níveis quando o teste é usado com aluno de nível elementar ou intermediário, mas eles devem fazer alguns níveis além do seu atual" (Nation & Beglar, 2007, p. 11). A esse respeito, os autores informam que isto se deve porque o nível de frequência das palavras usadas no teste não é uma indicação livre de erros, pois não fica claro quais delas podem ser conhecidas pelo respondente.

Dezenove alunos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, concordando em participar das aulas com caráter de pesquisa. Foi feito um calendário para a realização das aulas, conforme quadro 1 a seguir.

Foi comunicado à administração da escola, na pessoa da diretora e coordenação pedagógica, o trabalho a ser executado com os estudantes, tendo sido recebida a devida

autorização. Foi dispensada pela direção a solicitação de autorização formal, por escrito, da parte da professora permitindo-lhe, sem embargo, fazer o trabalho necessário por concordar que o desenvolvimento de pesquisas interventivas objetivando o melhoramento do desempenho discente são do interesse da escola, sem que se fizesse necessário qualquer procedimento formal. Para a apresentação das aulas a professora solicitou uma sala mais adequada para projeção e utilização de *datashow* e caixa amplificada, visto que a utilização de atividades com som na sala mesma da turma poderia interferir nas classes vizinhas. As lições, portanto, foram realizadas fora da sala própria da turma, mas em ambiente com configuração estrutural considerado mais conveniente para o formato das lições e ao alunado.

A apresentação das aulas deu-se em *powerpoint* figurando, em geral, na ordem de imagem, áudio do vocábulo pronunciado por síntese de voz de falante nativo com repetição deste áudio pelos alunos e, em seguida, a grafia da palavra. Esta, ao ser apresentada, dava ocasião à nova repetição pelos aprendizes, desta vez associando-se o som da palavra à sua imagem gráfica. A cada aula recebiam o resumo da lição constando a imagem e os itens estudados que denominamos de glossário ou *some sentences*. Os apêndices deste trabalho constarão em sua totalidade na versão digital em CD. A versão impressa contém, no entanto, os textos aplicados como teste [Apêndices XL, XLIII e XLVI, além dos Apêndices I e II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os Itens Lexicais das Lições 1 a 8 respectivamente].

.

DATAS DAS AULAS		
21/07/2016 Aula 1	19/08/2016 Songs	14/10/2016 Review
22/07/2016 Aula 2	25/08/2016 Aula 5	20/10/2016 Aula 7
29/07/2016 Aula 2 / Aula 3	15/09/2016 Review – Aula 5	21/10/2016 Aula 7
04/08/2016 Aula 4	06/10/2016 Aula 6 – Parte 1	03/11/2016 – Text: Busy bus driver
11/08/2016 Lessons Review	07/10/2016 Aula 6 – Parte 2	04/11/2016 – Text: An old woman
18/08/2016 Lesson Review – aula 4	13/10/2016 Aula 6 – Review	10/11/2016 – Text: The secret to be rich

Quadro 1: Calendário de aplicação das aulas
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017)

Foram utilizadas oito aulas que tiveram a duração de 17 encontros, sendo o 18º a aplicação de um texto final sem a ministração de aula neste encontro, as quais são apresentadas e descritas a seguir.

PLANO DE AULA – LESSON ONE

1ª AULA (NOUNS)		
Temporização	**Descrição das ações**	**Resultados Esperados**
5 min ≈	Breve apresentação de imagem-som	Inicial ativação dos armazéns semântico-fonológico
10 min ≈	Apresentação imagem-som-grafia	Inicial ativação dos armazéns semântico-fonológico-ortográfico
15 min ≈	Exercício-1ª fase: associação de colunas, uma com ilustração do vocábulo estudado e outra com sua grafia em inglês (recolhe-se o material desta fase); 2ª fase: apresenta-se nova página com imagem dos itens lexicais e solicita-se que assinalem o item lexical ouvido.	Fixação dos armazéns de memória
10 min ≈	Entrega-se um resumo da aula [glossário] com os itens estudados, juntamente com exercícios de casa para escrever e completar os vocábulos que devolverão em aula seguinte.	Retomada dos armazéns de memória

Quadro 2: Lesson One
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017)

Descrição e procedimentos

Para a primeira lição escolheu-se o vocabulário de substantivos [*nouns*] que, no entanto, não obedeceu ao critério de frequência de palavras em inglês, mas foi selecionado introdutoriamente para embasar frases que empregariam verbos com os quais pudessem ser usados posteriormente. No entanto, seis dos oito itens apresentados foram retirados do livro *Basic Vocabulary in Use* (McCarthy & O'Dell, 2010), cujo conteúdo fez uso de exemplos e frequência de informação do *Cambridge International Corpus* do inglês falado e escrito. Foram utilizados os seguintes substantivos:

Vocabulary:

1- Computer	2- Cell phone	3- Car	4- Money
5- Brother	6- Sister	7- Class	8- Pet

A primeira apresentação de *slides* para introdução do novo vocabulário aos alunos deu-se, a princípio, através da imagem e logo em seguida do som, *i. e*., da pronúncia do item lexical através de síntese de voz de nativo. Após cada palavra ouvida os alunos deveriam repeti-la. De início não foi apresentada a grafia da palavra para que se concentrassem apenas na pronúncia sem interferência da forma escrita, a fim de que evitassem uma tentativa de pronunciar a palavra com os grafemas com os quais ela está escrita, hábito bem arraigado na turma, transferido do modo como leem em português. Num segundo momento, os mesmos *slides* são apresentados na sequência imagem-som-grafia, ao que repetiam a palavra ao ouvi-la e ao aparecer sua forma escrita. Quando necessário ou caso não fosse bem pronunciada, procediam-se mais repetições. Convém acrescentar que, as palavras não eram apresentadas com imagem-som-grafia simultaneamente, mas em sequência, para que os aprendizes se concentrassem para o áudio e forma impressa do item lexical e, tanto quanto possível, resgatassem o significado no armazém semântico já ao ver a ilustração do item.

Após se proceder a apresentação dos itens lexicais, aprouve aplicar-se um breve exercício nesta fase: distribuiu-se uma atividade de associação de colunas, na qual figuravam as imagens e a sua direita as palavras em inglês para se lhes associar. Aqui o objetivo foi fazê-los rever a grafia da palavra, reforçando a forma dos itens lexicais encontrados. Este exercício resultou em 100% de acerto por toda a turma. Feito isto, recolheu-se este material e entregou-se um outro. Nessa segunda fase receberam uma nova página com oito tópicos de três imagens cada. Em cada tópico deveriam assinalar a imagem correta de acordo com o áudio escutado, esse processo visou a reforçar o armazém fonológico dos novos itens estudados.

Ao fim destas atividades, cada aluno recebeu um resumo da aula com a gravura e forma escrita das palavras que denominamos de glossário, bem como a respectiva lição de casa [*homework*] que apresentava o seguinte formato:

- grafia incompleta dos itens para que preenchessem ladeada pela ilustração. As palavras possuíam algumas letras dadas como pista para ativar a memória ortográfica;

- imagens correspondentes ao vocabulário estudado para que se escrevesse três vezes ao lado de cada uma delas a grafia de cada palavra, objetivando a consolidação do armazém ortográfico.

PLANO DE AULA – LESSON TWO

2ª AULA (NOUNS, VERBS AND SENTENCES)		
Temporização	**Descrição das ações**	**Resultados Esperados**
5 min ≈	Breve repasse da lição precedente com imagem-som-grafia dos itens lexicais estudados [uso da questão "*what's this?*" a fim de obter a consolidação dos itens];	Retomada dos armazéns de memória
15 min ≈	Apresentação de lição do dia com a imagem-som-grafia dos itens estudados, agora ampliados em frases.	Ativação dos armazéns de memória
20 min ≈	Exercício 1: - Associação da imagem ao áudio correspondente [ex.: *I have a new car* associado a ilustração de alguém com um carro novo, entre outras figuras]; - Série de frases com lacunas nas quais a professora ditará as palavras faltantes [vocabulário trabalhado]; Exercício 2: - Enumeração de sentenças de acordo com a sequência ouvida no áudio.	Fixação dos armazéns semântico-fonológico-ortográfico
5 min ≈	Entrega-se um resumo da aula [glossário] com os itens estudados, juntamente com o *homework* [lição de casa] na qual constam frases para escrever em inglês visando a fixação dos itens lexicais e da ordem das palavras em inglês [*big house; English class*]	Sedimentação da estrutura da língua e dos itens estudados

Quadro 3: Lesson Two
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017)

Descrição e procedimentos

A partir da segunda lição, ao início de cada aula, é repetida brevemente a lição anterior a fim de retomar o léxico estudado, primeiramente em razão da distância temporal que pode

provocar esquecimento lexical [*vocabulary attrition*][7] e, em segundo lugar, em previsão de possível falta de revisão da aula, caso o aluno não tenha feito a lição de casa, que é um dos instrumentos para a sedimentação dos itens na memória. É a repetição que alocará as unidades lexicais nos armazéns de memória. Portanto, um breve repasse da aula precedente seguida da questão *'what is this?'* para cada imagem apresentada é executada a fim de eliciar o novo vocabulário dos aprendentes.

Nesta segunda lição os verbos estudados já são tomados a partir do critério das palavras mais frequentes em inglês e foram retirados dos *corpora British National Corpus* [*BNC*] e *Corpus of Contemporary American English* [*COCA*], cujos verbos foram obtidos respectivamente entre as 1000 [*BNC*] e 5000 [*COCA*] palavras mais frequentes em inglês. A partir desse ponto todos os verbos das lições seguintes foram selecionados segundo esse critério.

Novamente a sequência imagem-som-grafia é executada, agora ampliando os itens lexicais em frases, cuja estrutura em inglês apresenta ordem de palavras diferenciada: adjetivos antes de substantivos, inversamente à ordem portuguesa. Por conveniência e tempo, nenhuma explicação gramatical é apresentada sobre tal diferença, permitindo ao aluno, a princípio, ter um contato espontâneo com a estrutura da L2, propiciando uma assimilação natural.

Após a apresentação da lição, realizou-se exercício de associação de imagem ao áudio correspondente restando, ainda, por falta de tempo, executar a segunda etapa desta atividade para completar lacunas com palavras ditadas pela professora, bem como, o exercício 2 [associação de grafia-áudio: enumeração de 14 frases de acordo com a ordem ouvida] que objetivava a fixação da forma escrita e seu reconhecimento auditivo, ficando a aula assim estruturada:

1- Projeção sucinta da aula 1 com perguntas [*what is this?*] para fixação do vocabulário;

2- Apresentação da aula 2 [*vocabulary: have/ see*; *I, a, they, new, big, house, an, English, small, dog, cat*]. A partir daqui serão mencionadas nas próximas aulas apenas o vocabulário novo que for sendo introduzido a cada lição;

3- Aplicação de exercício de associação de imagem-áudio;

4- Entrega de resumo da lição e de tarefa de casa, onde constavam sentenças com léxico da aula em língua materna para serem escritas em inglês e, em seguida, serem pronunciadas pelo aprendente.

[7] Conforme Schmitt (2010), *vocabulary attrition* corresponde ao esquecimento dos itens lexicais como parte do processo natural de aprendizagem.

PLANO DE AULA – LESSON THREE

3ª AULA (VERBS, NOUNS AND SENTENCES)		
Temporização	**Descrição das ações**	**Resultados Esperados**
5 min ≈	Retomada dos itens lexicais anteriores	Reforço dos armazéns de memória
15 min ≈	Ditado do exercício 1 – aula 2 e aplicação de exercício grafia-áudio, remanescentes da aula 2.	Ativação dos armazéns semântico-fonológico-ortográfico
20 min ≈	Apresentação de imagem-grafia-som [aula 3]	Ativação dos armazéns semântico-fonológico-ortográfico
5 min ≈	Entrega de *homework* e resumo da lição	Fixação dos armazéns semântico-fonológico-ortográfico

Quadro 4: Lesson Three
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017)

1- Retomada dos itens lexicais anteriores com breve apresentação dos slides da aula 2;

2- Conclusão da segunda fase de exercício 1, completando-se lacunas via ditado e aplicação de exercício grafia-áudio, com enumeração de frases de acordo com a ordem ouvida, ambos remanescentes da segunda aula;

3- Projeção da aula 3 na sequência imagem-grafia-som com repetição das sentenças após surgimento da grafia e do som. [*vocabulary: go/going, is, come/come from/ come back, home, to, bed, the, is, club, here, United, States, church, late*];

4- Entrega de tarefa de casa e resumo com frases da lição. Na tarefa de casa exercitou-se a reordenação das palavras nas frases, que estavam dispostas desordenadamente, bem como a reordenação de letras [*scrambled letters*] para montar as unidades lexicais estudadas de modo correto, seguindo um exemplo dado. A partir desta aula propomos exercício de remontagem das frases em ordem correta para treinar a ordem inglesa das palavras. A reordenação de letras duma palavra é uma atividade proposta, também, por Sampaio (2015) para a escrita e orientação espacial em língua materna, cujo trabalho se volta a disléxicos e pessoas com dificuldades afins, oferecendo um trabalho de atividades corretivas de leitura e escrita que mostrou-se bastante adequado à lição. No resumo da aula entregue aos alunos não constava tradução das frases, os significados foram tratados durante a lição.

Descrição e procedimentos

Por falta de tempo durante a lição precedente, executou-se a segunda etapa de exercício da aula 2 completando-se lacunas com palavras ditadas pela professora. De igual modo, foi praticado o exercício 2, aula 2 através da associação de grafia-áudio pela enumeração de 14 frases de acordo com a ordem ouvida, que objetivava a fixação da forma escrita e seu reconhecimento auditivo [formação do armazém ortográfico via vínculo da forma impressa da palavra a seu correspondente sonoro].

Nesta terceira aula tentou-se um novo formato: a imagem gráfica das frases veio antes da pronúncia delas, a fim de se verificar se seria possível aos alunos pronunciá-las com algum acerto, haja vista o bem sucedido contato inicial com as formas da língua estrangeira após a aplicação das primeiras aulas; observou-se, no entanto, que tal sequência não produziu os resultados esperados, interferindo no fluxo da lição.

PLANO DE AULA – LESSON FOUR

4ª AULA (VERBS, NOUNS, OCCUPATIONS)		
Temporização	**Descrição das ações**	**Resultados Esperados**
5 min ≈	Retomada dos itens lexicais de lição precedente	Reforço dos armazéns de memória
15 min ≈	Apresentação de imagem-som-grafia [aula 4]	Ativação dos armazéns semântico-fonológico-ortográfico
5 min ≈	Breve reapresentação da aula com as formas dos verbos destacadas	Ativação dos armazéns semântico-fonológico-ortográfico
10 min ≈	Atividade de imagem-áudio [enumeração de ilustrações de acordo com a sequência das frases correspondentes ao áudio]	Fixação dos armazéns semântico-fonológico-ortográfico
5 min ≈	Entrega de *homework* e resumo da lição	Fixação dos armazéns semântico-fonológico-ortográfico

Quadro 5: Lesson Four
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017)

Descrição e procedimentos

1- Retomada dos itens lexicais anteriores com breve apresentação dos *slides* da aula 3;

2- Projeção da aula 4 na sequência imagem-som-grafia com repetição das sentenças após exposição da grafia e do som [*vocabulary: am/are/be/want; teacher, lawyers, hairdresser, doctor, sick*];

3- Breve reapresentação da aula, agora com os verbos em destaque nos *slides*;

4- Exercício de associação da imagem ao áudio respectivo, de acordo com a sequência do áudio tocado. Na atividade estavam representados dois grupos com cinco gravuras, em cada um se assinalou a ordem de 1 a 5. Este tipo de exercício apresentou boa receptividade entre os aprendizes. Procediam-se duas repetições para cada ilustração, indo a, no máximo, três vezes, de acordo com a necessidade.

5- Entrega de tarefa de casa e resumo da aula com frases da lição [glossário] sempre com a imagem atinente à unidade lexical dada sem, contudo, constar as traduções delas nesse momento, visto que agrupar o item à sua tradução não fortalece a conexão entre a forma da palavra e seu significado (Nation, 2014). O *homework* estava estruturado na tarefa de completar as palavras em destaque até chegar à escrita da frase completa, numa atividade que denominamos de *frames*, com o intuito de fomentar a assimilação da forma das palavras encontradas durante a aula através da repetição escrita. Na sequência seguiu-se atividade de reconhecimento da forma da palavra (Nation, 2008), na qual constava um par de frases: uma corretamente escrita e outra com um ou mais itens com a grafia incorreta, no qual deveriam circular, através de reconhecimento visual, aquelas com a forma correta; também aqui se adaptou propostas de exercício de identificação de erros a partir dos trabalhos de intervenção em leitura e escrita em língua materna de Pereira (2015) e Sampaio (2015), adequando-os a L2. Por fim, ao concluir a tarefa, os estudantes eram orientados a pronunciar as frases dessa etapa para treino e fixação do armazém fonológico.

PLANO DE AULA – REVIEW/ GAME

5ª AULA (GAME, LESSONS REVIEW)		
Temporização	**Descrição das ações**	**Resultados Esperados**
5 min ≈	Breve repasse dos áudios da aula anterior	Reforço dos armazéns de memória
20 min ≈	Explanação e aplicação de jogo com vocabulário estudado em aulas precedentes	Reforço dos armazéns de memória
15 min ≈	Projeção de vídeos com músicas que continham itens lexicais estudados. Objetivo: identificação auditiva das palavras [aulas de 1 a 4]	Reativação e consolidação dos armazéns semântico-ortográfico-fonológico
5 min ≈	Recolhimento de exercício para casa da lição anterior	---

Quadro 6: Lesson Review/ Game
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017)

Descrição e procedimentos

1- Rápida apresentação do áudio da lição anterior;

2- Aplicação de jogo [*game* – apêndice XXIII] no qual cada grupo de 03 ou 04 alunos recebeu um saquinho com várias palavras recortadas para serem colocadas em ordem dentro de determinada quantidade de tempo [o temporizador utilizado foi uma ampulheta]. Os 3 primeiros grupos deveriam, assim que terminassem de colocar as palavras em ordem para forma uma frase, correr ao meio da sala e soar um apito informando que concluíram a tarefa. Regra: A pontuação ganha dependia do fator tempo [quem terminou primeiro] e ordem [sequência correta da frase]. Foi-lhes, também, solicitado que pronunciassem a frase que montaram encorajando a expressão oral sem, contudo, ser-lhes subtraídos pontos caso a pronúncia não estivesse acertada. Nesse caso a professora enunciava a forma correta para que a repetissem, a fim de não cristalizar o erro no armazém fonológico. Desclassificava-se quem alterasse as palavras de posição após o grupo haver soado o apito ou ajudasse outro grupo que não o seu.

3- Nessa etapa, os alunos eram estimulados a escrever palavras que reconheciam nos vídeos de música. Dois videoclipes foram selecionados: *I have a dream,* do filme *Mamma Mia,* disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GpcKvZvcLuA> e *I want to know what love*

is, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=gCadlN8fexk> [*vocabulary: I have, see, want*]. Dos 18 alunos presentes na atividade dez deles obtiveram de 75% a 100% de acerto, três dos quais escreveram acertadamente ainda alguns itens extras [*don't, my, life*] que não estavam entre as unidades estudadas requeridas deles. Dos seis participantes restantes, cinco atingiram 50% e um 25% de desempenho. Esta atividade foi praticada por fazer emergir o elemento motivação, necessário ao bom andamento do contexto de aprendizagem, e por ser parte das atividades de língua estrangeira que encontram grande receptividade entre os adolescentes da turma. Também foi empregada para verificar se apreenderam o vínculo grafia-som numa elocução autêntica em língua inglesa, averiguando se reproduziriam por escrito a forma ouvida, uma vez trabalhado o armazém fonológico-ortográfico pela rota lexical.

