

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
E
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM ESTUDOS DA
LINGUAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

**NÍVEIS DE CONHECIMENTO RESULTANTES
DA AQUISIÇÃO INCIDENTAL DE VOCABULÁRIO
DE LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DA LEITURA EXTENSIVA
POR FALANTES NATIVOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do Grau de
MESTRE EM LETRAS**

JOCELIA PIZZAMIGLIO BASSO

Prof^a. Dr^a. MARGARETE SCHLATTER

Orientadora

Porto Alegre, dezembro de 2001

CIP - Catalogação na Publicação

Pizzamiglio Basso, Jocelia

Níveis de conhecimento resultantes da aquisição incidental de vocabulário de língua inglesa através da leitura extensiva por falantes nativos de língua portuguesa / Jocelia Pizzamiglio Basso. -- 2001. 164 f.

Orientador: Margarete Schlatter.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2001.

1. aquisição incidental de vocabulário de língua inglesa. I. Schlatter, Margarete, orient. II. Título.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar se ocorre aquisição incidental de vocabulário a partir de múltiplas exposições a palavras desconhecidas através da leitura extensiva de textos relacionados tematicamente e os níveis do *continuum* de conhecimento resultantes dessa aquisição. Além disso, busquei verificar se as palavras adquiridas são retidas até um mês após as exposições. Participaram da pesquisa quatorze alunas universitárias de inglês LE. Foram selecionadas quatorze palavras-alvo cujo significado era desconhecido, abrangendo três classes gramaticais, conforme verificado em pré-teste. Por cinco semanas consecutivas, as alunas foram expostas a cinco diferentes textos para leitura extensiva na área de turismo, contendo, cada um, as quatorze palavras-alvo. Os textos foram lidos com propósitos específicos (atividades pós-leitura), que promoviam diferentes interações (orais ou escritas) com base nas informações do texto. Não houve ensino explícito do vocabulário. Uma semana após o término das exposições, sem aviso prévio, foi aplicado o primeiro pós-teste (PT1) e trinta dias depois, o pós-teste tardio (PT2), tendo sido utilizado o *Vocabulary Knowledge Scale (VKS)*, instrumento desenvolvido por Paribakht & Wesche (1993). Os resultados evidenciaram que houve aquisição incidental de vocabulário, quantitativa e qualitativamente, refletida no número de palavras adquiridas e nos diferentes níveis de

conhecimento revelados, desde o reconhecimento das palavras-alvo até o seu uso com adequação semântica e acurácia gramatical em uma sentença. Foi verificado, também, que ocorreu um considerável índice de retenção das palavras-alvo a longo prazo, inclusive em níveis de conhecimento diferentes dos verificados no PT1. O maior percentual de aquisição e retenção incidiu sobre os substantivos. Os resultados referentes à aquisição e à retenção de vocabulário salientam o papel importante da leitura extensiva entre as atividades da sala de aula de língua estrangeira.

ABSTRACT

This study aimed at investigating the incidental acquisition of vocabulary from multiple exposures to unknown words through the extensive reading of thematically related texts and the knowledge *continuum* levels resultant from this acquisition. I have also tried to check if the acquired words are retained for up to a month after the exposures. Fourteen university students of English as a FL participated in the research. Fourteen target-words were selected – comprehending seven nouns, three verbs and four adjectives – whose meaning was unknown to the students, as verified by a previous test. For a period of five consecutive weeks the students were exposed to five different texts for extensive reading in the area of tourism, each containing the fourteen target-words. The texts were read with specific purposes (post-reading activities) which promoted different interactions (oral and written) based on the text information. There was no explicit teaching of the vocabulary. A week after the last exposure, without prior notice, the first post-test (PT1) was applied and thirty days later, the late-post-test (PT2). The data was collected through the *Vocabulary Knowledge Scale (VKS)*, a tool developed by Paribakht & Wesche (1993). The results evidenced there was incidental acquisition of vocabulary, both quantitatively and qualitatively, which was reflected in the number of words acquired and in the different levels of knowledge revealed. The

levels ranged from the recognition of the target-words to their use with semantic appropriateness and grammatical accuracy in a sentence. It was also verified that a considerable long-term index of retention of the target words occurred, inclusively in knowledge levels other than those verified in PT1. The greatest percentage of acquisition and retention was of nouns. The results concerning the acquisition and the retention of vocabulary emphasize the important role of extensive reading amongst the activities of a FL classroom.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e as oportunidades que tem me concedido.

A meus pais, marido e filhos, pela compreensão e paciência.

À minha orientadora, Dra. Margarete Schlatter, pela competência com que conduziu todos os momentos deste trabalho, ajudando-me a pensar sua construção e especialmente pela sua atenção e apoio nos momentos mais difíceis.

Ao professor Armando Andreazza, pelo auxílio no tratamento estatístico dos dados.

Às colegas do mestrado, pelo companheirismo.