PLANO DE AULA – LESSON REVIEW [FOUR]

6ª AULA (LESSON REVIEW, TO BE)		
Temporização	**Descrição das ações**	**Resultados Esperados**
5 min ≈	Breve retomada da aula 4	Reforço dos armazéns de memória
20 min ≈	Apresentação de slides com quadro resumido do verbo *to be* e novos itens lexicais.	Ativação dos armazéns de memória
15 min ≈	*Exercício ditado de frases em inglês	Reativação e consolidação dos armazéns semântico-ortográfico-fonológico

Quadro 7: Lesson Review/ Lesson Four
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017)

Descrição e procedimentos

1- Revisão sucinta de itens da aula 4;

2- Apresentação de quadro com formas do verbo *to be* associadas a unidades lexicais novas e já encontradas. A pronúncia, nesta seção, foi provida pela professora, os significados dos novos itens foram trabalhados via inferência, quando palavras transparentes, ou através do ensino

explícito de vocabulário quando não era possível a dedução direta [*vocabulary: sad, mechanic, policemen, at home*];

*Obs.: Por razões de ordem superior, alheias ao controle da docente, a lição teve seu tempo de duração reduzido em dois terços e não foi possível a aplicação de nenhum exercício pertinente ao tema do dia.

PLANO DE AULA – SONGS

7ª AULA (LESSONS REVIEW)		
Temporização	**Descrição das ações**	**Resultados Esperados**
30 min ≈	Projeção de vídeos de canções contendo vocabulário estudado precedentemente	Reforço dos armazéns de memória
10 min ≈	Conferência da atividade aplicada	---

Quadro 8: Songs
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017)

Descrição e procedimentos

1- Uma série de vídeos de músicas é apresentada contendo algum vocábulo já estudado pelo aluno. Sua tarefa consiste em ouvir, reconhecer e escrever esta[s] palavra[s]. A esta execução seguiu-se determinada pontuação que o aluno acrescentaria para a obtenção de sua nota.

2- A seguir, lista de canções com o respectivo link utilizado. Obs.: este tipo de atividade requereu mais tempo por solicitação dos próprios alunos. Nesta atividade 11 dos 12 estudantes presentes obtiveram desempenho positivo entre 50% a 100%, sendo que apenas um deles obteve 45% de acerto nas unidades lexicais propostas.

YOUR SONG – ELLIE GOULDING
Link do videoclip <https://www.youtube.com/watch?v=D9AFMVMl9qE>
Vocabulary: Money, big house
HEY BROTHER – AVICII
Link do vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=6Cp6mKbRTQY>
Vocabulary: Brother, sister
HOTLINE BLING – DRAKE
Link do video <https://www.youtube.com/watch?v=uxpDa-c-4Mc>
Vocabulary: Cell phone
LOVER COME BACK – CITY AND THE COLOUR
Link do vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=DwYaFkHe-5U>
Vocabulary: Come back
SEE YOU AGAIN (CHARLIE PUTH)
Link do vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=RgKAFK5djSk>
Vocabulary: See
FOREVER BY YOUR SIDE – THE MANHATTAN
Link do vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=1kQItO71zeo>
Vocabulary: Want

PLANO DE AULA – LESSON FIVE

8ª AULA **(Verbs, Nouns, Preposition, Demonstrative/Object Pronouns, Adverb)**		
Temporização	**Descrição das ações**	**Resultados Esperados**
20 min ≈	Apresentação de *slides* da aula atual interpelado com questões [*how do you say... in English?/ What does it mean...?*]	Ativação dos armazéns de memória
15 min ≈	Exercício de associação grafia-som, primeira etapa com grafia em inglês, áudio em inglês e segunda etapa com grafia em português e áudio em inglês	Fortalecimento dos armazéns ortográfico-fonológico/ averiguação da incorporação do armazém semântico
5 min ≈	Entrega e explanação de *homework* e resumo da aula	Reativação e consolidação dos armazéns semântico-ortográfico-fonológico

Quadro 9: Lesson Five
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017)

Descrição e procedimentos

1- Introdução de novos itens lexicais em frases mais longas com verbos polissêmicos. Uma vez apresentados questionava-se, por exemplo, *'how do you say* você pega o ônibus *in English?'* ou *'what does they get a job mean?'* Após esse contato inicial com os novos itens os slides são projetados novamente para serem repetidos sem interrupção. [*Vocabulary: do, exercises, dishes, homework, know, how, speak, drive, many, people, take, some, pictures, bus, test/s, get, ten, on, job, like, chocolate, this, school, look, at, me, girl, him, carefully*].

2- É praticado exercício para associar grafia-som através de atividade dividida em dois quesitos em que no primeiro se enumeravam a sequência correta dos áudios em inglês e escrita em inglês e, no segundo, as frases ditas em LI estão escritas em português, fazendo o reconhecimento/conexão de significado entre ambos. Esta última parte da prática demonstrou exigir mais atenção e dispender mais repetições do áudio para que fizessem a enumeração adequadamente. Visou-se reforçar o vínculo entre forma/significado no âmbito do armazém semântico. Dentre os 14 alunos presentes, quatro acertaram 100% da atividade em inglês e português, cinco acertaram a partir de 50% e quatro deles tiveram desempenho inferior a 50% das associações.

3- Foi entregue o glossário da lição, desta vez seguido da tradução em português abaixo da forma inglesa, por entender-se que o caráter polissêmico de certos itens estudados, especialmente os verbos, poderia causar alguma confusão ou não facilitar a memorização do item em conjunto com os outros componentes da sentença. A tarefa de casa [*homework*] incluiu mais quesitos, tornando-se mais extensa, nos quais englobou-se a prática de 1) *frames* [já mencionados na aula quatro], 2) reordenação de frases, 3) *word webs* [teias de palavras] orientado a busca de palavras novas para vincular a expressão sobre coisas que gosto [*like*] e não gosto [*don't like*], 4) parágrafo para completar com áudio relativo a lição e, 5) prática dos verbos *be* e *have.*

Empregou-se nos exercícios, desde então, a estratégia de *rote rehearsal*, cuja aprendizagem do material é provida pela sua repetição até que as palavras sejam internalizadas e retidas objetivando o seu reconhecimento (Gu, 2003) lançando-se mão de palavras cruzadas, *scrambled words*, múltipla escolha e canções, entre outros. Embora mencionada com ressalvas por alguns teóricos, esta estratégia é a de mais fácil utilização particularmente para aprendizes de baixa proficiência e iniciantes, favorecendo a memorização (Wei & Attan, 2013). Argumentos a

seu favor provem de pesquisas que indicam que para uma eficaz aprendizagem de vocabulário os itens estudados devem ser sistematicamente revisitados de modo a serem conduzidos para a memória de longo prazo (Nakata, 2006).

A partir dessa lição as tarefas de casa passam a ser um pouco mais extensas em virtude da busca da diversificação e consolidação do material estudado.

PLANO DE AULA – REVIEW [LESSON FIVE]

9ª AULA (LESSON REVIEW)		
Temporização	**Descrição das ações**	**Resultados Esperados**
20 min ≈	Recapitulação de *slides* da aula precedente, trazendo novamente à lembrança o vocabulário visto através de respostas a questões orais [*how do you say... in English?/ What does it mean... in Portuguese?*]	Ativação dos armazéns de memória
10 min ≈	Execução do quesito 3 do exercício [*homework*], completando-se o parágrafo via transcrição do áudio com vocabulário estudado na aula anterior.	Ativação dos armazéns de memória
10 min ≈	Espaço para término da lição de casa da aula anterior.	Reativação e consolidação dos armazéns semântico-ortográfico-fonológico

Quadro 10: Lesson Review/ Lesson Five
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017)

Descrição e procedimentos

Obs.: Por razões de ordem administrativa superior, internas e externas à escola, essa turma teve um espaço de tempo sem aulas que coincidiram com os dias das aulas de inglês, de modo que totalizou vinte e um dias corridos entre a última e a atual aula de LI. Por essa razão foi necessário recapitular toda a aula anterior devido à quebra na formação da memória e abrir algum espaço para a conclusão do *homework*, visto que muitos alunos deixaram de fazer as tarefas em casa.

1- Introdução de itens lexicais em frases com verbos polissêmicos. Após apresentados se buscava obter a compreensão das unidades trabalhadas através de questões como *'how do you say* eles conhecem muitas pessoas *in English?'* ou *'what does it mean I like chocolate in Portuguese?'*

2- Execução do tópico 3 do exercício de casa, completando-se o parágrafo com transcrição do áudio do vocabulário em pauta.

3- Espaço para conclusão de itens da lição de casa.

PLANO DE AULA – LESSON SIX [PART 1]

10ª AULA **(Verbs, Nouns, Prepositions, Adjective, Adverb)**		
Temporização	**Descrição das ações**	**Resultados Esperados**
25 min ≈	Projeção de parte dos itens lexicais com respectivos exemplos e pronúncia	Ativação dos armazéns de memória
10 min ≈	Entrega de glossário da aula sem imagens, repetição verbal dos itens nele constantes	Ativação dos armazéns ortográfico-fonológico-semântico
5 min ≈	Entrega e explanação de *homework I*	Inicial fixação dos armazéns semântico-ortográfico-fonológico

Quadro 11: Lesson Six - part 1
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017)

Descrição e procedimentos

Aqui novamente ocorre um espaço de vinte dias entre a última aula e esta, certamente com consequências para o processo de memorização. A partir desse ponto, avança-se para a busca da aprendizagem de mais itens, utilizando-se de parágrafos que constituem um pequeno texto, almejando-se, assim, prover um vocabulário mínimo, sem o qual nenhuma leitura seria possível. Para tanto, o vocabulário da lição foi baseado no primeiro capítulo do livro '*Girl on a motorcycle'* (Escott, 2008), cujo livro do tipo *graded readers* possui vocabulário controlado para diferentes níveis de aquisição lexical e este, especificamente, do nível iniciante [*starter*] na base de 250 *headwords* [palavra base, lema]. É necessário mencionar que os *graded readers* são aconselhados para a leitura de aprendizes de inglês como língua estrangeira, especialmente

aqueles em grau de iniciantes (Nation, 2014), visto que são formulados de maneira a adequarem-se ao nível de leitura de tais aprendentes. Devido a natureza dos *graded readers,* Nation (2014, p. 19) ainda acrescenta que "cada palavra encontrada provavelmente vale a pena aprender, mesmo que não se repita no livro".

Para a instrução em pauta não foram considerados aqui os nomes próprios como itens lexicais. [*Vocabulary: across, street, river, by, in, evening, one, summer, his, arrive/s, town, little, stop, here, he, there is, yes, nice, tonight, motel, it's, not, expensive, driver, say/s, bag/s, ask/s, tomorrow, get/s off, with, every, day*]. Ficando a aula assim estruturada:

1- Projeção dos *slides* com novos itens lexicais. A cada nova unidade de léxico conduziam-se duas repetições orais e para cada exemplo de enunciado com o item a ser aprendido seguia-se uma repetição no âmbito de cada *slide*. Não foi levada a termo a elocução da totalidade dos itens lexicais tanto pelo volume quanto em previsão de não tornar a lição monótona, deixando parte das unidades para a aula subsequente.

2- Leitura das palavras listadas no glossário, este, por sua vez, não continha imagens do vocabulário apresentado, mas dispunha da tradução em língua materna com exemplos, quando necessário.

PLANO DE AULA – LESSON SIX [PART 2]

11ª AULA **(Verbs, Nouns, Prepositions, Adjective, Adverb)**		
Temporização	**Descrição das ações**	**Resultados Esperados**
20 min ≈	Retomada da lição com breve apresentação dos itens vistos em aula anterior e projeção da segunda parte dos itens lexicais com respectivos exemplos e pronúncia.	Ativação dos armazéns de memória
15 min ≈	Projeção do texto *'Is there a motel?'* com pronúncia da professora seguida da repetição oral dos estudantes. Em seguida, leitura em voz alta de cada *slide*.	Ativação dos armazéns ortográfico-fonológico-semântico
10 min ≈	Passagem de áudio do mine texto '*Is there a motel?*', tópico 6 do *homework I,* a fim de completar com as palavras faltantes.	Inicial fixação dos armazéns semântico-ortográfico-fonológico

Quadro 12: Lesson Six - part 2
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017)

Descrição e procedimentos:

1- Breve repasse da lição 6 e conclusão dos itens restantes relativos a vocabulário pertinente a mini texto a ser trabalhado;

2- Projeção de *slides* do mini texto *'Is there a motel?'* [primeiro capítulo do livro *'Girl on a Motorcycle'*] com respectiva pronúncia;

3- Passagem do áudio do tópico 6 do *homework I*, completando as palavras faltantes do supracitado texto;

No decorrer da lição os estudantes demonstraram certa dificuldade na leitura vocal de *'Is there a motel?'* apontando uma provável falta de consolidação do armazém fonológico. De igual modo, notou-se algum embaraço no reconhecimento dos itens lexicais do exercício de complementação do texto com as palavras do áudio [tópico 6 do *homework I*], ficando boa parte dos alunos sem preencher as lacunas. A tarefa para casa do tópico 7 consistia - após preenchimento do quesito anterior - em pequena interpretação do mencionado mini texto, que foi suprimida em razão da dificuldade de completá-lo, sendo isto pré-requisito para a interpretação, por este motivo o tópico foi reimpresso em página separada com texto completo para entrega em aula subsequente.

PLANO DE AULA – LESSON SIX [REVIEW]

12ª AULA (Verbs, Nouns, Prepositions, Adjective, Adverb)		
Temporização	**Descrição das ações**	**Resultados Esperados**
15 min ≈	Entrega da atividade de compreensão textual do parágrafo *'Is there a motel?'*.	Fixação do armazém semântico
15 min ≈	Projeção de vídeo com forma gráfica das palavras e seu áudio do mini texto supracitado.	Fortalecimento dos armazéns ortográfico-fonológico-semântico
10 min ≈	Exercício de associação de áudio à frase escrita, enumerando-os na sequência correta. Primeira fase: áudio inglês, escrita em inglês; segunda fase: áudio inglês, escrita em português associando, assim, os significados à frase pronunciada.	Fixação dos armazéns semântico-ortográfico-fonológico

Quadro 13: Lesson Six - Review
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017)

Descrição e procedimentos

1- Entrega de atividade interpretativa para ser feita em sala apresentando a característica de enunciados em L1[8] e opções de múltipla escolha também em L1. Visto ser desde o princípio formulada como tarefa de casa poder-se-ia usar o glossário e/ou outro recurso para auxiliar na compreensão textual. Cada aluno, portanto, recebeu esta página que consistia do parágrafo-texto *'Is there a motel?'* com quatro opções de múltipla escolha em português para assinalarem. Dado o contexto, todos os que completaram a ação obtiveram 100% de acerto;

2- Projeção do vídeo do mini texto ora mencionado, englobando grafia e leitura em áudio para cada item apresentado, *i. e.*, os estudantes deveriam tentar repetir toda[s] a[s] sentença[s] narradas pelo nativo logo após sua enunciação. Por se tratarem de itens agrupados em frases maiores, sendo treinados pela primeira vez, notou-se alguma inabilidade na tentativa de sincronia entre o item ouvido e a sua expressão oral, como narrada pelo usuário nativo, demonstrando-se necessidade de mais práticas semelhantes ou ainda, de maiores investidas na leitura gráfica/reprodução oral nesse estilo de atividade.

3- Exercício de associação de áudio à forma escrita, em cuja primeira fase enumerava-se o áudio a sua respectiva frase em inglês e na segunda etapa ouvia-se o áudio em inglês e enumerava-se a sua correspondente em português, oferecendo esta fase *input* para especial fixação do armazém semântico. Esta segunda etapa demonstrou exigir maior atenção dos alunos na tentativa de lograr êxito nas associações.

[8] L1: Primeira língua, língua materna, língua-mãe.

PLANO DE AULA – LESSON REVIEW/ SEVEN

13ª AULA **(Verbs, Nouns, Prepositions, Adverbs, Conjunction, Possessive/Relative Pronoun, Adjectives)**		
Temporização	**Descrição das ações**	**Resultados Esperados**
10 min ≈	Breve projeção da aula anterior [*review*]	Fixação dos armazéns de memória
15 min ≈	Projeção de vídeo de *'Is there a motel?'* para prática da forma falada das palavras, consoante áudio nativo.	Reativação dos armazéns fonológico-ortográfico
10 min ≈	Entrega e explanação de *homework II* retomando a lição, com quesito 1 sendo iniciado em sala.	Fixação dos armazéns de memória
5 min ≈	Apresentação sucinta de itens lexicais em caráter de pré-leitura [*pre reading*]	Ativação dos armazéns ortográfico-fonológico-semântico

Quadro 14: Lesson Review / Lesson Seven
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017)

Descrição e procedimentos

1- Retomada sucinta da lição via apresentação de *slides*;

2- Repasse do vídeo *'Is there a motel?'* objetivando o melhoramento da razão leitura da grafia/enunciação da palavra e consolidação das formas e sua vinculação aos seus respectivos armazéns de memória;

3- Entrega e explanação introdutória de *homework II*. Em geral, é necessário fazer-se sempre uma clarificação precedente do modo como deve ser executada a tarefa de casa ou de algum tópico, não tanto pela complexidade das tarefas que os estudantes devam fazer face em qualquer das disciplinas escolares, não só em LI, mas muito em razão da cultura escolar local em que o aluno está habituado a não praticar a autonomia que se busca desenvolver nesse ambiente, devendo ser esta própria de quem aprende, ao que estranhamente alguns alunos evitam fazer a leitura dos enunciados, esperando sempre um suporte do professor. Em seguida, deu-se espaço para a solução do tópico 1 que previu a correção das unidades de léxico da lição, cortando letras extras do item apresentado e reescrevendo-as corretamente, com o intuito de fortalecer a forma visual do lexema pela ação de reescrevê-lo. Os demais tópicos consistiam de tradução, escrita da

palavra de acordo com a imagem, associação de item lexical-imagem após reordenação das letras [*scrambled letters*], escrita em inglês de orações com unidades lexicais estudadas em aulas anteriores e preenchimento de frases em inglês de acordo com a tradução dada;

4- Em função do tempo, foram apresentados bastante sucintamente alguns itens lexicais relativos à aula sete. [*vocabulary: days of the week, Sunday/Monday/ Tuesday/ Wednesday/ Thursday/ Friday/ Saturday, he, works, morning, shift, afternoon, evening, because, why, do, off, west, east*].

PLANO DE AULA – LESSON SEVEN

14ª AULA **(Auxiliar/Modal/Verbs, Nouns, Prepositions, Adverbs, Conjunction, Possessive/Relative Pronoun, Adjectives)**		
Temporização	**Descrição das ações**	**Resultados Esperados**
5 min ≈	Conclusão e recolhimento do *homework II* - lição anterior.	Verificação dos armazéns semântico-ortográfico-fonológico
5 min ≈	Apresentação de itens lexicais em caráter de pré-leitura [*pre reading*].	Ativação dos armazéns ortográfico-fonológico-semântico
20 min ≈	Projeção da lição do dia, na qual os alunos deveriam tentar repetir o texto enunciado após ouvirem seu áudio, acompanhado da grafia nos *slides*.	Ativação dos armazéns semântico-ortográfico-fonológico
10 min ≈	Leitura vocalizada do glossário, constante de grafia e seu respectivo significado em português, não figurando neste as imagens.	Ativação dos armazéns semântico-ortográfico-fonológico

Quadro 15: Lesson Seven
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017)

Descrição e procedimentos

1- Efetuado recolhimento do *homework II* como instrumento de desenvolvimento e fixação da lição prévia, sendo dado algum espaço para sua conclusão, haja vista que parte da turma não vinha procedendo à completa execução dos exercícios em casa ocorrendo, às vezes, de

recorrerem as respostas de outros colegas que fizeram a atividade. Para fomentar a resposta individual permitiu-se algum tempo para conclusão das tarefas em sala;

2- Projeção de itens lexicais que serão utilizados no texto vindouro, em caráter de pré-leitura e aquisição de novos lexemas;

3- Apresentação da aula do dia, introduzindo o parágrafo-texto *'Busy bus driver',* disponível em <http://www.elcivics.com/lifeskills/bus-driver.pdf>, *site* americano para estudantes de inglês como segunda língua que disponibiliza, entre outros recursos, páginas de parágrafos para trabalho com leitura. Durante a projeção dos *slides* os alunos deveriam acompanhar a leitura do texto, repetindo após pausar-se cada oração. [*vocabulary: route, which, runs, and, along, busy, but, it, part, of, early, four, hours, on, usually, spends, family, next, year/s, will, turn, can, retire, wife, for, another, three, their, paid off, bills, much, lower, then, has, hard, past, as, soon, possible, worried, about, what, should*];

4- Mais adiante, ao receberem o glossário pronunciavam cada palavra seguindo a elocução da professora. Neste glossário não constavam as imagens relativas a cada unidade lexical, mas proveram-se suas respectivas traduções.

PLANO DE AULA – LESSON REVIEW

15ª AULA **(Auxiliar/Modal/Verbs, Nouns, Prepositions, Adverbs, Conjunction, Possessive/Relative Pronoun, Adjectives)**		
Temporização	**Descrição das ações**	**Resultados Esperados**
10 min ≈	Repasse de slides do *pre reading* sem repetição oral.	Fixação dos armazéns semântico-ortográfico
20 min ≈	Reapresentação de projeção da aula precedente para efetuar acompanhamento do slide com leitura verbalizada em grupo.	Fixação dos armazéns de memória
10 min ≈	Entrega e início de elaboração de *homework* da lição.	Ativação dos armazéns ortográfico-fonológico-semântico

Quadro 16: Lesson Review
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017)

Descrição e procedimentos

1-Espaço para conclusão de tarefas, devido a muitos alunos estarem deixando de fazer os exercícios de fixação em casa;

2- Apresentação de alguns itens lexicais pertinentes à aula atual que ocorreriam em texto a ser trabalhado em seguida. Objetivava-se prover melhor compreensão do material com o qual entrariam em contato, dando subsídios para posterior leitura;

3- Apresentação da aula do dia. Em razão de recuperação dos alunos em outras disciplinas na ocasião foi necessário liberar parte da turma antes do término da aula, não sendo possível projetar integralmente a lição do dia.

PLANO DE AULA – LESSON SEVEN: TEXT 'BUSY BUS DRIVER'

16ª AULA **(Auxiliar/Modal/Verbs, Nouns, Prepositions, Adverbs, Conjunction, Possessive/Relative Pronoun, Adjectives)**		
Temporização	**Descrição das ações**	**Resultados Esperados**
30 min ≈	Aplicação do texto *'Busy Bus Driver'*	Verificação dos armazéns semântico-ortográfico
10 min ≈	Correção do citado texto.	Averiguação da fixação dos armazéns de memória

Quadro 17: Text Busy Bus Driver
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017)

Descrição e procedimentos

1- Aplicação do texto *'Busy Bus Driver'*, cujo vocabulário foi previamente trabalhado na aula sete. No texto foram trabalhadas cinco questões de interpretação de Verdadeiro ou Falso, cinco questões de *yes* ou *no* que não foram consideradas na pontuação geral do texto, pois tratava-se de questões de resposta pessoal, um quesito de associação de colunas e 11 itens em inglês para relacioná-los aos seus significados. Excetuando-se as unidades de respostas *yes/no*, temos ao todo 16 itens na avaliação textual;

2- O tempo da aula foi dedicado à resposta do texto-teste supramencionado e foi procedido o início da correção ainda em sala daqueles que entregaram o teste antes do término da aula.

PLANO DE AULA – LESSON EIGHT

17ª AULA **(Auxiliar/Verbs, Nouns, Prepositions, Adverbs, Conjunction, Possessive Pronoun, Adjectives)**		
Temporização	**Descrição das ações**	**Resultados Esperados**
20 min ≈	Apresentação de slides da aula atual com o texto *'An old woman'*	Ativação dos armazéns semântico-ortográfico-fonológico
20 min ≈	Entrega do texto-teste *'An old woman'* para ser respondido em classe em caráter de avaliação	Verificação dos armazéns de memória
5 min ≈	Entrega de glossário e *homework* da lição.	Fixação dos armazéns ortográfico-fonológico-semântico

Quadro 18: Lesson Eight
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017)

Descrição e procedimentos

1- Projeção da aula 8, consistindo do texto *'an old woman'*, obtido a partir do livro *Introductory Stories for Reproduction 1* (Hill, 1987), cujo conteúdo é constituído de quarenta pequenas estórias relatadas, em geral, dentro da extensão de um parágrafo, apresentando ao final de cada uma delas, sempre em língua inglesa, uma série de questões que lhes eram relativas. Estas questões não foram utilizadas em nosso teste. O texto foi adaptado, transformando as frases que eram originalmente no passado em sentenças no presente para melhor adequar-se ao contexto de aprendizagem dos alunos.

Depois de projetadas as unidades lexicais do texto, com repetição oral e explanação dos itens de vocabulário, foi aplicado o teste pertinente a lição. A decisão de aplicar prova de leitura sobre o tema imediatamente seguinte a sua apresentação derivou de um fato externo: o término do ano letivo para as turmas de 9º ano naquela escola foi antecipado em 15 dias, tendo sido um ano atípico. Sendo assim, caso não se procedesse ao teste naquela ocasião não haveria mais

tempo para aplicar outra atividade de leitura, como desejávamos. A administração escolar determinou a antecipação em função de estabelecer quais alunos haviam sido aprovados, pois só aqueles poderiam constar na placa de concluintes e participar das atividades de encerramento que deveriam ter lugar antes do final do mês, fatos estes que não ocorreram nos anos anteriores.

2- O teste de leitura constava de quatro partes, em que na primeira, com seis itens lexicais em inglês, deveria associar-se cada unidade ao seu respectivo significado em português entre quatro opções de respostas verificando, assim, a ativação do armazém semântico. Na segunda, utilizaram-se afirmações escritas em LI para analisarem como 'verdadeiro' ou 'falso', na terceira parte oito unidades lexicais deveriam ser associadas às suas imagens correspondentes e na quarta seção uma pequena narrativa em inglês - na qual constava a tradução em português dos dezoito itens requeridos destacados em sublinhado – que deveria ser completada empregando o vocabulário estudado nesta lição e nas precedentes. [*vocabulary: old, woman, live/s, alone, her, husband, dead, fall/s down, stairs, hurt/s, left, leg, very, badly, she, telephone/s, take/s, clean/s bandages, after, that, now, Mrs., bad, long, time, don't, up, down, your, few, weeks, visit/s, month, quite, well, again, that's, good, happily, hate, climbing, drainpipe, my, bedroom, day*].

3- Nos minutos finais, após teste, fez-se a entrega do glossário e da tarefa para casa. Nesta figuravam vocabulário para ser associado a seu correspondente pictográfico, além de uma série de palavras com dois modelos, um correto e outro incorreto, para que circulassem a forma correta da palavra e escrevessem sua tradução em língua materna e, por fim, quatro frases em inglês para que se desse seu equivalente em português.

FINAL TEST – TEXT: THE SECRET TO BE RICH

Descrição e procedimentos

A última lição, de fato, consistiu de um texto que foi usado como avaliação de leitura. O texto *'The secret to be rich'* foi criado a partir das unidades lexicais ensinadas nas lições anteriores e procurou usar, o quanto possível, as palavras ou expressões que haviam sido empregadas para fomentar a aprendizagem de vocabulário da turma. Procurou-se, portanto, elaborar algo condizente com o que já havia sido estudado, por essa razão não foram utilizados outros textos retirados de livros, como os das lições sete e oito.

Este último texto foi mais extenso, diversamente dos demais, contendo 294 palavras se contadas como *tokens*, isto é, como itens ocorrentes num texto independente se já apareceram ou não. No corpo do teste constavam vinte itens englobados em cinco tópicos e seus subtópicos, nos quais os itens 1 a 1.3 perfaziam, cada um deles, atividade interpretativa com correspondência textual a assinalar entre três opções, o item 2 apresentou frase para associar a sua tradução equivalente, os tópicos 3, 3.2 e 3.3 consistiam de uma frase em L2 com um item lexical em destaque em maiúsculas para o qual se assinalaria sua respectiva definição entre quatro opções dadas, com proposta semelhante às atividades de vocabulário de Nation (2009) em sua obra *4000 essential English words*. No tópico 4 trabalhou-se em seus quatro itens com *verdadeiro* ou *falso*, desta vez com os excertos do texto em português, e do tópico 5 ao 5.4 o aluno deveria alocar corretamente o lexema ou expressão em inglês às frases com lacunas, combinando-os de modo a formar sentenças coerentes.

3.6 Análise de dados

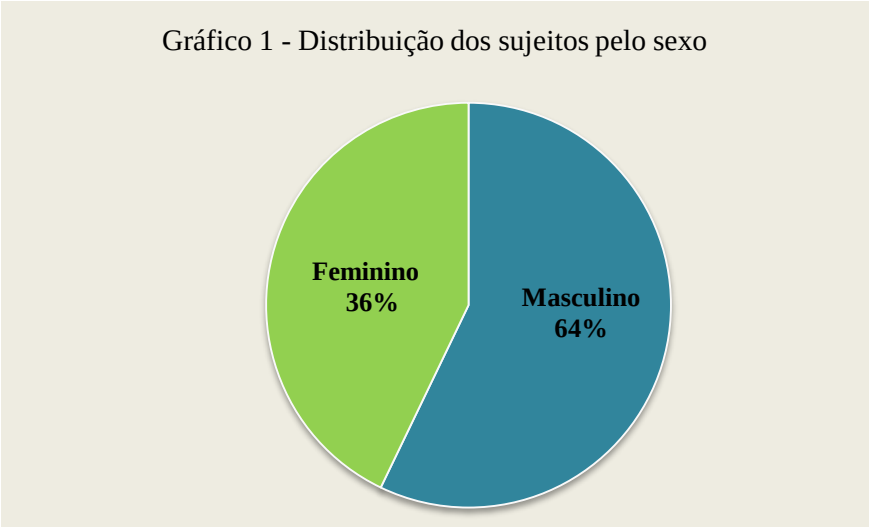
A partir dos resultados obtidos no decorrer das lições e representados pelo teste de tamanho de vocabulário, bem como provas de leitura, avaliou-se possíveis evoluções na aprendizagem lexical alcançadas pela via direta preconizada pela teoria do Duplo Canal, utilizando-se de técnicas quantitativas adequadas. Para tanto, 14 alunos participaram da pesquisa; não obstante, a turma tenha finalizado com 19 alunos, apenas 14 deles submeteram-se ao *Vocabulary Size Test* [VST].

Além do VST os testes de leitura baseados no vocabulário estudado foram aplicados e verificados através dos resultados apresentados em cada avaliação formulados em gráficos que ilustram a dinâmica de desempenho dos aprendizes após as lições.

3.6.1 Análise Descritiva

Adiante segue-se a representação de dados referentes aos participantes da pesquisa.

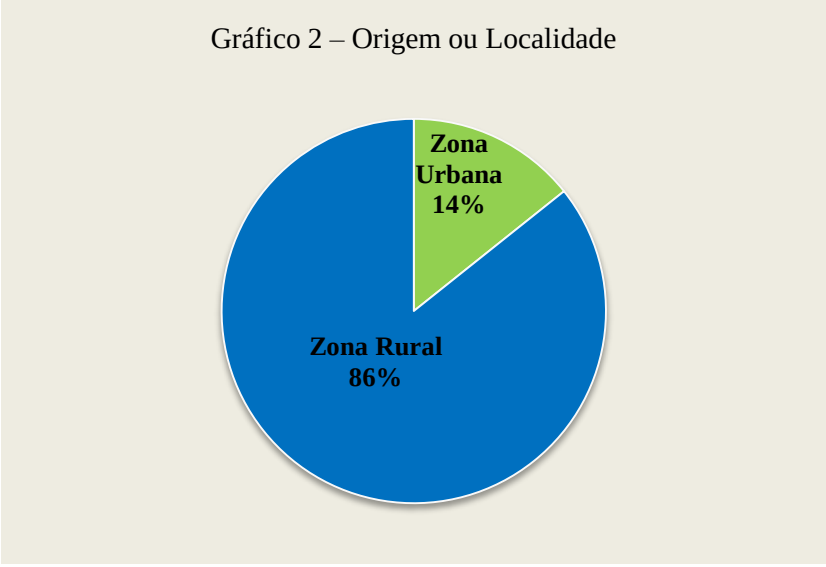
Gráfico 1 – Distribuição dos sujeitos pelo sexo



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017)

Integraram a turma 09 [nove] homens e 05 [cinco] mulheres, ficando percentualmente distribuídos como no gráfico 1.

Gráfico 2 – Origem dos sujeitos



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017)

Quanto à proveniência dos sujeitos, 12 [doze] são residentes em zona rural e 02 [dois] em zona urbana.

Quadro 19 – Distribuição por idade

IDADE	Nº DE ALUNOS
15 |------ 16	5
16 |------ 17	6
17 |------ 18	1
18 |------ 19	2
Total	**14**

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017).

Nas tabelas seguintes encontraremos os resultados da aplicação do *Vocabulary Size Test* como medida de pré e pós-teste na captação da pontuação indicativa do tamanho de vocabulário dentro de cada mil família de palavras frequentes em inglês. O VST caracteriza-se por representar uma medida do tamanho do vocabulário receptivo de um aprendiz a partir das 1.000 primeiras famílias de palavras até a décima milésima quarta família de palavras em inglês. Para cada nível de mil famílias de palavras correspondem dez itens a serem selecionados pelo respondente no qual cada item representa, por sua vez, 100 famílias de palavras mais frequentes em inglês e, conforme já explicitado, para cada acerto o escore dos respondentes deve ser multiplicado por 100 para a obtenção do tamanho de seu vocabulário (Nation & Beglar, 2007). O *Vocabulary Size Test* engloba, na íntegra, 140 itens e, portanto, visa a representar 14.000 famílias de palavras inglesas. Foi construído com o fim de mensurar o tamanho do vocabulário de um aprendiz não nativo, bem como da dimensão do vocabulário para tarefas receptivas, especialmente, tarefas de leitura.

Nesse estudo optamos por utilizar apenas até a décima milésima família de palavras, visto que de tal forma compreenderia alguns níveis acima daqueles dos alunos sob avaliação e, seguindo em consonância com a sugestão do autor do instrumento, não necessitaria ser aplicado na totalidade (ibid, 2007).

Para a tomada do teste foi orientado aos respondentes que escolhessem o melhor significado para a palavra dada e não a assinalassem caso não soubessem o seu significado evitando, assim, tentativas de adivinhá-la ao acaso. No entanto, caso o respondente supunha que poderia saber o significado ou parte dele, deveria tentar achar a resposta. (Schmitt, 2010) [Anexo I].

A fim de preservar a identidade dos alunos pesquisados, seus nomes foram omitidos e constam nas tabelas e gráficos aqui representados os seus respectivos pseudônimos.

Tabela 1 – Pré-teste: Resultado geral[9]

ALUNO	F01	F02	F03	F04	F05	F06	F07	F08	F09	F10	PONTUAÇÃO
Aléssio	100	100	100	100	-	-	-	100	-	-	**500**
Alessandro	-	100	-	100	200	-	-	100	100	200	**800**
Alícia	100	-	-	-	100	-	-	-	100	100	**400**
Alene	200	-	-	100	-	-	100	-	-	-	**400**
Cássio	200	-	100	400	100	300	-	-	-	-	**1100**
Éverson	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Fábio	400	200	400	300	200	200	-	-	-	-	**1700**
Jakelane	300	300	500	300	-	300	100	100	400	100	**2400**
Jair	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mª Fabiana	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-	**100**
Noé	300	400	300	400	-	300	100	100	300	200	**2400**
Thaíse	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Víctor	-	-	-	100	-	-	-	-	-	-	**100**
Washington	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017)

[9] A legenda **F01, F02, F03** até **F10** faz referência, respectivamente, a 1ª mil família de palavras, 2ª mil família de palavras etc., até a 10ª milésima família de palavras relativas ao *Vocabulary Size Test* (Nation & Beglar, 2007).

Tabela 2 – Pós-teste: Resultado geral

ALUNO	F01	F02	F03	F04	F05	F06	F07	F08	F09	F10	PONTUAÇÃO
Aléssio	100	100	300	200	-	100	-	100	-	-	**900**
Alessandro	-	100	100	200	-	200	100	100	100	100	**1.000**
Alícia	-	200	-	100	-	-	100	100	-	300	**800**
Alene	100	100	-	200	100	-	-	-	-	-	**500**
Cássio	400	300	200	100	100	200	100	200	-	100	**1.700**
Éverson	300	300	100	100	100	100	300	-	100	100	**1.500**
Fábio	400	400	100	400	200	200	100	200	200	-	**2.200**
Jakelane	300	200	100	200	200	300	100	400	300	-	**2.100**
Jair	600	400	600	300	500	500	100	300	200	100	**3.600**
Mª Fabiana	200	-	-	100	-	100	100	100	100	-	**700**
Noé	200	200	300	200	200	400	100	200	300	500	**2.600**
Thaíse	100	100	100	200	300	100	200	100	200	-	**1.400**
Víctor	300	400	400	-	100	100	100	300	100	-	**1.800**
Washington	300	300	200	-	100	-	-	100	-	-	**1.000**

Fonte: elaborado pela autora da pesquisa, 2017.

Examinando o quadro geral, 13 dos 14 alunos, isto é, 92,86% evidenciaram aumento de desempenho no teste de tamanho de vocabulário, cujas diferenças estão expressas no quadro a seguir e figuram no gráfico de resultados comparativos.