Aos professores e funcionários do Programa de Línguas Estrangeiras e aos técnicos do Laboratório Multimídia de Línguas da Universidade de Caxias do Sul, pelo apoio e colaboração.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS

LISTA DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

INTRODUÇÃO.....	014
1 O LÉXICO : AQUISIÇÃO E CONHECIMENTO LEXICAL.....	018
1.1 Fatores que influenciam a aquisição de vocabulário.....	018
1.2 O processo de aquisição de vocabulário.....	027
1.3 A competência lexical.....	030
2 AQUISIÇÃO INCIDENTAL DE VOCABULÁRIO DE L2.....	036
2.1 Aprendizagem incidental e intencional.....	038
2.2 A inferência a partir do contexto.....	042
2.3 Aquisição incidental de vocabulário através da leitura extensiva.....	048
2.4 A avaliação da aquisição.....	055
3. METODOLOGIA.....	059
3.1 Objetivo.....	059
3.2 Participantes e contexto da pesquisa	060
3.3 Seleção dos textos.....	061
3.4 Seleção das palavras-alvo.....	062
3.5 As aulas.....	064
3.6 O teste de avaliação da aquisição de vocabulário.....	067
3.7 Análise dos dados.....	070

3.7.1	A tabulação e interpretação dos dados.....	070
3.7.2	Análise descritiva.....	072
3.7.3	Análise estatística.....	073
4.	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	074
4.1	Aquisição incidental de vocabulário e níveis de conhecimento lexical.....	074
4.1.1	Análise do primeiro pós-teste do grupo.....	074
4.1.2	Análise do primeiro pós-teste por aprendiz.....	076
4.2	Retenção das palavras-alvo.....	079
4.2.1	Análise do segundo pós-teste do grupo.....	080
4.2.2	Análise da retenção por aprendiz.....	085
4.3	Análise estatística da retenção de vocabulário.....	090
4.4	Análise dos resultados referentes às palavras-alvo.....	091
4.4.1	Desempenho do grupo em relação aos tipos de palavra-alvo.....	091
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	095
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	099
	ANEXOS.....	107
	Anexo 1 : Textos sobre New York, Washington D.C., Boston, Chicago e Toronto e respectivas atividades pós-leitura.....	107
	Anexo 2 : Pré-teste.....	139
	Anexo 3 : Tabulação dos dados.....	143
	Anexo 4 : Relação das palavras-alvo adquiridas pelos aprendizes no PT1 e PT2, conforme as categorias do VKS.....	151
	Anexo 5 : Tratamento estatístico.....	157

LISTA DE ABREVIATURAS

L1 : Primeira língua

L2 : Segunda língua

VKS : *Vocabulary Knowledge Scale* (Escala de Conhecimento de Vocabulário)

PT1: Primeiro pós-teste

PT2 : Segundo pós-teste

LISTA DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

QUADROS

- 1 Tabulação dos dados referentes à palavra-alvo *landmarks*.....071
- 2 Descrição dos resultados do PT1 do grupo, por palavra-alvo, por número de aprendizes e em percentuais de acordo com as categorias do *VKS*.....075
- 3 Descrição dos resultados do PT1 e PT2 do grupo, por palavra-alvo, por número de aprendizes e em percentuais, de acordo com as categorias do *VKS*.....081
- 4 Resultados obtidos pelos aprendizes no PT1 e PT2 de acordo com as categorias do *VKS* e respectivas pontuações.....088
- 5 Descrição dos resultados do PT1 e PT2 do grupo, em percentuais, referentes aos substantivos.....092
- 6 Descrição dos resultados do PT1 e PT2 do grupo, em percentuais, referentes aos verbos.....092
- 7 Descrição dos resultados do PT1 e PT2 do grupo, em percentuais, referentes aos adjetivos.....093
- 8 Relação das palavras-alvo adquiridas pelos aprendizes conforme o PT1, de acordo com as categorias do *VKS*.....151
- 9 Relação das palavras-alvo retidas pelos aprendizes conforme o PT2, de acordo com as categorias do *VKS*.....154

TABELAS

- 1 Cronograma das leituras.....065

2	Categoria: palavra familiar, significado desconhecido.....	157
3	Categoria: tradução correta.....	159
4	Categoria: palavra usada com adequação semântica.....	161
5	Categoria: palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical.....	163

GRÁFICOS

1	Resultados de cada aprendiz relativos às palavras-alvo e às categorias do VKS no PT1.....	077
2	Resultados do PT1 e PT2 por palavra-alvo e por número de aprendizes de acordo com as categorias do VKS.....	084
3	Resultados de cada aprendiz relativos às palavras-alvo e às categorias do VKS no PT2	087
4	Resultados do PT1 e PT2, por aprendiz, de acordo com a pontuação VKS.....	089
5	Categoria: palavra familiar, significado desconhecido.....	158
6	Categoria: tradução correta.....	160
7	Categoria: palavra usada com adequação semântica.....	162
8	Categoria: palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical.....	164

FIGURAS

1	VKS Escala de elicitación – categorias auto relatadas.....	068
2	VKS Categorias de escore – significado dos escores.....	069
	Manhattan.....	107
	Rockefeller Center.....	108
	Chrysler Building.....	109
	Empire State Building.....	109