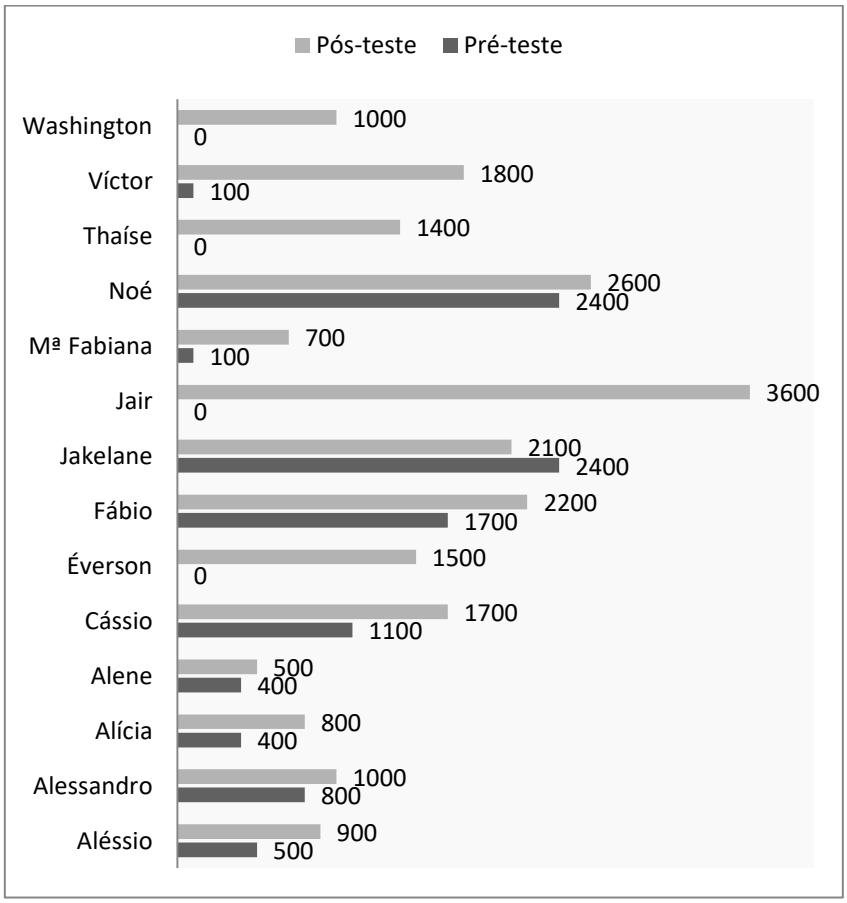
ALUNO	Resultado do pré-teste	Resultado do pós-teste	Diferença entre ambos os testes
Aléssio	**500**	**900**	**400**
Alessandro	**800**	**1000**	**200**
Alícia	**400**	**800**	**400**
Alene	**400**	**500**	**100**
Cássio	**1100**	**1700**	**600**
Éverson	**0**	**1500**	**1500**
Fábio	**1700**	**2200**	**500**
Jakelane	**2400**	**2100**	**(300)**
Jair	**0**	**3600**	**3600**
Mª Fabiana	**100**	**700**	**600**
Noé	**2400**	**2600**	**200**

Thaíse	**0**	**1400**	**1400**
Víctor	**100**	**1800**	**1700**
Washington	**0**	**1000**	**1000**

Quadro 20: Diferença de desempenho de VST inicial e final
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017)

Observou-se que na primeira aplicação do VST houve menos tentativas de respostas enquanto que, na segunda, os alunos lançaram-se mais vezes aumentando, assim, a quantidade de acertos, mas proporcionalmente, também, a quantidade de erros, dando indícios de que no decorrer das lições os estudantes, uma vez habituados a resolução dos exercícios de vocabulário, lançaram-se às respostas através de uma gradativa evolução no contato com palavras desconhecidas.

Gráfico 3 – Pré-teste x Pós-teste: Resultado comparativo



Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017)

Conforme se pode observar, houve uma notada evolução entre o pré e pós teste, bastante evidente em alguns aprendizes, como demonstrado nos alunos Éverson, Jair, Thaíse, Víctor e Washington que tiveram uma evolução significativa na ordem de 0 a 1500, 0 a 3600 pontos, 0 a 1400, 100 a 1800 e de 0 a 1000 respectivamente, após multiplicado cada item correto por 100. Todos os aprendentes apresentaram uma evolução ascendente no vocabulário representado pelas famílias de palavras do VST, excetuando-se a aluna Jakelane que demonstrou certa queda na quantidade de acertos relativos aos escores do pós-teste, tendo atingido desempenho 12,5% inferior ao primeiro teste tomado.

Diferenças de desempenho de grande amplitude, no entanto, não são explicáveis apenas matematicamente e, portanto, dependem de outros fatores essencialmente qualitativos. Pudemos observar, entretanto, que o aluno que subiu o desempenho de 0 a 3600 apresenta, de igual modo, uma excelente pontuação na prova do texto 2 [100%] e o melhor percentual de acertos [80%] no teste final de leitura, denotando uma destacada consolidação da retenção lexical. Pesquisadores indicam, entre outros componentes preponderantes, a atenção deliberada e engajamento nas lições como fator de aprendizagem de uma língua, elementos que puderam ser observado naquele aprendiz em particular.

Conquanto todos os estudantes tenham demonstrado evolução no VST podemos, ainda, observar que dois pares apresentaram a mesma diferença positiva entre VST inicial e final, evidenciado nos alunos Aléssio e Alícia [400] e Alessandro e Noé [200]; todavia, a pontuação de partida dos primeiros aprendizes [500 *versus* 400] é superior para Aléssio e entre os segundos [2400 *versus* 800] é superior para Noé. Assim, expressam-se quantitativamente em mais vantagens frente a seus pares que exibiram as mesmas diferenças. De igual modo, os valores obtidos no teste final de leitura de ambos foram, também, superiores [Quadro 23]. Logo, se se pressupõe o nível de aprendizagem vocabular dos dois pares com base nos dados quantitativos poderemos indicar forte indício de uma melhor aquisição lexical nos aprendizes Aléssio e Noé, desde o princípio.

DESEMPENHO DOS ALUNOS NOS TESTES DE LEITURA

TEXTO 1 – BUSY BUS DRIVER

ALUNOS	Quantidade de acertos em 16 questões	Valor percentual de acertos em 16 questões
Aléssio	11	68%
Alessandro	AUSENTE	AUSENTE
Alícia	AUSENTE	AUSENTE
Alene	AUSENTE	AUSENTE
Cássio	15	94%
Éverson	3	18%
Fábio	12	75%
Jakelane	9	56%
Jair	AUSENTE	AUSENTE
Mª Fabíana	5	31%
Noé	4	25%
Thaíse	6	37%
Víctor	6	37%
Washington	6	37%

Quadro 21: Texto 1 – Busy Bus Driver
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017)

Verifica-se que entre os dez alunos respondentes do texto 1 [Busy Bus Driver], 40% atingiu, com êxito, mais da metade das questões. Tomamos como base para considerar o progresso na aprendizagem lexical frente à leitura, a medida de acerto que atinja a partir de 50% das questões, a qual numa escala de *ruim* a *excelente* estaria no centro, considerado *bom*, visto que estas são as primeiras experiências dos aprendizes com textos em inglês dado que, desde anos precedentes, não haviam entrado em contato com quaisquer materiais escritos um pouco mais extensos em LI [aqui considerados como aqueles a partir de um parágrafo], mas apenas com fragmentos de frases para aprendizagem de estruturas puramente gramaticais ou com lições de vocabulário isolado.

O texto 1 constou de 133 itens lexicais [*tokens*] e apresentou, no entanto, certa quantidade de vocábulos desconhecidos que não foram especificamente trabalhados em sua função ou significado, face a limitação de tempo. Por outro lado, alguns itens lexicais considerados mais necessários para a compreensão geral do texto foram previamente apresentados no desenvolver da lição, dentre estes *days of the week, parts of the days, because, to be off, west, east* [Apêndice XXXVII]. Ressaltamos que as questões de resposta *yes* ou *no*, cinco ao todo, não foram computadas como acerto/ erro, pois implicavam respostas de ordem pessoal não sendo, pela sua natureza, passíveis de tributar-lhes uma pontuação, ficando, assim, a parte avaliativa do texto distribuída entre 16 elementos – 05 unidades de verdadeiro ou falso e 11 de associação de itens lexicais a seus significados em língua materna, conforme mencionamos anteriormente na descrição das aulas. As questões relativas a verdadeiro/falso caracterizavam-se por apresentar uma afirmação em língua inglesa relativa a excertos do texto, exigindo do aprendiz uma interpretação, tanto da afirmação proposta quanto do próprio conteúdo da leitura, sendo necessário, então, que compreendessem a ambos para confrontá-los.

Note-se que o quadro 21 apresenta quatro alunos ausentes [alunos Alessandro, Alícia, Alene e Jair], estes foram incluídos na tabela mesmo não estando presentes na aplicação do texto-teste Busy Bus Driver por haverem respondido o VST inicial e final, bem como ao teste final [The Secret to Be Rich], oferecendo, portanto, uma medida para avaliação do desempenho. O mesmo sucederá no quadro 22, com o texto 2 [An Old Woman] acerca da ausência de alunos.

TEXTO 2 – AN OLD WOMAN

ALUNOS	Quantidade de acertos em 38 questões	Porcentagem de acertos em 38 questões
Aléssio	9	24%
Alessandro	AUSENTE	AUSENTE
Alícia	9	24%
Alene	16	42%
Cássio	32	84%
Éverson	8	21%
Fábio	15	15%
Jakelane	10	26%

Jair	38	100%
Mª Fabíana	13	34%
Noé	AUSENTE	AUSENTE
Thaíse	20	53%
Víctor	19	50%
Washington	8	21%

Quadro 22: Texto 2 – An Old Woman
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017)

Na análise de desempenho do texto 2, verifica-se que um terço da turma, isto é, cerca de 33% dos aprendizes presentes alcançaram 50% e mais de acertos numa atividade com 38 itens a responder. Em termos de tamanho, o vocabulário abarcado compreendeu 133 itens lexicais individuais ao todo [*tokens*]. A proposta avaliativa de *An old woman* desenvolveu-se, nas primeiras seis questões, através da apresentação de um item lexical pertinente ao texto cujo significado deveria ser associado a português entre quatro possíveis correspondentes [múltipla escolha] [Apêndice XLIII]; no tópico seguinte têm-se mais quatro afirmações para confronto de verdadeiro/falso nos moldes do texto anterior. Seguidamente propôs-se a associação de um vocábulo a sua respectiva imagem e, por fim, uma atividade de complementação de frases encadeadas entre si como um pequeno parágrafo descritivo com itens estudados na lição atual e/ou em lições precedentes para resgate na memória daquelas unidades já vistas. Para tal, fornecia-se a respectiva tradução do trecho com a unidade lexical sublinhada a ser completada em inglês. Para auxiliar a memória da forma visual do item - visto que o teste foi aplicado imediatamente após o término da aula - fornecemos num retângulo todas as unidades lexicais a serem usadas para o preenchimento.

Esta área da prova, no entanto, além de representar uma maciça parte da avaliação – pouco mais de 50% da pontuação total - demonstrou ser a atividade mais exigente do teste, de modo que muitos aprendizes evidenciaram mais dificuldades para a execução. Isto leva a sugerir que um menor número de acertos em relação ao teste anterior ocorreu em virtude da quantidade de questões – 20 lacunas a serem preenchidas com 18 itens [alguns se repetiam] -, bem como a qualidade de resgate da memória pode ter sido comprometida por alguns itens novos ainda estarem assentando-se no decorrer da lição. Não foi possível, entretanto, efetuar a aplicação da

avaliação em aula posterior visto ser aquela a penúltima aula da turma naquele ano letivo, fato este, como outrora mencionado, que fugiu ao controle docente sendo imposto pouco antes pela administração municipal.

FINAL TEST – THE SECRET TO BE RICH

O teste final [Texto 3] foi o mais extenso, diferentemente dos demais, totalizando 294 itens lexicais individuais, abrangendo 20 quesitos, apresentando as seguintes características [Apêndice XLVI]: nos primeiros três quesitos, das questões 1.1 a 1.3 verificou-se opções de múltipla escolha em português, a fim de que o aluno confronte e confirme ou refute em língua materna as informações encontradas em inglês. O quesito 2, destaca um excerto do texto em inglês com palavras em negrito apresentando opções de escolha correspondente aos significados de cada palavra destacada, tendo sido estas já previamente estudadas nas lições anteriores. As questões de 3.1 a 3.3 proveem uma frase com um item lexical em destaque para o qual há uma definição, também em inglês, a escolher entre opções de múltipla escolha. No quesito 4, letras a – d, temos questões de verdadeiro ou falso para interpretação, em português. Os quesitos 5.1 a 5.4 ofereciam opções de itens lexicais em inglês para completar as sentenças, devendo-se preencher com aqueles que condiziam adequadamente com as frases dadas exigindo, portanto, compreensão de significados.

TEXTO 3 – FINAL TEST – THE SECRET TO BE RICH

ALUNOS	Quantidade de acertos em 20 questões	Porcentagem de acertos em 20 questões
Aléssio	8	40%
Alessandro	6	30%
Alícia	8	40%
Alene	11	55%
Cássio	13	65%
Éverson	9	45%
Fábio	13	65%

Jakelane	11	55%
Jair	16	80%
Mª Fabiana	10	50%
Noé	11	55%
Thaíse	11	55%
Víctor	12	60%
Washington	13	65%

Quadro 23: Desempenho no teste final - Text 3 – The secret to be rich
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017)

INTERVALO (%)	CONCEITO	Nº DE ALUNOS
0 |------ 20	Ruim	0
20 |------ 40	Regular	1
40 |------ 60	Bom	8
60 |------ 80	Ótimo	4
80 |------ 100	Excelente	1
	Total	**14**

Quadro 24: Intervalo conceitual de desempenho – Teste Final – Texto 3: The secret to be rich
Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2017)

No teste final 71% dos aprendizes, isto é, 10 em 14 alunos, atingiram 50% ou mais de desempenho positivo na resolução das questões relativas ao texto, demonstrando uma franca evolução na aprendizagem lexical relativa à compreensão leitora em língua estrangeira. O teste final inseriu todos os itens lexicais estudados concernentes aos verbos e procurou cobrir a maior parte dos substantivos, adjetivos e advérbios propostos no corpo das lições conduzidas sob à luz da Teoria do Duplo Canal, portanto, versou sobre boa parte do conteúdo aplicado nos 17 encontros anteriores.

Naturalmente, outros lexemas constaram nos testes, haja vista a impossibilidade prática de trabalhar-se apenas e exclusivamente com o vocabulário estudado, possibilitando ao aprendente, por conseguinte, exercer a inferência a nível lexical.

No apêndice I encontram-se todas as 214 unidades lexicais [*tokens*] em ordem alfabética que compuseram as lições e/ou integraram os textos executados no decurso da pesquisa, dando-nos um panorama geral do vocabulário com o qual os aprendentes lidaram. Conforme mencionado, alguns deles foram trabalhados em maior ou menor grau enquanto componentes dos textos e, laborados mais especificamente enquanto elementos constitutivos de frases das lições, dando-lhes um caráter mais individualizado, numa perspectiva de ensino notadamente intencional ou explícito (Laufer, 1997b; Sökmen, 1997; Hulstijn, 2003).

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No nosso estudo, desenvolvido no decorrer de 17 encontros com uma turma concluinte do ensino fundamental, buscou-se a implementação de lições dentro da perspectiva da Teoria do Duplo Canal [doravante TDC] como via facilitadora da aprendizagem de inglês, aqui vista sob o foco da aquisição da língua por meio da apropriação do vocabulário, no intuito de superar as dificuldades provenientes do encontro com seu léxico ou, ainda, da significativa ausência deste.

Verificou-se, além dos resultados demonstrados pelo VST e testes de leitura, um crescimento na aquisição lexical, perceptível de modo particular nos exercícios de áudio, permitindo-nos monitorar a internalização das unidades lexicais estudadas cujas atividades envolviam assinalar a imagem que correspondia ao áudio tocado, numerar frases de acordo com a sequência ouvida, assinalar a frase escutada em exercícios que apresentavam conjuntamente a imagem e a forma impressa em inglês, marcar a sequência numérica de frases em inglês-inglês e, posteriormente, fazer a mesma atividade, desta vez com as frases em português enquanto se ouvia o áudio em inglês [exemplos nos apêndices VI, XII, XVII, XXVII], reforçando a ligação entre os armazéns semântico e fonológico que, notadamente, exigiu maior esforço consciente no reconhecimento simultâneo deste vínculo. Na atividade que envolveu vídeo de músicas que continham vocabulário precedentemente estudado depreendemos o progresso lexical da maioria dos estudantes que deveriam escrever cada vocábulo reconhecido em cada música, donde 10 em 12 dos alunos presentes [83%] atingiram percentual de escrita correta do vocábulo escutado superior a 50%, demonstrando uma boa assimilação do material estudado. Deste modo, no primeiro exercício de áudio da *Lesson One*, 13 alunos, equivalente a 92,86% da turma, acertaram 100% da associação imagem-áudio e 1 aluno, representando 0,07% da turma, acertou 87,5% desta atividade.

Conforme quadros apresentados, além da diferença majoritariamente positiva entre a aplicação do VST inicial e final, pode-se perceber nas primeiras experiências com os textos-teste [Busy bus driver - quadro 21] que 2/5 da turma apresentou intervalo de acerto de mais da metade do texto, ficando dentro do conceito de *bom* a *ótimo*, segundo faixa percentual de desempenho proposta no Quadro 24; de igual modo, no segundo texto-teste [An old woman], pouco mais de um terço [33,33%] da turma obteve a partir de 50% de resultado positivo. É digno de nota, entretanto, que a extensão do teste [38 itens] foi bem maior do que a avalição precedente, o que demandou um esforço extra para a resolução do material, feito, entretanto, necessário como recurso para a repetição do léxico ensinado, de modo que, havendo maior espaço de tempo para

responderem a atividade[10] e/ou menor quantidade de itens a se trabalhar, podemos aventar que a probabilidade de acertos seria potencialmente maior.

No teste final, 10 em 14 alunos atingiram e, em sua maioria ultrapassaram, 50% de compreensão relativa ao vocabulário estudado em todas as lições precedentes, nesta perspectiva enquadraram-se na escala conceitual de *regular* a *excelente*, estando a maioria dentro da faixa entre *bom* [8 discentes] e *ótimo* [4 discentes]. Uma vez mais, a razão do conceito está ligada a percentagem de acertos ante a dimensão vocabular dos discentes, cujo vocabulário limiar, segundo a proposta de alguns autores, não foi ainda atingida.

Laufer postula um limiar lexical para que o aprendiz comece a lidar com a L2 de forma relativamente eficiente (Laufer, 1997b; Laufer & Ravenhorst-Kalovski, 2010). Para esta pesquisadora, para que os leitores possam transferir as estratégias de leitura usadas em sua língua materna para outra é necessário possuir um vocabulário limiar que denomina de *sight vocabulary*, isto é, "palavras cujas formas e significados comuns são reconhecidos automaticamente, independente do contexto" (Laufer, 1997b, p. 22). Acrescenta que para atingir tal limiar, de acordo com resultados de seus estudos (Laufer, 1991 citado por Laufer 1997b), seria necessário em torno de 3.000 famílias de palavras, o que em termos de itens lexicais corresponderia a cerca de 5.000 itens. De fato, no nosso estudo apenas um aprendiz alcançou 80% de respostas certas nas questões do teste final de leitura – aquele que atingiu 100% de acerto no texto 2, sendo o mesmo que alçou 3.600 famílias de palavras no VST final.

Abaixo do nível de 3.000 famílias de palavras, Nation (2013, 2014), recomenda a leitura graduada [*graded readers*] que é concebida para adequar-se ao nível do leitor, oferecendo palavras de alta frequência. Nessa linha de pensamento, fizemos uso do capítulo inicial do *graded reader* '*Girl on a motorcycle*' (Escott, 2008) com vocabulário formulado para iniciantes.

Alguns teóricos defendem que os aprendizes ampliam seu vocabulário não através da instrução direta, mas da aquisição subconsciente e incidental (Ahmad, 2011; Harris & Snow, 2004 citado por Milton, 2013) e, entretanto, seja fato que semelhante aquisição possa ocorrer, sucederá em níveis mais elevados, quando o aprendiz já possui certo estoque lexical em seu acervo vocabular (Sökmen, 1997). Advogamos, no entanto, que o processo mais eficiente para os estudantes adquirirem vocabulário em LE é a instrução direta, isso se justifica quando o nível

[10]A lição e o teste foram aplicados no mesmo dia, visto que o término do ano letivo para turmas concluintes foi excepcionalmente antecipado na escola da turma pesquisada, estando já esta a alguns dias de encerrarem as aulas.

linguístico dos estudantes é iniciante e o caminho introdutório para o acesso a L2 passará pelo contato com itens lexicais que deverá ser ampliado paulatinamente, a fim de atingir um nível mínimo para lidar com a língua e, por conseguinte, com seus textos orais e escritos, embora estejamos conscientes da limitação do estudo consciente da palavra, especialmente no que diz respeito ao alcance da eficácia do ensino de muitos itens ao mesmo tempo. Naturalmente, ao se ir ingressando em outros níveis de aquisição a orientação converge para a combinação de abordagens (Hsu, 2012) equilibrando, assim, os canais de captação da palavra.