World Trade Center.....	109
The United Nations.....	110
Statue of Liberty.....	110
Guggenheim Museum.....	111
Times Square.....	111
New York by night.....	112
U.S. Capitol.....	114
Lincoln Memorial.....	116
Washington Monument.....	117
Jefferson Memorial.....	117
White House.....	118
The Pentagon.....	118
Washington at night.....	119
Boston.....	121
MIT.....	122
Harvard's University Hall.....	122
You can ride the trolley.....	123
John Hancock.....	124
J. F. Kennedy Library and Museum.....	124
Victorian houses.....	125
Chicago.....	127
The Loop.....	128
Chicago at sunset.....	129
Sears Tower.....	129
Buckingham Fountain.....	130

Adler Planetarium.....	130
Chicago at night.....	131
Toronto at dusk from Center Island.....	133
Boat cruise on Lake Ontario.....	134
Contrasting architecture.....	134
CN Tower.....	135
Casa Loma.....	136
ROM.....	136
Niagara Falls.....	137

INTRODUÇÃO

Nas décadas de 40, 50 e 60, a pesquisa sobre a aquisição¹ de vocabulário de segunda língua² (L2) foi relegada a um segundo plano, devido à influência dos lingüistas estruturalistas americanos e da análise contrastiva que, na época, era uma tendência dominante. O advento da lingüística transformacional de Chomsky, nos anos 60, reforçou a visão do vocabulário como sendo algo, de certa forma, periférico. Somente no início dos anos 70 essa visão foi contestada. Salienta-se a posição de Wilkins (1972, apud Scaramucci, 1995): “... sem gramática muito pouco se pode comunicar, sem vocabulário nada se pode comunicar”.

Com o início da abordagem comunicativa, o léxico passou a ser visto como uma das necessidades do aprendiz, recuperando seu lugar de prestígio no ensino das línguas. As preocupações referentes ao ensino de vocabulário, que se concentravam na seleção de itens baseados no critério de frequência, transferem-se para a necessidade de ensinar estratégias³ ao aprendiz, constatada a impossibilidade de se ensinar todas as palavras

¹ Considerando que autores como Ellis (1994), Bachman (1997), Laufer (1997), Gass (1999) e Hulstijn (2001) usam os termos ‘aquisição’ e ‘aprendizagem’ indistintamente ao referir-se ao processo de internalização do conhecimento, também não farei distinção entre esses termos no decorrer deste estudo.

² Utilizarei a expressão ‘segunda língua’ (L2) como um termo geral que envolve tanto a aquisição no ambiente natural da L2 como em sala de aula, não estabelecendo uma diferenciação de ‘língua estrangeira’, a exemplo de Ellis (1985) e Hulstijn (1992,2001).

³ “Atividade mental ou de comportamento relacionada a um estágio específico no processo de aquisição ou uso da língua.”(Ellis, 1994:529)

necessárias. Inicia-se uma nova visão de ensino de vocabulário, não mais como listas de palavras, mas como uma habilidade lingüística de responsabilidade do aprendiz, o qual deve aprender e usar estratégias que o auxiliem na aquisição de novas palavras. Segundo Laufer (1997a), essa mudança resultou em uma ênfase maior nas questões lexicais nas pesquisas de aquisição de L2, que passaram a salientar o papel do léxico no ensino e aprendizagem e o fato de que sem um bom vocabulário não se obtém competência ou desempenho adequado em uma língua; em outras palavras, é difícil haver fluência sem uma base sólida de vocabulário.

Na década de 80, surgiu um significativo interesse pelo vocabulário, verificado pelos inúmeros trabalhos publicados sobre o assunto. A preocupação crescente incidiu sobre o que é aprender vocabulário e não mais apenas sobre o que aprender, implicando questionamentos e estudos sobre a competência lexical, pressuposto básico para compreender o processo de aquisição de vocabulário e para estabelecer os objetivos do seu ensino e avaliação.

Entretanto, a maioria desses estudos ocorreram na área de ensino de vocabulário e não na aprendizagem, o que, segundo Meara (1980), causa estranheza, uma vez que o ensino deveria se basear no conhecimento dos aspectos centrais da aquisição de vocabulário, ou seja, o que significa saber uma palavra, como é aprendida, a amplitude e a qualidade do vocabulário, o uso produtivo e receptivo, assim como a retenção de significados.

O processo de aquisição de vocabulário de L2 tem sido o foco do meu interesse ao longo da minha trajetória como professora de língua inglesa no ensino fundamental e médio, em escolas particulares e estaduais, no terceiro grau e como coordenadora do Programa de Línguas Estrangeiras da Universidade de Caxias do Sul, o qual promove

cursos de extensão de seis diferentes idiomas para a comunidade, entre os quais, o inglês.

No decorrer do mestrado, senti-me ainda mais atraída pelo assunto, em especial pela aquisição incidental de vocabulário através da leitura extensiva, uma prática que já desenvolvia de forma empírica. As leituras sobre essas pesquisas, à medida que mais me entusiasmavam, revelavam, também, que os resultados desse tipo de aquisição ainda eram pouco estudados. Por isso, resolvi realizar esta pesquisa com o objetivo de verificar os níveis de conhecimento resultantes da aquisição incidental de vocabulário de L2 através da leitura extensiva. Com este trabalho, procuro buscar um conhecimento mais efetivo sobre a aquisição do léxico, com a intenção de que possa contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica no que se refere ao ensino/aprendizagem de vocabulário de L2 e que sirva de base a novos e mais aprofundados estudos a respeito.

Esta introdução procurou mostrar as razões que me levaram a escolher o assunto, assim como expor o objetivo geral deste trabalho.

No capítulo 1, abordarei os aspectos teóricos relativos à aquisição e conhecimento lexical, ao examinar o que significa conhecer uma palavra, suas propriedades intrínsecas, a importância do insumo, assim como os fatores relativos ao aprendiz que influenciam o processo de aquisição de vocabulário, caracterizado por sua “dinamicidade”. Tratarei da relevância da competência lexical, destacando as dimensões quantitativa e qualitativa e o aspecto receptivo-produtivo do vocabulário, chegando aos graus ou níveis de conhecimento lexical.

No capítulo 2, será discutida a noção de aquisição incidental de vocabulário e sua distinção da aprendizagem intencional, assim como a ocorrência de aquisição incidental a partir da inferência, envolvendo a utilização de pistas contextuais e a partir de exposições múltiplas a palavras desconhecidas, através da leitura extensiva. Também

será apreciado o tema avaliação da aquisição de vocabulário, as diferentes propostas e tipos de testes, assim como a questão da retenção do significado.

No capítulo 3, descreverei a metodologia empregada, apresentando as questões da pesquisa e o contexto em que foi realizada, assim como as informações sobre os participantes, os procedimentos para a seleção dos textos e das palavras-alvo e o instrumento de avaliação. Também será explicada a interpretação dos dados e os tipos de análise a que foram submetidos.

Já no capítulo 4 discutirei os resultados obtidos a partir das análises descritiva e estatística, fundamentada no referencial teórico apresentado nos capítulos 1 e 2.

Por último, tecerei as considerações finais desta investigação, suas implicações para o ensino/aprendizagem de vocabulário de L2, assim como sugestões para o prosseguimento de pesquisas na área.

1 O LÉXICO: AQUISIÇÃO E CONHECIMENTO LEXICAL

1.1 Fatores que influenciam a aquisição de vocabulário

O léxico, segundo Sowa (2000), é a ponte entre uma língua e o conhecimento expresso naquela língua. Cada uma tem um vocabulário diferente, o qual supre os mecanismos gramaticais a fim de expressar uma gama ilimitada de conceitos.

Gramáticas e palavras pertencem ao campo da lingüística, mas os conceitos que as palavras expressam são atribuídos pelos usuários da língua. Ao léxico cabe fornecer os sinais, os elos que possibilitam a comunicação através da linguagem. Por isso, o léxico é hoje reconhecido como sendo fundamental para qualquer processo de aquisição lingüística, sendo um vocabulário consistente necessário em todos os estágios de aquisição de L2.

Conhecer uma palavra ou uma unidade lexical não significa apenas ser capaz de fornecer uma definição, é preciso conhecer os seguintes aspectos a ela relacionados: (ver Nation, 1990, Laufer, 1997 e Binon & Verlinde, 2000)

- a) a forma - falada ou escrita, isto é, pronúncia e ortografia;
- b) a estrutura - os morfemas livres básicos, os afixos derivacionais e suas flexões;

- c) os padrões sintáticos em que a palavra pode ocorrer, as diferentes construções e restrições sintáticas;
- d) o significado - referencial (incluindo a multiplicidade de significados e extensões metafóricas), afetivo (a conotação de uma palavra) e pragmático (a adequabilidade de uma palavra numa situação particular);
- e) as relações sintagmáticas ou colocação, isto é, palavras que freqüentemente ocorrem com outras palavras;
- f) as relações paradigmáticas, tais como sinonímia, antonímia, hiponímia, gradação;
- g) a freqüência - ocorrência freqüente ou rara, inclusive devido ao uso na linguagem escrita ou oral.

Henriksen (1999) afirma que o aprendiz precisa adquirir todo o “pacote” do item lexical, ou seja, as possibilidades de significado ou as referências, assim como precisa aprender a construir redes apropriadas, isto é, a relacionar palavras a outras palavras. Portanto, conhecer uma palavra implicaria, idealmente, familiaridade com todos os seus aspectos.

Na aprendizagem de uma língua, o conhecimento pode ser parcial, isto é, o aprendiz pode ter domínio de algumas propriedades da palavra, mas não de outras. Na verdade, a multiplicidade de características a serem aprendidas aumenta a dificuldade do aprendiz. Há algumas palavras que os aprendizes conseguem reconhecer, lembrar o que significam em determinados contextos, mas não são capazes de usá-las produtivamente, pois seu conhecimento é apenas receptivo. Porém, se além disso, os aprendizes forem capazes de empregá-las na estrutura gramatical adequada, souberem sua grafia, sua pronúncia, seu(s) significado(s), com que outras palavras poderão ocorrer e, inclusive, tiverem a capacidade de uso desse conhecimento (aspecto pragmático), os

aprendizes terão um conhecimento produtivo. A facilidade com que as palavras podem ser produzidas varia, sendo que algumas só podem ser lembradas com esforço, outras são momentaneamente inacessíveis (fenômeno da ponta-da-língua) e há as que podem ser expressas instantaneamente, ao desejo do falante (ver seção 2.3).