Observou-se que as dificuldades relacionadas à aprendizagem de vocabulário em inglês como língua estrangeira naquela turma de 9º ano caracterizou-se, principalmente, pela impossibilidade dos aprendentes de associarem um item lexical em sua forma gráfica a sua forma sonora e, tampouco, ao seu significado em língua materna. Até antes da aplicação das lições, não era possível aos aprendizes fazer tais associações adequadamente ou mesmo formular alguma conexão entre os elementos grafo-semântico-fonológicos, sendo este fato relatado verbalmente sucessivas vezes pelos discentes, obstáculo esse que motivou esta investigação. Como consequência de tal óbice, os aprendentes não estavam aptos a fazer face à leitura ou a compreender enunciados em língua inglesa, que se supunha ser o objetivo para o qual está orientada a língua estrangeira moderna no currículo escolar brasileiro (Brasil, 1998).

Partindo do pressuposto de que o "conhecimento de vocabulário é um dos mais significantes preditores da compreensão de leitura" (Davis, 1944, 1972 citado por Blachowicz, Fisher, Ogle, Watts-Taffes, 2006), afirmação corroborada por outros autores (Laufer, 1997b; Pang *et al.*, 2003; Alemi & Tayebi, 2011; Larson, 2017), que endossam que a compreensão da leitura tem relação direta com o conhecimento de vocabulário, e se o uso social da língua estrangeira moderna objetivado pelos Parâmetros Curriculares Brasileiros a orienta para a habilidade linguística receptiva de leitura, é congruente que a superação das dificuldades lexicais que interferem na aprendizagem da LI reflitam, outrossim, sobre a habilidade de ler, especialmente no nível limiar da construção dessa capacidade na língua-alvo, pois não é senão sobre o léxico que se assenta grande responsabilidade sobre significativa parte das quatro habilidades linguísticas conhecidas. Neste tocante, diferentes quantidades de palavras adquiridas servem a diferentes propósitos, assim sendo, Nation (2014) reporta que com um vocabulário entre 1000 e 2000 palavras pode-se manter uma conversação afirma, ademais, que a aprendizagem vocabular deve concentrar-se nas 2000 ou 3000 mais frequentes. Frequência, portanto, é um dos

critérios fulcrais na aquisição lexical. Entretanto**,** para estar familiarizado com 98% das ocorrências dentro da leitura de romances e jornais é necessário em torno de 8000 a 9000 palavras [*running words*] que se configura numa tarefa exigente. Constataremos que, pela própria natureza do nível dos aprendizes deste estudo, mesmo do mais destacado deles, não se esperou atingir semelhante quantidade por estarem abaixo do limiar necessário ao fluxo de tal grau de leitura. Daí, ao aplicarmos os testes de leitura verificam-se pontuações com desempenho acima de 50%, isto é, mais da metade do texto foi compreendido e, dentro deste contexto, tendo atingido minimamente a assimilação de significados, - uma vez que antes das lições não eram capazes de compreender nem mesmo pequenas orações em língua estrangeira - pode-se notar, por essa óptica, um significativo avanço.

No sentido para o qual este trabalho está voltado aprender um item lexical indica, a princípio, a habilidade de compreender seu significado [formação do armazém semântico], reconhecer sua forma escrita [armazém ortográfico] e identificar/reproduzir sua pronúncia [armazém fonológico]. Concernente a este tocante, percebe-se a impossibilidade da utilização do método alfabético, bastante disseminado na aprendizagem de leitura no Brasil**,** que parte do agrupamento de letras para a formação de sílabas e destas para a construção de palavras e frases (Frade, 2007). Neste método podemos encontrar uma relação biunívoca entre grafemas e fonemas, caso inaplicável à língua inglesa dada a sua opacidade ortográfica, sendo esta mais conforme ao método global ou ideovisual que passa pelo reconhecimento visual da unidade lexical e prevê a palavra, e a partir dela a frase e o texto, consoante às lições em foco nesta investigação.

Deve-se considerar, ademais, que o processo de leitura para os alunos inicia-se, em geral, em tenra idade em L1 enquanto o componente curricular de língua inglesa[11] surge na escalada escolar quando a leitura em língua materna já está estabelecida e é sumamente desenvolvida em português por métodos sintéticos[12], induzindo o discente a empregar o mesmo processo para adquirir palavras novas em inglês o que, fatalmente, pela divergência de métodos de alfabetização e desenvolvimento da leitura entre a L1 e L2 leva o aprendente a resultados

[11] Os discentes da escola pesquisada iniciam, em geral, o estudo da língua inglesa a partir do 6º ano.

[12] Os métodos sintéticos, segundo Frade (2007), seguem a via da decifração, partindo das partes menores para o todo. Incluem o método alfabético, cuja unidade é a letra; o método fônico, baseado no fonema e o método silábico, fundamentado sobre a sílaba como a menor unidade fonológica. Encontram-se entre os modelos de processamento ascendentes de leitura.

frustrantes. Já daí vemos necessária uma intervenção docente no intuito de adequar a aprendizagem a uma nova configuração metodológica que vemos como exequível com base na Teoria da Dupla Via ou Duplo Canal.

Compreendemos que parte das dificuldades a serem superadas para apropriar-se o novo vocabulário estrangeiro diz respeito ao esquecimento natural que acomete o processo de aprendizagem (Coxhead, 2010); desta feita, alguns pesquisadores sugerem uma certa quantidade de encontros com a palavra até que esta esteja alocada no seu respectivo armazém de memória; entretanto, não podemos, ainda, dizer que há total consenso acerca de quantas repetições serão necessárias. Assim, Nation (2001, citado por Lightbown & Spada, 2013) sugere pelo menos 16 encontros com o item lexical a se aprender, Waring e Nation (2004) indicam inicialmente um número entre 6 e 10 encontros e posteriormente cogitam que pode elevar-se para 20 encontros ou mais, se considerada a retenção e a taxa de esquecimento para além do pós-teste imediato em pesquisas que lançam olhar sobre a aquisição lexical. Quaisquer que sejam, no entanto, as quantidades de encontros sugeridos há que se conceber que o aprendiz deverá lidar com o esquecimento natural que provoca efeito deletério sobre a aprendizagem, entendendo-se, no entanto, que este desvanecimento não ocorre da mesma maneira para todos os tipos de informações (Pergher & Stein, 2003), é indubitável, contudo, que sem um resgate definido em determinado período de tempo após o encontro com a unidade a ser aprendida, a consolidação da informação estará invariavelmente comprometida.

Ao analisarmos na turma pesquisada alguns períodos de tempo entre uma determinada lição e outra poderemos encontrar longos períodos de ausência de reforço entre as lições; verificamos, por exemplo, que entre a aula 5 e sua revisão [Quadro 1] há o espaço de 21 dias, e entre esta revisão e a aula 6 há outro espaço de mais 21 dias, afetando diretamente o processo de memorização do vocabulário. Novamente entre a aula 7 e o primeiro texto-teste [Busy bus driver] há uma distância temporal de 13 dias entre as lições, enunciando uma quebra no andamento das aulas e consequente ritmo na formação da memória lexical a que se pretendia com a aplicação das lições. Estas últimas aulas estão, por sua vez, temporalmente próximas e/ou inseridas no período de execução dos testes de leitura, de modo que a repetição ou reforço necessário para a aprendizagem dos itens estudados mais recentemente para o enfrentamento de textos escritos ficou comprometida.

Por outro lado, os exercícios auditivos – especialmente estes, pois eram feitos *in locu* na classe permitindo, portanto, melhor monitoramento – revelaram desde o início melhorias no nível de compreensão e aquisição lexical, o que demonstrou que as aulas pautadas segundo a Teoria do Duplo Canal condisseram com as expectativas relativas à aprendizagem vocabular impetradas pela rota direta, agregando o novo conhecimento ao armazém de memória fonológico, via ouvir e pronunciar, e ao ortográfico e semântico, via associação gráfica ao ver e significar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para propor caminhos para a construção do vocabulário de língua inglesa visando dar acesso ao aprendiz à língua estudada, nosso estudo procurou fornecer, de forma interventiva, um incremento na aprendizagem propondo tal acesso mediado pela Teoria da Dupla Via ou Duplo Canal [TDC], no qual promovemos lições nas quais o vocabulário foi apresentado de forma global pela rota direta ou lexical, trabalhado e retomado de modo a transferir para a memória de longo prazo os aspectos intrínsecos ao léxico, a saber, a tríade ortografia-som-significado; uma vez apropriados estes elementos, segue-se o uso da língua estrangeira moderna que se dá prioritariamente na escola pela via da leitura, quer em língua materna, quanto em língua estrangeira. Orientamos, portanto, este trabalho no sentido de responder a questão de em que medida as dificuldades de aprendizagem de vocabulário de inglês numa turma de 9º ano de uma escola pública de ensino fundamental são superadas através de planos de lições que envolvam a Teoria do Duplo Canal com o objetivo de construir os armazéns ortográfico, semântico e fonológico, dantes deficientes, proposto por esta teoria.

Ao trazermos à baila a revisão da literatura podemos afirmar que dentro da proposta da TDC e, em vista do nível vocabular dos alunos, o ensino explícito de vocabulário mostrou-se o mais adequado. Quanto ao método de acesso à leitura dos itens lexicais estudados, o modelo descendente[13] configurou-se o mais apropriado, condizendo em conveniente conformidade, à concepção da TDC.

Para tanto, examinamos o tamanho de vocabulário através do *Vocabulary Size Test* (Nation & Beglar, 2007) e possível evolução apresentada após a aplicação de lições que englobavam som-grafia-significado do vocabulário ensinado que seguiu o critério da frequência de palavras – especialmente quanto aos verbos – sendo, para tal, recolhidos dos *corpora British National Corpus* [*BNC*] e *Corpus of Contemporary American English* [*COCA*] e seguiam sendo resgatados na sequência das lições mediante exercícios escritos e audiovisuais.

Para a ativação dos armazéns de memória recorremos a lições produzidas em *slide* com a utilização de síntese de voz de nativo, apresentando-se inicialmente a imagem correspondente ao áudio da palavra ou frase e sua respectiva forma impressa, repetidos oralmente, por sua vez, pelos discentes que respondiam, também, a questões em inglês enunciadas pela professora sobre

[13] O modelo descendente de leitura [também dito *top-down*], diz respeito, segundo Solé (2003), a um modelo analítico que opera a leitura através de estruturas globais representativas de unidades significativas como as palavras ou frases que prevê o todo, sem recorrer à correspondência grafo-fonológica destas.

o item apresentado e cujas aulas eram resgatadas brevemente nas sessões seguintes, quando temporalmente pertinente. A cada lição seguiam-se exercícios de prática, quer auditiva ou escrita. Ao final da série de lições, três textos descritivos foram utilizados como testes por conterem tópicos sobre seu vocabulário como objeto de questões e compreensão, sendo o último texto elaborado para apresentar a maioria das palavras estudadas no decorrer das 17 sessões. Os textos foram aplicados próximo ao fim dos encontros, haja vista que foi necessário, em primeiro lugar, criar um acervo vocabular mínimo para lidar com a leitura.

Os resultados mostraram que houve uma evolução na aprendizagem lexical com reflexo na superação das dificuldades, inicialmente confrontadas pelos alunos frente a LI. Na apresentação dos resultados seguiram-se as pontuações em termos percentuais alcançados nos três textos escritos aplicados com o intuito de mensurar a absorção lexical e, por conseguinte, examinar se houve progresso no decorrer das sessões de treino vocabular. Foram de igual modo, demonstrados os resultados do *Vocabulary Size Test* que apresentaram valores crescentes entre o VST inicial e final. Portanto, a soma dos resultados permite afirmar que a ativação dos armazéns de memória possibilitou evolução na aquisição vocabular com desenvolvimento da leitura e uso da língua.

Consideramos positivo o desempenho de, pelo menos, 50% de acerto de questões pertinentes aos textos, haja vista a percepção de que os aprendizes ao início da pesquisa eram incapazes de ler ou pronunciar textos em inglês. Compreende-se, no entanto, que tal crescimento não é ainda considerado adequado dentro das expectativas de aprendizagem de uma língua, entretanto, tal evolução ocorrida, também, dentro duma limitação de tempo e, ainda, de um enfrentamento da quebra do período de memorização pode, segundo essa perspectiva, ser considerada significativa. Isto leva-nos a sugerir que havendo uma posterior continuidade no formato das lições, o desenvolvimento lexical com resultados na habilidade de leitura e fala se consolidaria, aumentando as capacidades de lidar com a língua inglesa.

As evidências apontam que mesmo a grande maioria dos aprendizes não atingindo a quantidade mínima de família de palavras para uma leitura eficiente (Laufer, 1997b; Laufer & Ravenhorst-Kalovski, 2010) apresentaram, entretanto, progressos que levaram a confrontar os conhecimentos auferidos com as habilidades exigidas do componente curricular de língua estrangeira moderna, se considerarmos, ademais, o limitado período de exposição à língua-alvo, quer em sala de aula ou na execução dos *homeworks*, isto quando respondidos.

Há limitações, no entanto, ao alcance desta investigação que esteve circunscrita à pequena amostra dos sujeitos que perfez esse estudo, o que não nos permite ir além de conclusões fora do âmbito desta pesquisa-ação exigindo, portanto, replicações de estudos que confrontem a aquisição de vocabulário de língua estrangeira com a utilização de instrumentos que acionem a ativação dos armazéns descritos pela teoria base deste trabalho. Este estudo, porém, pretende ser uma modesta contribuição para o instigante percurso de aprendizagem de uma língua, especialmente com implicações pedagógicas no seu desafiante caminho de aquisição vocabular.

Vemos, naturalmente, o processo de leitura, bem como de aquisição do próprio vocabulário em L2 como um processo dinâmico e multifacetado, como uma árvore com muitos galhos, analogamente, cada habilidade despertada conecta-se com um novo aspecto do saber e ajuda a formar uma aprendizagem consistente, transformando-a em competência adquirida. Assim, a leitura em LI requer a construção vocabular, que demanda no domínio afetivo um engajamento pessoal quanto ao envolvimento do aprendiz na atividade e quanto ao plano cognitivo aciona a construção de um novo processo de apreensão léxico-sintática, cuja proposta aqui perfez a via direta (Coltheart, 2005, 2013), além de mobilizar diretamente a memória do aprendente objetivando ultrapassar a taxa de esquecimento (Gu, 2003) alocando o material com solidez na memória de longo prazo (Lockiewicz & Jaskulska, 2015; Nezhad, Moghali & Soori, 2015). Há, destarte, uma gama de variadas ações e capacidades subjacentes que estão implicadas e conjuntamente integradas para a realização de um projeto comum: a aprendizagem de uma nova língua. É, portanto, um empreendimento que alcança múltiplas competências direcionando, por conseguinte, para a elaboração de um indivíduo pluriapto.

É válido considerar, no entanto, aspectos perceptíveis da realidade da turma pesquisada que podem influenciar na aprendizagem da língua estrangeira com implicações pedagógicas; dentre eles, como relatado pelos estudantes, o *locus* social em que a LI está inserida naquela comunidade escolar, onde é pouco ou quase nada utilizada, salvo raríssimas exceções. O contato mais direto dá-se, na maioria das vezes, via internet com o uso de palavras emprestadas relativas a redes sociais já bem familiares a L1 e se necessário avançar no uso da língua através da mesma via de interação, em geral, empregam recursos como aplicativos de tradução que medeiam as interações sociais via *web*. Constata-se, entre outros, que as ocasiões de contato com a L2 são bem pouco presentes e restringem-se a duas aulas semanais de 45 minutos que não encontram eco no mundo além-escola dos sujeitos deste estudo. Desse modo, o tempo de exposição a L2 é um

elemento limitador para que se possa pressupor uma imediata transição destes estudantes de espectadores a aprendizes da LI.

Isto posto, há que se compreender que o contexto concernente às dificuldades ora defrontadas neste estudo fazem parte dum amplexo que perpassa não só a atuação docente e engajamento discente, bem como as dissemelhanças grafo-fonêmicas das línguas, mas para além do plano puramente matemático-analítico apresentado pelos sujeitos desta investigação, podemos intuir que esta turma de 9º ano que transpunha uma relação deficiente com o componente curricular de língua estrangeira moderna alcançou relevantes resultados.

Assim colocado, o contexto apresentado da disciplina de LI na realidade da turma investigada adiciona um desafio a mais com consequências na aprendizagem. A partir daí, a intervenção docente, mesmo que prevendo a princípio apenas aspectos cognitivos como estes que basearam o prisma norteador desta investigação, são vistos como de suma importância e constituem subsídio primário entre o atemporal e sempre contemporâneo desafio da educação: aquele de ensinar eficazmente e de aprender produtiva e permanentemente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahmad, J. (2011). Intentional vs. Incidental Vocabulary Learning. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*. September 2011, v. 3, n. 5, p. 67-75.

Alemi, M., Tayebi, A. (2011). The Influence of Incidental and Intentional Vocabulary Acquisition and Vocabulary Strategy Use on Learning L2 Vocabularies. *Journal of Language Teaching and Research*, vol. 2, n. 1, pp. 81-98. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Minoo_Alemi/publication/268354342_The_Influence_of_Incidental_and_Intentional_Vocabulary_Acquisition_and_Vocabulary_Strategy_Use_on_Learning_L2_Vocabularies/links/54db37370cf261ce15cf7e5c/The-Influence-of-Incidental-and-Intentional-Vocabulary-Acquisition-and-Vocabulary-Strategy-Use-on-Learning-L2-Vocabularies.pdf > Acesso: 11/08/2017.

Alencar, E. (2009). A Importância da História do Brasil para Compreender a Trajetória do Ensino de Línguas no País. *Revista Helb online*. Universidade de Brasília, Ano 3, nº 03, janeiro. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_contente&view=article&id=112:a-importancia-da-historia-do-brasil-para-comp..> Acesso em: 21/06/2015

Alfaki, I. M. (2015). Vocabulary Input in English Language Teaching: Assessing the vocabulary load in spine five. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, Vol.3, No.1, p.1-14, January 2015.

Alharbi, A. M. (2015). Building Vocabulary for Language Learning: Approach for ESL Learners to Study New Vocabulary. *Journal of International Students*, v. 5, n. 4 (2015), p. 501-511.

Alqahtani, M. (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, v. III, n. 3.

Alves, M. de F. (2011). Leitura, compreensão de textos e formação docente. In: Pereira, R. C. M. [Org]. *Prática de leitura e escrita na escola: Construindo textos e reconstruindo sentidos.* João Pessoa: Editora da UFPB.

Aquino, F. (2012). *Uma história que não é contada*. 9. ed. Lorena: Cléofas.

Azzam-Hannachi, R. (2005). *Evolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France: formation et representations des enseignantes du premier degré.* [s.l.]. Tese (Doutoramento em Ciências da Linguagem), Université Nancy 2, Ufr de Sciences Du Langage.

Batista, M. dos R. (2011). Desestrangeirização em Português como Língua Segunda: O Caso de Estudantes Alemães e Italianos. *Revista SIPLE*, ano 2, n. 2. Edição 3. Brasília: outubro. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=217:4-desestrangeirizacao-em-portugues-como-lingua-segunda-o-caso-de-estudantes-alemaes-e-italianos&catid=62: edicao- 3&Itemid=107>. Acesso em: 26/06/2015.