As características de uma palavra estão intrínseca e extrinsecamente relacionadas, podendo a força dessas relações variar. No caso dos falantes bilingües, as características lexicais podem estar conectadas entre as línguas. Segundo Nagy & Herman (1987), acredita-se que a aquisição das características de uma palavra da L1 ocorra de forma progressiva; entretanto, parece não haver asserções relativas à ordem em que as características lexicais da L2 são adquiridas. Aprendizes de L2, principiantes, ao aprenderem as primeiras centenas de palavras, em geral parecem ligar a forma da palavra da L2 diretamente a uma forma correspondente da L1. Num estágio posterior, a forma da palavra da L2 é diretamente ligada ao seu significado. Assim, inicialmente, as palavras da L2 são codificadas como extensões fonológicas ou ortográficas das palavras da L1. Isso pode explicar porque principiantes confundem fonologicamente palavras semelhantes com mais frequência e, por outro lado, confundem menos as semanticamente similares em relação aos aprendizes de nível avançado.

Há vários fatores que influenciam, em geral, a aquisição de vocabulário de uma L2, os quais foram aqui agrupados de acordo com os seguintes critérios: (ver Ellis, 1999 e Laufer, 1997)

A. Propriedades intrínsecas das palavras

- a) Pronunciabilidade (*pronounceability*): A não familiaridade com as características fonológicas e fonotáticas dos sons parece afetar a acurácia da percepção, da pronúncia e da retenção das palavras da L2 pelo aprendiz. As palavras que são difíceis para pronunciar não são aprendidas tão facilmente como as mais

pronunciáveis. Por exemplo, as línguas que têm a sílaba tônica fixa, como o finlandês, cuja sílaba forte sempre é a inicial, tornam a tarefa mais fácil para o aprendiz de L2 do que línguas em que a sílaba tônica é variável, como o inglês.

- b) Ortografia: O grau de correspondência entre o som e a grafia de uma palavra pode facilitar ou dificultar a aprendizagem.
- c) Morfologia: A irregularidade da formação do plural e o gênero de nomes inanimados, como ocorre no hebreu, por exemplo, podem ser um obstáculo para a aprendizagem de novas palavras da L2. Outro aspecto é a complexidade derivacional. A falta de regularidade em relação aos morfemas que podem ou não se combinar entre si para criar significados ou a multiplicidade de significados de um morfema pode ser uma fonte de dificuldades. Um caso especial de dificuldade morfológica é a transparência enganosa, em que as palavras parecem ser formadas pela soma de morfemas significativos. Um exemplo, na língua inglesa, é a palavra *outline*, onde o componente *out* não significa “fora de”.
- d) Similaridade de formas lexicais: Aprendizes de L2 confundem palavras que têm o som semelhante ou são graficamente parecidas. Ao aprender uma nova palavra, o aprendiz de L2 pode sofrer a interferência de uma palavra já conhecida, o que tornará difícil a retenção correta da nova palavra. É o caso, em inglês, de palavras como *set/sat*, *comprehensive/comprehensible*, entre outras.
- e) Tamanho da palavra: Ellis (1999) concorda com Meara (1997) que alguns aprendizes acham mais fácil decodificar e lembrar monossílabos do que polissílabos, pois os últimos requerem mais esforço e tempo para serem processados e lembrados.
- f) Codificabilidade (*codability*) da forma morfo-fonológica das palavras: As formas podem variar no que se refere à dificuldade de codificação e retenção dependendo do conhecimento prévio do aprendiz. Quando um aprendiz de L2 inicia a aprendizagem

de uma nova língua, não relacionada morfo-fonológica e foneticamente a qualquer outra língua que já conheça, ele pode ter grandes dificuldades em guardar os novos sons ou letras isoladas ou agrupadas. Segundo Hulstijn (2001b), o aprendiz principiante pode levar várias horas para aprender as primeiras quinze palavras da L2; entretanto, com contato diário, após três meses, ele facilmente poderá acrescentar centenas de novas palavras ao seu vocabulário, porque, então, letras e sons não mais estarão codificadas como unidades isoladas, mas constituir-se-ão em fonemas, morfemas, sílabas e padrões prosódicos conhecidos e o aprendiz saberá, implicitamente, que determinadas seqüências e combinações de elementos são aceitáveis naquela língua.

- g) **Categorias gramaticais:** Há evidências que sugerem que os aprendizes aprendem substantivos mais facilmente do que outras palavras, principalmente nos estágios iniciais, seguidos de adjetivos e, após, verbos e advérbios. Uma das justificativas para isso, conforme Nation (1990), é que o significado dos substantivos pode ser adivinhado a partir do contexto mais facilmente do que o significado dos verbos. Outra explicação é que os aprendizes, inicialmente, concentram-se nos substantivos porque eles são mais úteis para comunicar-se. Ellis (1999) menciona que os substantivos concretos são aprendidos com mais facilidade do que qualquer outra categoria gramatical porque são os que mais propiciam uma imagem mental.