Bauer, L., Nation, P. (1993). Word families. *International Journal of Lexicography*, v. 6 n. 4, p. 253-2790. Disponível em: <http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/1993-Bauer-Word-families.pdf > Acesso em: 09/04/2017.

Bezerra, M. A. (2004). *Estudar vocabulário: como e para quê?* Campina Grande: Bagagem.

Biderman, M. T. C. (1998). Dimensões da Palavra. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 2, p. 81-118.

Blachowicz, C., Fisher, P., Ogle, D. & Watts-Taffe, S. (2006). Vocabulary: Questions from the classroom. *Reading Research Quartely*, *International Reading Association*, v. 41, n.4. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/237972988_Vocabulary_Questions_From_the_Classroom> Acesso em: 04/07/2017.

Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI.

Brasil. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua*. Brasília: MEC/SEF.

Carvalho, E. M. dos S. (2010). *Reflexões sobre a resistência à prática docente de língua Inglesa no interior da Bahia*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação (Mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem). PUC-SP.

Ceia, C. *E-Dicionário de Termos Literários* (EDTL), coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9. [Ca 2010]. Disponível em: <http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&link_id=1609:lingua-nao-materna&task=viewlink> Acesso em 12/07/2015.

Cestaro, S. A. M. (1999). O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia. São Paulo. *Revista VIDETUR*, nº 6. Disponível em: <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm> Acesso em: 21/06/2015.

Cohen, M. T., Johnson, H. L. (2011). Improving the Acquisition of Novel Vocabulary Through the Use of Imagery Interventions. *Early Childhood Education Journal*. January 2011, v. 38, n. 5, pp 357–366

Coltheart, M. (2013). Modelando a leitura: A Abordagem da Dupla Rota. In: Snowling, M. J., Hulme, C. (Eds.). (2013). *A Ciência da Leitura*. p. 24-41, Porto Alegre: Penso.

Coltheart, M. (2005). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. In: Snowling, M. J., Hulme, C. (Eds.). (2005). *The science of reading: A handbook*. p. 6-23, Oxford: Blackwell.

Cook, V. (2010). Prolegomena to the second language learning. Draft of paper. In: Seedhouse J. and W. (eds). *Conceptualising Language Learning*. [s.l.]: [s.n.], Disponível em:

<http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/ Prolegomena.htm> Acesso em: 10/06/2015.

Cook, V. (2008). *What is Second Language Learning? Handout for a talk* (Apostila para comunicação). [s.l.]: [s.n.], [ca]. Disponível em: <http://homepage.ntlworld.com/ vivian.c/SLA/WhatisL2Learning.htm>. Acesso em: 08/09/2015.

Cook, V., Singleton, D. (2014). *Key topics in second language acquisition*. [s.l.]: MMtextbooks.

Consenza, R. M., Guerra, L. B. (2011). *Neurociência e Educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed.

Coxhead, A. (2010). Grabbed early by vocabulary: Nation's ongoing contributions to vocabulary and reading in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, v. 7, n. 1, April 2010. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ887869.pdf> Acesso em: 20/04/2017.

Frade, I. C. A. (2007). Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. *Educação (UFSM), v. 32, n. 1*. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/658> Acesso em: 10/10/2017

Frost, R. (2013). Sistemas ortográficos e processos de reconhecimento de palavras na leitura. In: Snowling, M. J., Hulme, C. (Eds.). (2013). *A Ciência da Leitura*. p. 24-41, Porto Alegre: Penso.

Furlan, C. C., Biazzoto, A. D. (2012). Inglês e o silenciamento dos povos. In: Bolognini, C. Z. (Org.). *A Língua Inglesa na Escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Gass, S. M., Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: an introductory course*. 3rd ed. [s.l.]: Routledge Taylor & Francis group. Disponível em: <http://blogs.umass.edu/moiry/files/2015/08/Gass.Second-Language-Acquisition.pdf> Acesso em: 19/02/2017.

Gatollin, S. R. B. (2005). *O Vocabulário na Sala de Aula de Língua Estrangeira: contribuições para a elaboração de uma teoria de ensino-aprendizagem* (Doutoramento em Linguística Aplicada). UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem. Disponível em:< http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Sandra_gattolin.pdf> Acesso em: 16/10/2017.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.

Grosso, M. J. dos R. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 61-77. Brasília: UNB.

Gu, P. Y. (2003). Vocabulary learning in a second language: person, task, context and strategies. *TESL-EJ Teaching English as a Second or Foreign Language*, v. 7, n. 2. September 2003. Disponível em: <http://www.tesl-ej.org/ej26/a4.html> Acesso em: 27/01/2017

Hanaan, A. (2013). *Anyone can speak English. Now is your turn!* Disponível em: <http://heryatman.blogspot.com.br/2013_11_01_archive.html> Acesso em: 22/06/2015.

Hill, L. A. (1987). *Introductory Stories for Reproduction 1*. Tokyo: Oxford University Press.

Hsu, J. T. *The Role of Vocabulary in English Language Teaching (ELT): The Past, Present, and Challenges Ahead*. Disponível em: <http://140.127.82.166/handle/987654321/14224> Acesso em: 05/02/2017

Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and intentional learning. In: Doughty, C. & Long, M. H. (eds). *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.

Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence In: Pride, J. B. and Holmes, J. (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings.* Harmondsworth: Penguin. Disponível em: <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf> Acesso em: 18/10/2017

Jordan, G. (2004). *Theory Construction in Second Language Acquisition*. [s.l.]: John Benjamins Publishing Company.

Knight, R. A. (s.d.). *Models of Skilled Single Word Reading*. Disponível em: <http://www.rachaelanne.net/teaching/psych/reading_03_HO.doc> Acesso em: 02/04/2016.

Krashen, S. D. (2009). *Principles and Practicein Second Language Acquisition*. Internet Edition. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_ and_practice.pdf> Acesso em: 01/08/2015.

Krashen, S. D., Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. San Francisco: The Alemany Press/Pergamon Press Ltd.

Larson, M. (2017). *Thresholds, Text Coverage, Vocabulary Size, and Reading Comprehension in Applied Linguistics*. (Doutoramento em Linguística Aplicada), Victoria University of Wellington. Disponível em: <http://researcharchive.vuw.ac.nz/xmlui/bitstream/handle /10063/6117/thesis.pdf?sequence=1> Acesso em: 14/09/2017.

Laufer, B. (1997a). What's in a Word that Makes It Hard or Easy: Some Intralexical Factors that Affect the Learning of Words. In Schmitt, N. & McCarthy, M. (eds) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Laufer, B. (1997b). The lexical plight in second language reading: words you don't know, words you know, and words you can't guess. In: Coady, J., Huckin, T. (Eds.). (1997). *Second*

Language vocabulary Acquisition: A rational for pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press.

Laufer, B., Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*. April 2010, Volume 22, n. 1. Disponível em: <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2010/articles/laufer.pdf> Acesso em: 10/08/2017.

Lewis. M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language teaching Publications.

Lefrançois, G. R. (2008). *Teoria da Aprendizagem*. São Paulo: Cengage Learning.

Lightbown, P. M., Spada, N. (2013). *How languages are learned*. 4th ed. Oxford: Oxford University Press.

Llinares, G., Leiva, B., Cartaya, N., & Louis, R. (2008). Acquisition of L2 vocabulary for effective reading: testing teachers' classroom practice. *The reading Matrix*, v. 8, n. 2. Disponível em: <http://www.readingmatrix.com/articles/llinares-leiva-cartaya-stlouis/article.pdf> Acesso em: 07/04/2017.

Lockiewicz, M., Jaskulska, M. (2015). Mental lexicon, working memory and L2 (English) vocabulary in polish students with and without dyslexia. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, v. 5, n. 1 (2015), str. 71-89.

McCarthy, M., O'Dell, F., Reppen, R. (2010). *Basic Vocabulary in use.* Second edition. Cambridge: Cambridge University Press.

McCarthy, M., Schmitt, N. (1997). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Meara, P. (1997). Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition. In: Schmitt, N., McCarthy, M. (Eds.). (1997). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy.* Cambridge: Cambridge University Press.

Menezes, V. (2013). Second Language Acquisition: Reconciling Theories. *Open Journal of Applied Sciences*, n. 3, 404-412, Nov. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4236/ojapps.2013.37050> Acesso em: 17/07/015.

Milton, J. (2013). L2 vocabulary acquisition, knowledge and use: new perspectives on assessment and corpus analysis. In: Bardel, C., Lindqvist, C., Laufer, B. (Org.). *Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four skills.* [s.l.]: Eurosla.

Miranda, L., Mota, M. M. P. E. da. (2011). Estratégias cognitivas de escrita do português do Brasil. *Psico-USF*, *16*(2), 227-232. https://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712011000200011.

Moreira, M. A. (2011). *Teorias de Aprendizagem*. 2. ed. ampl. São Paulo: EPU.

Mulik, K. B. (2012). O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. *Crátilo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários*, [s.l.], Universidade de Pato de Minas, v.5, n. 1, pp. 14-22, março. Disponível em: <http://cratilo.unipam.edu.br/documents/32405/41762/o-ensino-de-lingua-estrangeira-no-contexto-brasileiro.pdf> Acesso em: 28/06/2015.

Nagy, W. (2005). Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive. In: Hiebert, E. H., Kamil, M. L. (Eds.). (2005). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Disponível em: <http://www.cuc.edu.ve/upc/PNFT/INGLES/Teaching_and_Learning_Vocabulary.pdf> Acesso em: 10/06/2015.

Nakata, T. (2006). Implementing optimal spaced learning for English vocabulary learning: Towards improvement of the low-first method derived from the reactivation theory. *The JALT CALL Journal*, 2006, v. 2, n. 2, pp. 3-18. Disponível em: <http://journal.jaltcall.org/articles/2_2_Nakata.pdf> Acesso em: 28/03/2017

Nation, P. (2014). *What do you need to know to learn a foreign language?* [s.l]: [s.n.]. Disponível em: <http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/publications/paul-nation/foreign-language_1125.pdf> Acesso em: 14/09/2015.

Nation, I. S. P. (2013). *What should every ESL teacher know?* S.l.: Compass Publishing. Disponível em: <http://www.compasspub.com/userfiles/downloads/WhatShouldEveryESLTeacherKnow.pdf> Acesso em: 28/03/2017.

Nation, I. S. P. (2009). *4000 Essential English Words.* S.l.: Compass Publishing.

Nation, I. S. P. (2008). *Teaching Vocabulary: strategies and techniques*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle Cengage Learning.

Nation, P., Waring, R. (1997).Vocabulary size, text coverage and word lists. In: Schmitt, N., McCarthy, M. (Eds.). (1997). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, P., Beglar, D. (2007). The language Teacher. *The Japan Association for Language Teaching (JALT)*, v. 31, n. 7, July 2007, p. 9–12.

Naves, R. R., Vigna, D. del. (2008). Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil. *Revista de Letras*, v.1, n. 1, p.1-6.

Nezhad, A. N., Moghali, M., Soori, A. (2015). Explicit and Implicit Learning in Vocabulary Acquisition. *Asian Journal of Education and e-Learning*, v. 3, n. 1. Disponível em: <https://www.ajouronline.com/index.php/AJEEL/article/viewFile/2038/1172> Acesso em: 15/10/2017.

Orsi, V. (2009). O tratamento do léxico em alguns métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira. *Revista de Letras Norte@mentos,* Estudos Linguísticos, Sinop, v. 2, n. 4, p.147-167, jul./dez. Disponível em: <https://sinop.unemat.br/projetos/revista /index.php/norteamentos/article/view/915/637> Acesso em: 13/07/2015.

Ostermann, F., Cavalcanti, C. J. de H. (2010). *Teorias de Aprendizagem: texto introdutório*. Universidade do Rio Grande do Sul – Instituto de Física. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/uab/informacoes/publicacoes/materiais-de-fisica-para-educacao-basica/teorias_de_aprendizagem_fisica.pdf> Acesso em: 27/07/2015.

Pang, E. S., Muaka, A., Bernhardt, E. B., Kamil, M. L. (2003). *Teaching Reading*. International Academy of Education, international Bureau of Education. S. l.: UNESCO. Disponível em:<https://www.mona.uwi.edu/cop/sites/default/files/resource/files/prac%20reading.pd> Acesso em: 20/02/2017

Patzlaff, M. D., Galeazzi, M., Nardi, N. L. (2008). Leitura e vocabulário na língua inglesa. *Revista Voz das Letras*. Concórdia, Santa Catarina, Universidade do Contestado, número 10, II Semestre de 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/ arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/patzlaff.pdf> Acesso em: 10/06/2015.

Pergher, G., Stein, L. (2003). Compreendendo o esquecimento: teorias clássicas e seus fundamentos experimentais. *Psicologia USP*, v. 14, n. 1, 129-155. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42394> Acesso em: 07/10/2017.

Pimenta, S. G., Franco, M. A. S. [Orgs]. (2008). *Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação.* Vol. 2. São Paulo: Loyola, Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape>. Acesso em: 06/04/2016.

Quadros, R. M. de, Finger, I. *Teorias de Aquisição da Linguagem*. (2007). Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved= 0CB 0QFjAAahUKEwi1h-qh3-zHAhVLj5AKHQXOBg0&url=http%3A%2F%2Fecaths1.s3. amazonaws.com%2Fseminariosdeaquisicao%2F1607121182.Teorias%2520de%2520aqu isi%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520da%2520linguagem.pdf&usg=AFQjCNExLhru guP4Ls2kP3Poej27mJ3hWQ&bvm=bv.102022582,d.Y2I&cad=rjt> Acesso em: 29/06/15.

Richards, J. C., Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics.* 4th ed. Great Britain: Pearson Education Limited.

Rodrigues, D. F. (2004). Ensino de vocabulário em aulas de inglês como língua estrangeira: um estudo de caso. In: Consolo, Douglas Altamiro; Vieira-Abrahão, Maria Helena (Org.).

Pesquisas em linguística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira. São Paulo: UNESP.

Roelofs, A., Meyer, A. S., Levelt, W. J. M. (1998). *A case for the lemma/lexeme distinction in models of speaking: Comment on Caramazza and Miozzo (1997). Cognition.* 1998 Dec; v. 69(2), p.219-30.

Rossa, A. A., Rossa, C. R. (2009). O paradigma conexionista e o ensino de língua estrangeira. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 53-59, jul./set.

Saigh, K., Schmitt, N. (2012). Difficulties with vocabulary word form: The case of Arabic ESL learners. *System*, v. 40, n. 1, March 2012, pp. 24–36. Disponível em: <http://www.norbertschmitt.co.uk/uploads/saigh-k-and-schmitt-n-(2012)-difficulties-with-vocabulary-form-the-case-of-arabic-esl-learners-system-40-24-36.pdf> Acesso em: 12/02/2017

Santomauro, B. (2010). Três ideias sobre a aprendizagem. In: *Nova Escola*. Edição 237, novembro. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/ formacao-continuada/inatismo-empirismo-construtivismo-tres-ideias-aprendizagem-608085.shtml> Acesso em: 25/07/2015

Santos, E. S. de S. (2011). O Ensino da Língua Inglesa no Brasil. *Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*. [s.l], v. 1, n. 1, dezembro. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article /view/99/166> Acesso em: 21/06/2015

Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Nova Iorque: Cambridge. Disponível em: <http://elt502ciu.wikispaces.com/file/view/Introducing+Second+ Language+Acquisition.pdf>. Acesso em: 22/06/2015.

Scaramucci, M. V. R., Gattolin, S. R. B. (Org.). (2007). *Pesquisa sobre vocabulário em língua estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras.

Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: a vocabulary research manual*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N., Marsden, R. (2006). *Why Is English Like That? Historical Answers to Hard ELT Questions*. [S.l.]: University of Michigan Press ELT

Schütz, R. (2014). Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition. *English Made in Brazil*. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-krash.html>. Online, última atualização em 22 de junho de 2014. Acesso em: 01/07/2015.

Silva, T. C. (2011). *Dicionário de Fonética e Fonologia*. 1ª ed. São Paulo: Contexto.

Sökmen, A. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. In: Schmitt, N., McCarthy, M. (Eds). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Solé, I. (2003). Ler, leitura, compreensão: sempre falamos da mesma coisa? In: TEBEROSKY, Ana et al. Compreensão de leitura: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed. Disponível em: <http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/T/TEBEROSKY_Ana/Compreensao_De_Leitura_A_Lingua_Como_Procedimento/Liberado/Cap_01.pdf> Acesso em: 15/10/2017.

Sousa, L. B. de, Gabriel, R. (2012). Pesquisas em aquisição lexical através da leitura. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 37 n.62, p. 146-160, jan.-jun. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/2335/ 1950> Acesso em: 08/06/2015.

Sousa, Ó. C. de. (2010). O desafio da Lusofonia: diversos falares, uma só escrita. *Revista Lusófona de Educação*, v. 16, n. 16, p. 39-46. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1864>. Acesso em: 28/03/2016.

Spinassé, K. P. (2006). Os conceitos de Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, vol. 1, p. 1-10, novembro.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, vol. 21, n. 4 (Autumn, 1986), p. 360-407. Disponível em: <https://rsrc.psychologytoday.com/files/u81/Stanovich__1986_.pdf>

Thiollent, M. (1986). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.

Uphoff, D. (2008). A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil. In: Bolognini, C. Z. (Org.). *A Língua Inglesa na Escola*. Campinas: Mercado de Letras.

UNESCO. (2003). *Education in a multilingual world*. Education Position Paper. Paris: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponível em: <www.unesco.org/education> Acesso em: 06/07/2015.

Veloso, J. (2005). A língua na escrita e a escrita da língua. Algumas considerações gerais sobre transparência e opacidade fonémicas na escrita do Português e outras questões. In: *Da Investigação às Práticas. Estudos de Natureza Educacional*. Escola Superior de Educação de Lisboa, Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Vol. VI, nº 1, pp. 49-69. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/25333/2/joaoveloso lingua000100296.pdf> Acesso em: 30/03/2016.

Trask, R. L. (2004) *Dicionário de Linguagem e Linguística.* São Paulo: Contexto.

Waring, R., Nation, I. S. P. (2004). Second language reading and incidental vocabulary learning. *Angles on the English Speaking World*, 4, 97–110. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.114.1772&rep=rep1&type=pdf> Acesso em: 23/09/2017.

Wei, W. S., Attan, A. (2013). Exploring strategies for vocabulary learning and teaching for ESL learners – a literature review. *Jurnal Teknologi (Social Sciences)*, v. 65, n. 2. Disponível em: <http://www.jurnalteknologi.utm.my/index.php/jurnalteknologi/article/view/2344/1870> Acesso em: 25/01/2017

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.

Zimmerman, C. B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. In: Coady, J., Huckin, T. (eds.). *Second language Vocabulary Acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em:<http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam034/96003115.pdf> Acesso em: 25/02/2016

Zimmerman, C. B., Schmitt, N. (2005). Lexical Questions-to Guide the Teaching and Learning of Words. *The CATESOL Journal*, v.17, n.1.

ANEXOS

ANEXO I

VOCABULARY SIZE TEST
Autor: Paul Nation
(Nation & Beglar, 2007)

First 1,000

1. see: They **saw** it.
a. cortaram
b. esperaram
c. olharam para
d. começaram

2. time: They have a lot of **time**.
a. dinheiro
b. comida
c. horas
d. amigos

3. period: It was a difficult **period**.
a. pergunta
b. tempo
c. coisa a fazer
d. livro

4. figure: Is this the right **figure**?
a. resposta
b. lugar
c. tempo
d. número

5. poor: We are **poor**.
a. não tem dinheiro
b. sentir-se feliz
c. estar muito interessado
d. não gostar de trabalhar duro

6. drive: He **drives** fast.
a. nada
b. aprende
c. lança bolas
d. usa um carro

7. jump: She tried to **jump**.
a. boiar no topo da água
b. sair do chão de repente
c. parar o carro na beira da estrada
d. mover-se muito rápido

8. shoe: Where is your **shoe**?
a. a pessoa que cuida de você
b. a coisa na qual você guarda o seu dinheiro
c. a coisa que você usa para a escrever
d. a coisa que você usa no seu pé

9. standard: Her **standards** are very high.
a. as pequenas porções na parte de trás sob os sapatos dela
b. as notas que ela obtém na escola
c. o dinheiro que ela pede
d. os níveis que ela atinge em tudo

10. basis: This was used as the **basis**.
a. resposta
b. lugar para descansar
c. próximo passo
d. parte principal

Second 1,000

1. maintain: Can they **maintain** it?
a. deixar como está
b. torna-lo maior
c. conseguir outro melhor do que este
d. consegui-lo

2. stone: He sat on a **stone**.
a. coisa dura
b. tipo de cadeira
c. coisa mole no piso
d. parte de uma árvore

3. upset: I am **upset**.
a. cansado
b. famoso
c. rico
d. infeliz

4. drawer: The **drawer** was empty.
a. caixa deslizante
b. lugar onde os carros são mantidos
c. armário para guardar coisas frias
d. casa para animais, biotério

5. patience: He has no **patience**.
a. não esperará alegremente
b. não tem nenhum tempo livre
c. não tem fé
d. não sabe o que é justo

6. nil: His mark for that question was **nil**.

a. muito mal
b. nada
c. muito bom
d. no meio

7. pub: They went to the **pub**.
a. lugar onde as pessoas bebem e conversam
b. lugar que cuida de dinheiro
c. lugar grande com muitas lojas
d. instalações para a natação

8. circle: Make a **circle**.
a. imagem aproximada
b. espaço com nada dentro
c. forma redonda
d. grande buraco

9. microphone: Please use the **microphone**.
a. máquina para fazer comida quente
b. máquina que faz os sons mais altos
c. máquina que faz as coisas parecerem maiores
d. pequeno telefone que pode ser transportado por aí

10. pro: He's a **pro**.
a. alguém que é empregado para descobrir segredos importantes
b. uma pessoa estúpida
c. alguém que escreve para um jornal
d. alguém que é pago para jogar esportes etc.

Third 1,000
1. soldier: He is a **soldier**.
a. pessoa em um negócio
b. estudante
c. pessoa que usa metal
d. pessoa no exército

2. restore: It has been **restored**.
a. disse novamente
b. dado a uma pessoa diferente
c. dado um preço mais baixo
d. feito como novo outra vez

3. jug: He was holding a **jug**.
a. um recipiente para servir líquidos
b. uma discussão informal
c. um boné macio
d. uma arma que explode

4. scrub: He is **scrubbing** it.
a. cortando linhas rasas dentro dele
b. fazendo um reparo
c. esfregando com força para limpar
d. desenhando imagens simples dele

5. dinosaur: The children were pretending to be **dinosaurs**.
a. ladrões que trabalham no mar
b. criaturas muito pequenas com forma humana, mas com asas
c. grandes criaturas com asas que sopram fogo
d. animais que viveram há muitíssimo tempo atrás

6. strap: He broke the **strap**.
a. promessa
b. tampa superior
c. prato raso para alimentos
d. tira de material para segurar coisas colocadas juntas

7. pave: It was **paved**.
a. impedido de atravessar
b. dividido
c. feitas bordas douradas
d. coberto com uma superfície dura

8. dash: They **dashed** over it.
a. moveu-se rapidamente
b. moveu-se vagarosamente
c. lutou
d. olhou rapidamente

9. rove: He couldn't stop **roving**.
a. ficar bêbado
b. viajar por aí
c. fazer um som musical através dos lábios fechados
d. trabalhar duro

10. lonesome: He felt **lonesome**.
a. ingrato
b. muito cansado
c. solitário
d. cheio de energia

Fourth 1,000

1. compound: They made a new **compound**.
a. acordo
b. coisa feita de duas ou mais partes
c. grupo de pessoas formando um negócio
d. suposição baseada em experiência passada

2. latter: I agree with the **latter**.
a. homem da igreja
b. razão dada
c. útimo
d. resposta

3. candid: Please be **candid**.
a. ser cuidadoso
b. mostrar solidariedade
c. mostrar justiça para ambas partes
d. dizer o que realmente pensa

4. tummy: Look at my **tummy**.
a. tecido para cobrir a cabeça
b. estômago
c. pequeno animal peludo
d. polegar

5. quiz: We made a **quiz**.
a. coisa para segurar flechas
b. erro grave
c. conjunto de questões
d. caixa para os pássaros fazerem ninhos nela

6. input: We need more **input**.
a. informação, energia etc. para colocar em algo
b. trabalhadores
c. enchimento artificial para um buraco na madeira
d. dinheiro

7. crab: Do you like **crabs**?
a. criaturas do mar que caminham lateralmente
b. bolos muito finos e pequenos
c. colarinhos duros e apertados
d. grandes insetos pretos que cantam à noite

8. vocabulary: You will need more **vocabulary**.
a. palavras
b. habilidade
c. dinheiro
d. armas

9. remedy: We found a good **remedy**.
a. maneira de corrigir um problema
b. lugar para comer em público
c. maneira de preparar alimentos
d. regra sobre números

10. allege: They **alleged** it.
a. alegou-o sem provas
b. roubou as ideias para isso de outras pessoas
c. forneceu fatos para prová-lo
d. argumentou contra os fatos que apoiavam isso.

Fifth 1,000
1. deficit: The company had a large **deficit**.
a. gastou muito mais dinheiro do que ganhou
b. desceu muito em valor
c. tinha um plano para seus gastos que usou muito dinheiro
d. tinha um monte de dinheiro armazenado no banco

2. weep: He **wept**.
a. terminou seu curso
b. chorou
c. morreu
d. preocupou-se

3. nun: We saw a **nun**.
a. criatura longa e fina que vive na terra
b. terrível acidente
c. mulher que segue uma vida religiosa rigorosa
d. luz brilhante inexplicável no céu

4. haunt: The house is **haunted**.
a. cheia de enfeites
b. alugada
c. vazia
d. cheia de fantamas

5. compost: We need some **compost**.
a. forte apoio
b. ajudar para se sentir melhor
c. material duro feito de pedras e areia grudadas
d. material vegetal podre

6. cube: I need one more **cube**.
a. coisa afiada usada para juntar coisas
b. bloco quadrado sólido
c. copo alto sem pires
d. pedaço de papel duro dobrado ao meio

7. miniature: It is a **miniature**.
a. uma coisa muito pequena do seu tipo
b. um instrumento para olhar objetos muito pequenos
c. uma criatura viva muito pequena
d. uma pequena linha para se juntar letras na escrita manual

8. peel: Shall I **peel** it?
a. deixar descansar na água por um longo tempo
b. tirar a pele fora

c. tornar branco
d. cortar em pedaços finos

9. fracture: They found a **fracture**.
a. quebra
b. pequena peça
c. casaco curto
d. joia rara

10. bacterium: They didn't find a single **bacterium**.
a. pequena coisa viva que causa doença
b. planta com flores vermelhas ou laranjas
c. animal que transporta água em protuberâncias sobre as suas costas
d. coisa que foi roubada e vendida a uma loja

Sixth 1,000
1. devious: Your plans are **devious.**
a. complicado
b. bem desenvolvido
c. não bem pensado
d. mais caro do que necessário

2. premier: The **premier** spoke for an hour.
a. pessoa que trabalha emu ma corte de lei
b. professor universitário
c. aventureiro
d. chefe de governo

3. butler: They have a **butler**.
a. homem que serve e administra os serviços de uma casa
b. máquina para cortar árvores
c. professor particular private teacher
d. um quarto frio e escuro embaixo da casa

4. accessory: They gave us some **accessories**.
a. papéis que nos dão o direito de entrar num país
b. ordens oficiais
c. ideias entre as quais escolher
d. peças extras

5. threshold: They raised the **threshold**.
a. bandeira
b. ponto ou linha onde algo muda
c. telhado dentro de um edifício
d. custo de empréstimo de dinheiro

6. thesis: She has completed her **thesis**.
a. relatório de estudo escrito longo realizado para um diploma universitário
b. palestra dada por um juiz no final de um julgamento
c. primeiro ano de emprego depois de se tornar um professor
d. curso estendido de tratamento hospitalar

7. strangle: He **strangled** her.
a. a matou pressionando sua garganta
b. deu-lhe todas as coisas que ela queria
c. levou-a à força
d. admirava-a muito

8. cavalier: He treated her in a **cavalier** manner.
a. sem cuidados
b. educadamente
c. estranhamente
d. como um irmão faria

9. malign: His **malign** influence is still felt.
a. mal
b. bom
c. muito importante
d. segredo

10. veer: The car **veered**.
a. foi repentinamente em outra direção
b. moveu-se com tremor
c. fez um barulho muito alto
d. moveu-se para o lado sem as rodas girando

Seventh 1,000
1. olive: We bought **olives**.
a. fruta oleosa
b. flores róseas ou vermelhas perfumadas
c. roupas masculinas para natação
d. ferramentas para cavar ervas daninhas

2. quilt: They made a **quilt**.
a. declaração sobre quem deve obter a propriedade deles quando eles morrerem
b. firme acordo
c. cobertura grossa e quente para uma cama
d. caneta de pena

3. stealth: They did it by **stealth**.
a. gastando uma grande quantidade de dinheiro
b. ferindo tanto alguém que eles concordaram com suas exigências
c. mover-se secretamente com extremo cuidado e silêncio
d. não dar atenção aos problemas que encontram

4. shudder: The boy **shuddered.**
a. falou com uma voz baixa
b. quase caiu
c. sacudiu
d. gritou em voz alta

5. bristle: The **bristles** are too hard.
a. perguntas
b. cabelos duros curtos
c. camas dobráveis
d. partes inferiores dos sapatos

6. bloc: They have joined this **bloc**.
a. grupo musical
b. bando de ladrões
c. pequeno grupo de soldados que são enviados à frente de outros
d. grupo de países com um propósito comum

7. demography: This book is about **demography**.
a. o estudo dos padrões de uso da terra
b. o estudo do uso de imagens para mostrar fatos sobre os números
c. o estudo da circulação da água
d. o estudo da população

8. gimmick: That's a good **gimmick**.
a. coisa sobre a qual estar para trabalhar muito acima do chão
b. pequena coisa com bolsos para guardar o dinheiro
c. coisa ou ação que obtém a atenção
d. plano ou truque inteligente

9. azalea: This **azalea** is very pretty.
a. árvore pequena com muitas flores crescendo em grupos
b. material leve feito de fios naturais
c. pedaço longo de material usado pelas mulheres na Índia
d. concha do mar em forma de leque

10. yoghurt: This **yoghurt** is disgusting.
a. lama cinzenta e escura encontrada no fundo dos rios
b. ferida aberta, insalubre
c. leite azedo grosso, muitas vezes com açúcar e aromatizante
d. fruta grande roxa com carne macia

Eighth 1,000
1. erratic: He was **erratic**.
a. sem culpa
b. muito mal
c. muito educado
d. instável

2. palette: He lost his **palette**.
a. cesta para o transporte de peixe
b. querer comer alimentos
c. companheira jovem
d. tábua do artista para misturar tintas

3. null: His influence was **null**.
a. teve bons resultados
b. foi inútil
c. não teve qualquer efeito
d. foi de longa duração

4. kindergarten: This is a good **kindergarten**.
a. atividade que lhe permite esquecer suas preocupações
b. lugar de aprendizagem para crianças bem pequenas na escola
c. bolsa funda e forte carregada nas costas
d. lugar onde você pode pegar livros emprestados

5. eclipse: There was an **eclipse**.
a. um vento forte
b. um forte barulho de algo batendo na água
c. a morte de um grande número de pessoas
d. o sol escondido por um planeta

6. marrow: This is the **marrow**.
a. símbolo que traz boa sorte a uma equipe
b. centro mole de um osso
c. controle para guiar um avião
d. aumento de salário

7. locust: There were hundreds of **locusts**.
a. insetos com asas
b. ajudantes não remunerados
c. pessoas que não comem carne
d. flores selvagens brilhantemente coloridas

8. authentic: It is **authentic**.
a. real
b. muito barulhento
c. velho
d. como um deserto

9. cabaret: We saw the **cabaret**.
a. pintura que cobre uma parede inteira
b. atividade de música e dança

c. pequeno inseto rastejante
d. pessoa que é metade peixe, metade mulher

10. mumble: He started to **mumble**.
a. pensar profundamente
b. tremer incontrolavemente
c. ficar ainda mais para trás dos outros
d. falar de forma pouco clara

Ninth 1,000
1. hallmark: Does it have a **hallmark**?
a. selo para mostrar para quando ele for usado
b. selo/carimbo para mostrar a qualidade
c. marca para mostrar que é aprovado pela família real
d. marca ou mancha para impedir a cópia

2. puritan: He is a **puritan**.
a. pessoa que gosta de atenção
b. pessoa com morais rigorosas
c. pessoa com uma casa móvel
d. pessoa que guarda dinheiro e odeia gastá-lo

3. monologue: Now he has a **monologue**.
a. peça única de vidro para sustentar sobre os olhos para ajudá-lo a ver melhor
b. longo turno para falar sem ser interrompido
c. posição com todo o poder
d. imagem feita ao colocar letras juntas de maneiras interessantes

4. weir: We looked at the **weir**.
a. pessoa que tem um comportamento estranho
b. lugar molhado e enlameado com plantas aquáticas
c. instrumento musical de metal antigo que é tocado soprando
d. coisa construída através de um rio para controlar a água

5. whim: He had lots of **whims**.
a. moedas de ouro velhas
b. éguas
c. ideias estranhas sem motivo
d. caroços vermelhos doloridos

6. perturb: I was **perturbed**.
a. feito para concordar
b. preocupado
c. muito confuso
d. muito molhado

7. regent: They chose a **regent**.
a. uma pessoa irresponsável
b. uma pessoa para executar uma reunião por um curto tempo
c. um governante atuando no lugar de rei ou rainha
d. uma pessoa para representá-los

8. octopus: They saw an **octopus**.
a. um pássaro grande que caça à noite
b. um navio que pode ir debaixo da água
c. uma máquina que voa por meio de hélices
d. uma criatura do mar com oito pernas

9. fen: The story is set in the **fens**.
a. um pedaço de terra baixa e plana parcialmente coberta por água
b. um pedaço de terra alta, montanhosa com algumas árvores
c. um bloco de casas de baixa qualidade numa cidade
d. um longo tempo atrás

10. lintel: He painted the **lintel**.
a. viga ao longo da parte superior de uma porta ou janela
b. pequeno bote usado para chegar a terra a partir de um barco grande
c. bela árvore com galhos espalhados e frutos verdes
d. placa que mostra a cena em um teatro

Tenth 1,000
1. awe: They looked at the mountain with **awe**.
a. preocupação
b. interesse
c. maravilha
d. respeito

2. peasantry: He did a lot for the **peasantry**.
a. pessoas locais
b. local de culto
c. clube de empresários
d. agricultores pobres
3. egalitarian: This organization is very **egalitarian**.
a. não fornece muita informação sobre si para o público
b. não gosta de mudança
c. frequentemente pede um tribunal para um julgamento
d. trata todos os que trabalham para ele como iguais

4. mystique: He has lost his **mystique**.
a. seu corpo saudável
b. o modo secreto que ele faz outras pessoas pensarem que ele tem poder ou habilidade especial
c. a mulher que tem sido sua amante enquanto ele está casado com outra pessoa
d. o cabelo em seu lábio superior

5. upbeat: I'm feeling really **upbeat** about it.
a. chateado
b. bom
c. ferido
d. confuso

6. cranny: We found it in the **cranny**!
a. venda de objetos indesejado
b. abertura estreita
c. espaço para armazenar coisas sob telhado de uma casa
d. grande caixa de madeira

7. pigtail: Does she have a **pigtail**?
a. uma longa corda de cabelos feita por pedaços trançados em conjunto
b. um monte de pano pendurado atrás de um vestido
c. uma planta com flores rosa pálido que pendem em cachos curtos
d. um amante

8. crowbar: He used a **crowbar**.
a. poste de ferro pesado com uma extremidade curva
b. nome falso
c. ferramenta afiada para fazer furos em couro
d. bengala de metal leve

9. ruck: He got hurt in the **ruck**.
a. oco entre a barriga e a parte superior da perna
b. briga de rua barulhenta
c. grupo de jogadores reunidos em volta da bola em alguns jogos de bola
d. corrida através de um campo de neve

10. lectern: He stood at the **lectern**.
a. mesa feita para prender um livro a uma boa altura para a leitura
b. mesa ou bloco usado para os sacrifícios da igreja
c. lugar onde você compra bebidas
d. borda

APÊNDICES

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: Dificuldades de aprendizagem de vocabulário de língua inglesa em turma de 9º ano na escola pública

As informações contidas nesta folha, fornecidas por Shirley Pessoa de Melo têm por objetivo firmar acordo escrito com o(a) voluntário(a) para participação da pesquisa acima referida, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ela(e) será submetida(o).

1) **Natureza da pesquisa**: Esta pesquisa tem como finalidade a superação das dificuldades de aprendizagem de vocabulário de língua inglesa em uma turma de nono ano da escola pública mediante a utilização da Teoria da Dupla Via ou Duplo Canal.

2) **Participantes da pesquisa**: uma turma de 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônia Luna Lisboa com cerca de 22 alunos.

3) **Envolvimento na pesquisa**: Ao participar deste estudo você tomará parte em aulas de inglês elaboradas com o foco na aquisição de vocabulário. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. Entretanto, como aluno(a) regularmente matriculado na turma sob pesquisa, permanece a obrigação de fazer as avaliações regulares, como o é para todas as turmas da escola, quer estejam ou não participando de alguma pesquisa. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do contato do coordenador do projeto.

4) **Sobre as coletas**: As coletas serão feitas através dos exercícios escritos e de áudio aplicados durante as aulas, bem como das tarefas para casa que serão exercícios de repasse das aulas ministradas que deverão ser entregues na aula subsequente.

5) **Confidencialidade**: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados da(o) voluntária(o) serão identificados com um código, e não com o nome. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade.

8) **Benefícios**: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto, exceto o de um possível ganho na aprendizagem da língua inglesa. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações importantes que devem acrescentar elementos importantes à literatura, em que a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.

9) **Pagamento**: Você não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar sua participação nesta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.