A literatura psicolinguística informa que os aprendizes têm melhor desempenho com palavras concretas do que com palavras abstratas em tarefas experimentais como reconhecimento de palavras, retenção, escolha lexical e pronúncia. Nelson & Schreiber (1992, apud Hulstijn, 1997) apresentam quatro hipóteses possíveis para explicar os efeitos da concretude: (a) as palavras concretas estão associadas a um número menor de palavras do que as abstratas, o que torna mais fácil sua retenção,

(b) as palavras concretas têm grupos mais densamente conectados, (c) é mais provável que o falante gere imagens (*imageability*) para palavras concretas do que para as abstratas. Para Paivio (1976, 1986, apud Hulstijn, 1997), a memória semântica consiste de dois sub-sistemas separados mas interconectados: um de conceitos verbais e outro de conceitos visuais. As palavras abstratas estão associadas apenas ao sistema verbal; as palavras concretas estão associadas a ambos. O adicional armazenamento visual de palavras concretas traz vantagens se comparado às palavras abstratas no reconhecimento, retenção e escolha lexical; (d) a informação contextual (conhecimento prévio), associada aos contextos em que as palavras são encontradas, possibilitam mais a aprendizagem das palavras concretas do que as abstratas. Segundo Ellis & Beaton (1993a), a geração de imagens é um fator importante na aquisição incidental, pois provê uma representação mais rica da palavra, facilitando sua lembrança.

h) Características semânticas da palavra que afetam a aprendibilidade:

- idiomaticidade – as expressões idiomáticas são mais difíceis de entender e usar do que seus equivalentes não-idiomáticos, uma vez que há mais de uma palavra para aprender e não há pistas (ou muito poucas) para o significado da expressão a partir do significado individual de cada palavra que a compõe. As expressões idiomáticas se constituem no maior obstáculo à compreensão fluente de aprendizes avançados;
- múltiplos significados – na prática, uma forma pode ter vários significados e um significado pode ser representado por diferentes formas, o que causa dificuldade aos aprendizes, induzindo-os a um maior número de erros na compreensão. Os aprendizes que conhecem um dos significados de uma palavra

polissêmica/homônima têm dificuldade em abandonar esse significado mesmo que ele não faça nenhum sentido no contexto em que encontraram a palavra.

B. Fatores relativos ao insumo

- a) **Frequência:** Há considerável evidência que o número de encontros de um aprendiz com as palavras constitui um importante fator de aprendizagem. Paribakht & Wesche (1999) ressaltam que ocorrências repetidas e variadas de determinadas palavras num texto presumivelmente as tornem salientes para os leitores. Isso pode acontecer com palavras usualmente de baixa frequência, mas, que em leituras temáticas se repetem, o que contribui para sua retenção; já as palavras de alta frequência que surgem em um determinado texto têm maior probabilidade de serem aprendidas, qualquer que seja a frequência de sua ocorrência, possivelmente por já terem sido encontradas em outro lugar e sejam familiares. Para Nagy & Herman (1987), cada exposição acrescenta novos aspectos ao conhecimento da palavra. De acordo com Hulstijn (1992), uma única exposição gera uma retenção muito baixa. Em uma pesquisa específica sobre o papel da frequência de exposições na aquisição de vocabulário, Rott (1999) propiciou aos aprendizes duas, quatro e seis exposições, sendo que o ganho vocabular após quatro exposições foi um pouco maior em relação a duas exposições e a aquisição após seis exposições foi significativamente maior.
- b) **Saliência através do foco :** Uma palavra pode ser saliente ou visível devido às suas propriedades intrínsecas ou pela maneira como é usada no insumo, o que possibilita a focalização da atenção do aprendiz na palavra, tornando a aprendizagem mais provável. Uma palavra pode ser chave para a compreensão de uma mensagem ou estar mais saliente devido à topicalização através de um deslocamento.

c) Disponibilidade de pistas contextuais : Há uma concordância geral que as pistas contextuais contribuem para a aquisição de vocabulário. Estudos sobre a utilização das pistas na leitura mostram que a proximidade das pistas em relação à palavra desconhecida é um fator importante, sendo que pistas precedentes parecem ser mais úteis do que as que aparecem após a palavra. Por outro lado, Ellis (1999) afirma que um contexto rico em pistas favorece a inferência e a compreensão, mas não assegura a aprendizagem. Para ele, os aprendizes podem decodificar com sucesso o significado de uma nova palavra, mas não necessariamente percebê-la e guardá-la na memória, não resultando em aprendizagem. Já Krashen⁴ argumenta que um contexto claro e rico pode propiciar uma certa aprendizagem, mesmo que o aprendiz não preste atenção especificamente no novo item.

d) Complexidade do insumo : A complexidade do insumo onde as novas palavras estão inseridas também podem afetar a aprendizagem. A densidade lexical e a densidade de palavras desconhecidas podem ter um impacto tanto na compreensão quanto na aquisição de novas palavras. A densidade lexical é determinada pela proporção de palavras nocionais, que fundamentalmente carregam informações, em relação ao número de palavras funcionais de um texto. A densidade de palavras desconhecidas é estabelecida pela proporção de novas palavras em relação ao número total de palavras num texto.