10) **Liberdade de recusar ou retirar o consentimento**: Você tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem penalizantes, salvo as obrigações regulares, já devidamente explicadas no item 3).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Shirley Pessoa de Melo, RG_____ após a leitura e compreensão destas informações, entendo que a participação de _____, sob minha responsabilidade, é voluntária, e que ele(a) pode sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Rio Tinto, 25/07/2016

Telefone para contato:_____

Nome do Voluntário: _____

Assinatura do Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Contatos: Shirley Pessoa de Melo
Email: shirleypmelo@bol.com.br

APÊNDICE II

ITENS LEXICAIS DAS LIÇÕES 1 A 8

1- a
2- about
3- across
4- after,
5- afternoon,
6- again,
7- alone,
8- along,
9- am
10- an,
11- and,
12- another,
13- are
14- arrive/s,
15- as,
16- ask/s,
17- at,
18- bad,
19- badly,
20- bag/s,
21- bandages,
22- be
23- because,
24- bed
25- bedroom
26- big,
27- bills,
28- brother
29- bus,
30- busy,
31- but,
32- by,
33- can,
34- car
35- carefully
36- cat
37- cell phone
38- chocolate,
39- church
40- class
41- clean/s
42- climbing,
43- Club
44- come back
45- come from/
46- come/
47- Computer
48- day/s
49- dead,
50- dishes,
51- do,
52- do,
53- doctor,
54- dog,
55- don't,
56- down,
57- drainpipe,
58- drive,
59- driver,
60- early,
61- East
62- English,
63- evening,
64- every,
65- exercises,
66- expensive,
67- fall/s down,
68- family,
69- few,
70- for,
71- four,
72- Friday/
73- get,
74- get/s off,
75- girl,
76- go/
77- going,
78- good,
79- hairdresser,
80- happily,
81- hard,
82- has,
83- hate,
84- have/
85- he,
86- her,
87- Here
88- here,
89- him,
90- his,
91- home
92- homework,
93- hours,
94- house,
95- how,
96- hurt/s,
97- husband,
98- I,
99- in,
100- is,
101- it
102- it's,
103- job,
104- know
105- late
106- lawyers,
107- left,
108- leg,
109- like,
110- little,
111- live/s,
112- long,
113- look,
114- lower,
115- many,
116- me,

117- mechanic,
118- Monday
119- money
120- month,
121- morning,
122- motel,
123- Mrs.,
124- much,
125- my,
126- new,
127- next,
128- nice,
129- not,
130- now,
131- of,
132- off,
133- old,
134- on,
135- one,
136- paid off,
137- part,
138- past,
139- people,
140- pet
141- pictures,
142- policemen,
143- possible,
144- quite,
145- retire,
146- river,
147- route
148- runs,
149- sad,
150- Saturday,
151- say/s,
152- school,
153- see;
154- she,
155- shift,
156- should
157- sick
158- sister
159- small,
160- some,
161- soon,
162- speak,
163- spends,
164- stairs,
165- States
166- stop,
167- street,
168- summer,
169- Sunday
170- take,
171- take/s,
172- teacher,
173- telephone/s,
174- ten,
175- test/s,
176- that,
177- that's,
178- the
179- their,
180- then,
181- there is,
182- they,
183- this,
184- three,
185- Thursday
186- time,
187- to
188- tomorrow,
189- tonight,
190- town,
191- Tuesday
192- turn,
193- United
194- up,
195- usually,
196- very,
197- visit/s,
198- want;
199- Wednesday
200- weeks,
201- well,
202- west,
203- what,
204- which,
205- why,
206- wife,
207- will,
208- with,
209- woman,
210- works,
211- worried,
212- year/s,
213- yes,
214- your

APÊNDICE XL

Aula 7 – Reading



Lesson Seven

Busy Bus Driver



Adan is a bus driver in Freemont City, Nevada. He works the morning shift from 5:30 to 1:30. His bus route is Route 26, which runs east and west along Emerson Street. His route is busy, but it is in a nice part of town.

Adan likes his job because he gets off work early. He works four hours on Saturdays, but he is off on Sundays. He usually spends Sundays with his family.

Next year, Adan will turn 62 and he can retire. His wife wants him to work for another three years because in three years their house will be paid off. Their bills will be much lower then. Adan has worked hard for the past 30 years, and he wants to retire as soon as possible. He's not worried about money. What should Adan do?

Disponível em:< http://www.elcivics.com/lifeskills/bus-driver.pdf> Acesso em: 25/10/2016

1. Verdadeiro ou Falso

1. _____ Adan is a hairdresser.
2. _____ Adan works four hours on the weekend.
3. _____ Route 26 is in a dangerous neighborhood.
4. _____ Adan works on Saturdays and Sundays.
5. _____ Adan's house will be paid off in another three years.

2. Yes or No

1. _____ I have a job and I like it.
2. _____ I usually get home late on Sundays.
3. _____ I want to be a lawyer.
4. _____ I want to have money.
5. _____ I usually do my homework in the evening

3. Associe as palavras aos seus significados:

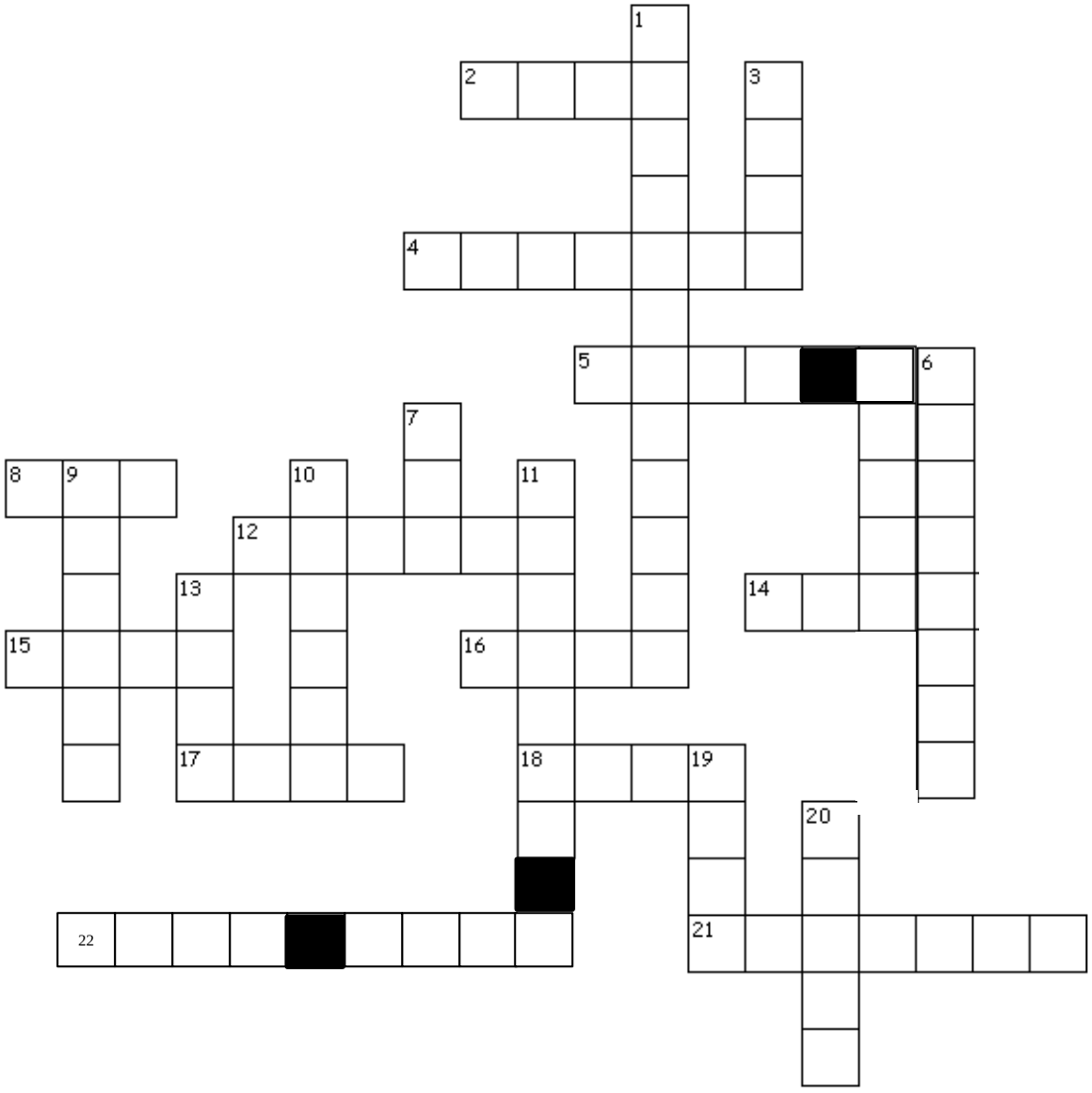
a) busy	( ) duro, difícil
b) retire	( ) vizinhança
c) work	( ) gastar, passar (tempo)
d) because	( ) esposa
e) soon	( ) porque
f) paid off	( ) trabalhar
g) years	( ) aposentar-se
h) spend	( ) ocupado, cheio, movimentado
i) hard	( ) breve, logo
j) wife	( ) anos
k) neighborhood	( ) pago/a

APÊNDICE XLI



LESSON 7 – HOMEWORK

1. LET'S LEARN ENGLISH!



Across
2. vir
4. irmão
5. olhar para
8. dizer
12. diminutivo,pouco
14. aqui
15. cidade
16. duro,difícil
17. trabalhar
18. logo,em breve
21. noite

Down
1. vizinhança
3. ano
6. amanhã
7. chegar,tirar,conseguir,pegar
9. cruzar,do outro lado

10. irmã
11. porque
13. saber,conhecer
19. legal,simpático,bacana
20. gastar,passar o tempo
22. voltar

2) Complete as frases com as palavras que faltam em inglês:

1. I _____ a _____ and I _____ it.
   (Eu **tenho** um **emprego** e eu **gosto** dele)

2. I usually _____ _____ _____ on _____.
   (Eu geralmente **chego em casa tarde** aos **domingos**)

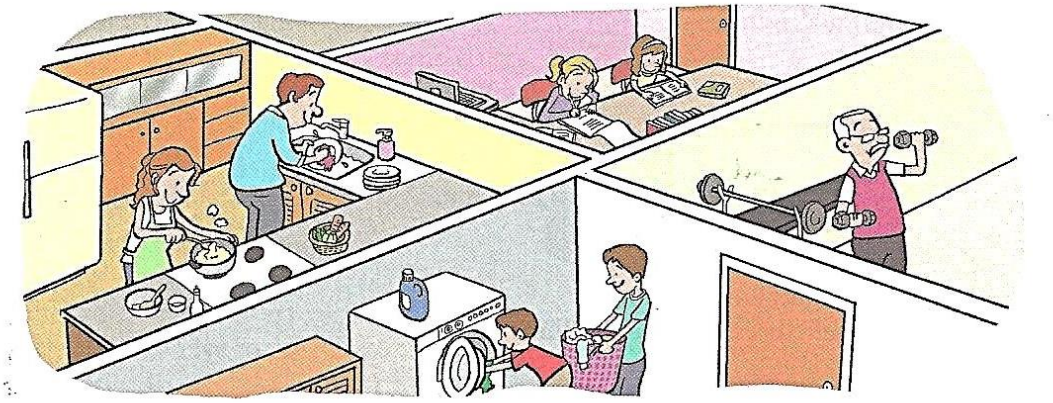
3. I _____ ____ ____ a _____ and Shirley wants ____ _____ a doctor. (Eu **quero ser cabeleireiro** e Shirley quer **ser médica**)

4. I _____ ____ _____ _____and a _____ _____
   (Eu **quero ter dinheiro** e uma **casa grande**)

5. I usually _____ my _____ in the _____.
   (Eu geralmente **faço** minha **lição de casa** à **noite**)

6. I _____ _____ school _____ _____ I _____ _____ to _____ and _____ ten on the _____ _____ tests. (Eu **gosto dessa escola porque aqui** eu **sei como falar** e **tiro** 10 nas provas da **aula de inglês**)

3) Responda às perguntas sobre as pessoas na casa. Use ***do*** nas frases.



1. What are the boys doing? <u>They are doing the laundry</u>
2. What is the man doing? _____
3. What are the girls doing? _____
4. What is Grandpa doing? _____

Fonte: Adaptado de McCarthy, M.; O'Dell, F.; Reppen, R. (2010). *Basic vocabulary in use*. Singapura: Cambridge University Press.

4) Escreva as profissões das pessoas nas figuras abaixo:

1. Lara Brown



2. Bill Atkins



3. Maria Santos



4. Bob and Dylan



1. Lara Brown is a secretary
2. .....
3. .....
4. .....

APÊNDICE XLIII

AN OLD WOMAN



An old woman lives alone in her house because her husband is dead. She falls down the stairs and hurts her left leg very badly. She telephones her sister and her sister comes to her house and takes her to the doctor in her car. The doctor cleans the leg and then he bandages it. After that he says to the old woman. 'Now, Mrs Grace this leg's going to be bad for a long time. Don't run up and down the stairs in your house for a few weeks'. Mrs Grace visits the doctor every week for about a month and then he says: 'Your leg's quite well again, Mrs Grace'. 'That's very good' says the old woman happily. 'I hate climbing up and down that drainpipe to my bedroom every day'.

Fonte: Hill, Leslie A. (1987). *Introductory Stories for Reproduction 1*. Tokyo: Oxford University Press.



Disponível em:<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/42/2e/2a/422e2aed0df4f63d3d86deaf68abbd43.jpg>

READING

A) Escolha o significado adequado para a palavra dada:

1. alone

a. morto b. assustado c. sozinho d. saudável

2. climb

a. pular b. escalar c. correr d. visitar

3. fall down

a. escrever b. ouvir c. voar d. cair

4. hurt

a. machucar/ magoar b. dizer c. esperar d. morar/viver

5. drainpipe

a. calha b. casa c. marido d. hora

6. stairs

a. ataduras b. escadas c. bolsas d. quartos

B) Volte ao texto e identifique as afirmações indicando **Verdadeiro ou Falso**:

1. _____ Mrs Grace lives with her husband in her house

2. _____ She is alone at home and falls down

3. _____ Mrs Grace's sister takes her to the doctor

4. _____ She knows how to drive a car and drives to the hospital alone

C) Associe o vocábulo à sua imagem.

a)  **b)**  **c)**  **d)** 

e)  **f)**  **g)**  **h)** 

( ) stairs ( ) alone ( ) husband ( ) fall down
( ) bandages ( ) left ( ) leg ( ) hurt

D) Complete a história. Coloque as palavras dadas no retângulo abaixo nos espaços vazios adequadamente:

Leg	**people**	**alone**	**little town**	**with**	**like**	**see**	**sister**	**pet**
know many people		**dead**	**expensive**	**husband**		**old**	**doctor**	

Mary is an ..... woman, she is American and lives ..... in a .... because her …… is …… .

(Mary é uma mulher velha, ela é americana e vive sozinha em uma cidadezinha porque seu marido está morto).

She has only a …… and a …….. but Mary .... and .... to talk to her. (Ela tem apenas uma irmã e um animal de estimação, mas Mary conhece muitas pessoas e as pessoas gostam de conversar com ela).

She has a problem in her …… and moves ..... difficult. (Ela tem um problema na perna e move-se com dificuldade). She and her ..... often visit the ..... and her treatment is …… (Ela e sua irmã visitam o médico com frequência e seu tratamento é caro).

They don't ..... to …… the …… every week. (Elas não gostam de ver o médico toda semana).

APÊNDICE XLIV

Aula 8 - Homework



1) Associe o vocábulo à sua imagem.

a)   **b)** **c)**  **d)** 

e)   **f)** **g)**  

)

 **h)** **i)**  **j)** **k)**  

( ) stairs ( ) alone ( ) husband ( ) fall down

( ) bandages ( ) left ( ) leg ( ) hurt

( ) dead ( ) climb up ( ) old woman

2) Circule a palavra escrita corretamente em inglês dando, em seguida, sua tradução. Veja o modelo dado:

a) (today) - todey (amanhã)

b) Naw - now _____

c) again - egain _____

d) leve – live _____

e) woman - womam_____

f) week – weeke _____

g) leaft – left _____

h) get – gat _____

i) teik – take _____

j) waif – wife _____

3) Escreva em inglês:

a) eu pego o ônibus todo dia:

b) Mary é uma mulher velha e mora sozinha:

c) Billy e Molly chegam em casa tarde toda noite:

d) Billy trabalha no turno da manhã:

APÊNDICE XLVI

Aula 9 - Teste

The Secret to Be Rich



Marty is a boy that wants to have a good future. He has one sister, two brothers and they live in a small house. Every day he looks carefully the family in front of his house because they have much money. They are rich: they have a big house, new cars, cellphones, computers and many other expensive things. Marty wants to have the same life in the future. Suddenly, he has an idea: he decides to go to his neighbor's house to ask for the secret to be rich. He goes across the street, arrives at his neighbor's house and knocks on the door. When the neighbor comes up, he says to him:

- Good morning Mr. Rich. I live across the street and I came here to ask you a question.
- Ok, says the man.
- I want to have a good life as you have today. So I want to know how to get rich.

The man looks at him carefully and says:

- Fine! First, answer me: how do you think I got rich?
- I think, says Marty, you have the old magic lamp of Aladdin.

Mr. Rich laughs and says:

- Well, my boy, let me tell you the secret to be rich. There is no magic lamp. The real secret is to study hard, to do your homework, to go to bed early and take good tests. This is my secret: to get rich you have to get a good job. To get a good job you have to study hard.

Marty listens to everything carefully and finally says:

- Fine, Mr. Rich. But what is your job now?
- I make lamps, answers Mr. Rich.

Marty comes back from the neighbor's house with the secret to be rich: to have the old Aladdin lamp.



Text & Test

1. Responda às questões:

1.1 O texto trata:

a) ( ) do segredo da lâmpada mágica

b) ( ) do segredo para ser rico

c) ( ) do segredo para conhecer o futuro

1.2 Segundo o texto, Marty:

a) ( ) tem uma irmã e três irmãos e mora numa casa pequena

b) ( ) tem uma irmã e dois animais de estimação e mora numa casa grande

c) ( ) tem uma irmã e dois irmãos e mora numa casa pequena

1.3 De acordo com o texto, Marty:

a) ( ) mora do outro lado da rua e vai até o vizinho para fazer-lhe uma pergunta

b) ( ) mora do outro lado do rio e encontrou um mapa secreto dentro de uma velha lâmpada

c) ( ) mora do outro lado de uma cidadezinha e vai até a casa do Sr. Rich para conseguir um emprego

2. As palavras destacadas em **negrito** nesse trecho do texto significam, respectivamente:

"The real secret is **to study hard, to do your homework, to go to bed early** and **take good grades. To get rich** you **have to get a good job**"

a) ( ) estudar o suficiente, fazer a lição de casa, ir para casa cedo e ter grandes notas. Para ter êxito você tem que ter um bom emprego;

b) ( ) estudar duro, fazer a lição de casa, ir para cama cedo, tirar boas notas. Para ficar rico você tem que conseguir um bom emprego;

c) ( ) estudar mais, fazer a tarefa de casa, ir para cama logo e alcançar altos graus de conhecimento. Para ser abastado você tem que conseguir um bom valor em dinheiro

3. Escolha a sentença que melhor combina com a palavra destacada.

3.1 I have a *SECRET* to tell you:

(A) a story that not many people know

(B) a horror movie

(C) an old woman

(D) a place where students study English

3.2 They are *RICH:*

(A) they take tests

(B) they have much money

(C) they dance very well

(D) they go to the English class

3.3 I live in a *SMALL* house:

(A) synonym of large

(B) a hidden place

(C) a tall building

(D) the opposite of big

4. Escreva **V** para **verdadeiro** e **F** para **falso**:

a. _____ Marty quer ter uma lâmpada mágica
b. _____ Sr. Rich trabalha vendendo casas, carros e computadores
c. _____ Marty acredita que seu vizinho possui a velha lâmpada de Aladim
d. _____ Marty quer saber o que vai acontecer no seu futuro

5. Escolha a palavra que melhor combina com cada sentença:

5.1 come back / say

_____ your name please.

We _____ home late every evening

5.2 expensive / get a good job

New cars are usually _____

To have money you need to _____

5.3 arrives / ask

Tim and Tom always _____ questions to their teacher

Does your brother _____ in Rio de Janeiro at 7:30 a.m. today?

5.4 with / want / like

We _____ to know what love is

I live _____ my family

Do you _____ chocolate?