C. Fatores relativos ao aprendiz

a) Vocabulário de L2 conhecido: Aprendizes de L2 que já dominam um vocabulário considerável inferirão as palavras desconhecidas a partir do contexto com habilidade e rapidez, tendo mais facilidade na aquisição incidental de novo vocabulário. Os aprendizes que têm um vocabulário mais restrito não possuem o conhecimento lexical necessário para inferir os significados das novas palavras.

⁴ Comentário de Krashen, apresentado em nota por Ellis (1999:61).

- b) Conhecimento prévio : Há uma estreita relação entre amplitude de vocabulário e conhecimento de mundo. A natureza dessa relação é interativa, pois quanto maior for o conhecimento prévio do aprendiz, mais fácil será para ele inferir os significados das novas palavras a partir do contexto e aumentar seu vocabulário. A maior dificuldade de aprendizagem ocorre quando o aprendiz não tem um conceito prévio ao qual o item da L2 pode ser associado, o que caracteriza um domínio lexical restrito. Por outro lado, o conhecimento dos vários aspectos da palavra, sobretudo o morfológico, pode ajudar o aprendiz a construir e selecionar hipóteses sobre o significado de uma nova palavra.
- c) Conhecimento de procedimentos: Os aprendizes têm conhecimento metacognitivo e metalingüístico de como novas palavras podem ser aprendidas. Esse conhecimento possibilita ao aprendiz empregar estratégias e procedimentos para processar novos dados sobre L2 para aquisição e usos. No caso de aquisição de vocabulário, podem ser distinguidos dois tipos de conhecimento de procedimentos: o associado com a inferência contextual e o associado com a negociação de sentido na interação.
- d) Memória fonológica imediata: Para aprender novas palavras é necessário constituir uma representação estável da sua forma fonológica. A habilidade individual do aprendiz em fazê-la rápida e acuradamente é um fator significante na sua aquisição de L2.
- e) L1 do aprendiz: Evidências sugerem que a L1 do aprendiz desempenha um papel essencial na aquisição do vocabulário de L2. Quando duas línguas são próximas, os aprendizes têm acesso a um grande número de palavras cognatas; em tais casos, os aprendizes terão facilidade na aquisição da representação fonológica e semântica da nova palavra. No entanto, o fato de uma palavra da L1 ter uma equivalente na L2 em relação ao significado denotativo não permite ao aprendiz concluir que as duas

palavras são idênticas nos outros aspectos do uso e do significado. O grau de semelhança dos traços fonológicos entre a L1 e a L2 também pode afetar a desenvoltura da aprendizagem do vocabulário da L2, isto é, quanto maior for a sobreposição do conjunto de traços entre a palavra da L1 e da L2, mais fácil será para o aprendiz de L2 aprender aquela palavra.

Portanto, ao estudarmos a aquisição de vocabulário, devemos ter presente que a aprendizagem de uma palavra envolve um processo gradual de aprofundamento, que inicia com o encontro do aprendiz com uma nova palavra, a percepção da sua forma, a compreensão do seu significado e a consolidação da informação semântica e da forma na memória. Só então as palavras serão instrumentos úteis para os aprendizes e usuários de uma língua.

1.2 O processo de aquisição de vocabulário

Como vimos, a aquisição de vocabulário implica, em geral, conhecer as formas da palavra, seus significados, suas características lingüísticas e a habilidade de usá-la em diferentes modalidades e em variados contextos sociolingüísticos. Uma questão fundamental nesse processo é como o conhecimento pode ser adquirido através de um insumo lingüístico contextualizado, como por exemplo, uma leitura sem instrução explícita sobre o vocabulário. Os estudos na área indicam que tal aprendizagem é determinada por interações complexas dos fatores contextuais, do texto, da palavra e do aprendiz, de forma imprevisível. A pesquisa está provendo gradualmente informações sobre as condições que afetam a probabilidade de uma palavra ser compreendida e aprendida, assim como a internalização do novo conhecimento lexical que requer variadas e significativas exposições em variados contextos.

Segundo Paribakht e Wesche (1999), a aprendizagem de vocabulário é um processo que começa com o primeiro encontro significativo com uma palavra desconhecida e continua através de uma integração bem sucedida das características fundamentais daquela palavra no léxico mental do aprendiz. A aprendizagem do vocabulário de uma língua é um processo crescente e recursivo, que envolve a integração de diferentes tipos de conhecimento, assim como o desenvolvimento de diferentes níveis de habilidade para usar esse conhecimento na comunicação. O primeiro encontro com uma palavra pode atrair a atenção do aprendiz para aquele item. Encontros subseqüentes oportunizam ao aprendiz o desenvolvimento de uma representação mental da palavra, assim como a descoberta de seus vários significados, suas relações e restrições.

Para Gass (1989), um elemento lexical novo, ao integrar-se ao léxico mental do aprendiz, passará por cinco etapas, desde a seleção até a internalização:

- a) contato com o insumo: os elementos são percebidos pelo aprendiz e relacionados a algum conhecimento anterior;
- b) insumo compreendido: nem todo insumo compreendido é assimilado, por vezes é compreendido apenas momentaneamente objetivando a comunicação, como numa interação conversacional e depois perdido por não ter havido tempo bastante para uma análise suficiente;
- c) assimilação: é o processo da tentativa de integração da informação lingüística ao léxico mental;
- d) integração: consiste nas mudanças do sistema de regras internalizadas da L2, baseados na nova informação;
- e) produto ou produção lingüística: exerce um papel importante no processo de aquisição, pois força o aprendiz a refletir sobre a adequação do seu conhecimento

específico da L2 para aquilo que ele deseja dizer ou escrever.

Nessa perspectiva, a aquisição de vocabulário pode ser entendida como um processo dinâmico, de muitas etapas, que inicia com o contato com o insumo e culmina com a integração de novas informações lingüísticas em um sistema lingüístico existente, sendo o produto a manifestação do conhecimento recém adquirido ou integrado.

Paribakht & Wesche (1996) e Ellis (1999) ressaltam que a aquisição envolve dois tipos de mudanças graduais: (a) o conhecimento declarativo, que se refere à internalização de itens previamente desconhecidos e regras; (b) o conhecimento de procedimentos, que amplia o controle sobre o uso de itens previamente adquiridos, as habilidades em usar estratégias que auxiliam a adquirir novas palavras e a capacidade de processar dados da L2.

A primeira condição para o desenvolvimento do novo conhecimento lexical é a avaliação do aprendiz quanto ao seu interesse no item lexical; a segunda, o contexto em que o item está presente deve prover informação adequada para sua compreensão; terceiro, ele deve ser processado num grau satisfatório.

Outro previsor importante da aprendizagem de uma palavra num texto é sua utilidade para a compreensão do referido texto. Como já vimos, palavras nocionais, com referentes claros, como substantivos, verbos e adjetivos, tendem a ser mais facilmente compreendidas e aprendidas do que palavras funcionais, tais como artigos, preposições e conjunções. Também as diferenças individuais do aprendiz têm um papel importante no processo de aquisição de vocabulário, ressaltando-se principalmente seu esforço para entender o texto.

1.3 A competência lexical

A descrição da competência lexical pode ser feita de uma forma global, apresentando diferentes dimensões ou expondo separadamente as várias características, incluindo todos aspectos do conhecimento de uma palavra, opção, esta, difícil, pois há um contínuo acréscimo de informações. De acordo com Henriksen (1999), para estabelecer um modelo de desenvolvimento lexical cujo objetivo é guiar a pesquisa sobre a aquisição de vocabulário, faz-se necessária uma especificação precisa das várias dimensões da competência lexical, das suas interrelações e como estão conectadas com os processos de aprendizagem e de uso das palavras. A autora propõe três dimensões de competência lexical, a seguir apresentadas.

Vários estudos quantitativos que medem a amplitude do vocabulário, como os realizados por Hulstijn (1996) e Meara (1997), definem conhecimento de vocabulário como compreensão correta. Nesse caso, o conhecimento de um item lexical é operacionalizado como a habilidade de traduzi-lo para a L1, defini-lo ou parafraseá-lo na língua alvo. A dimensão amplitude apenas indica se um determinado item integra o vocabulário do aprendiz, sem, no entanto, constatar se o aprendiz tem um conhecimento vago ou preciso do item lexical. A variação da amplitude do léxico entre aprendizes é grande, pois não reflete apenas o número de anos de exposição à L2, mas também a extensão e a natureza dessa exposição, assim como o objetivo de cada aprendiz ao aprendê-la. Os aprendizes de L2 que precisam alcançar um determinado nível de proficiência em linguagem acadêmica para estudar numa universidade provavelmente mostrarão um conhecimento mais amplo do que os aprendizes que apenas precisam desenvolver as habilidades interpessoais básicas para participar das interações do dia a dia.

Outra dimensão que precisamos considerar no conhecimento lexical é a profundidade ou qualidade do conhecimento de vocabulário do aprendiz. N. Ellis (1997), R. Ellis (1994) e Nation (1990), entre outros, enfatizam a complexidade do conhecimento do vocabulário. Como vimos, um conceito rico de vocabulário acarreta não apenas o conhecimento do significado referencial de uma palavra, isto é, as relações extensionais (denotativas) entre conceito e referente, mas também as relações de sentido com outras palavras, como as relações paradigmáticas - antonímia, sinonímia, hiponímia, gradação - e as sintagmáticas - probabilidade e restrições de ocorrência com outras palavras. Além disso, o aprendiz deve conhecer as relações sintáticas e morfológicas e as características de um item lexical. Para Bialystok & Sharwood Smith (1985), a profundidade do conhecimento de uma palavra envolve a habilidade do aprendiz em acessar o significado de uma palavra através do seu reconhecimento (recepção), assim como procedimentos usados na construção do sentido do texto (produção). Ellis (1994) considera a profundidade do conhecimento lexical de um aprendiz de L2 muito mais importante do que sua amplitude. Segundo ele, um aprendiz pode saber 2000 palavras, mas seu conhecimento está restrito ao reconhecimento dessas palavras em contextos específicos; outro aprendiz pode saber apenas 1000 palavras, mas é capaz de reconhecer cada palavra numa série de contextos e também, de usá-las com acurácia na produção.

A terceira dimensão de competência lexical abordada por Henriksen (1999) refere-se ao aspecto receptivo-produtivo do vocabulário. Muitos pesquisadores concordam que há uma diferença substancial quanto ao domínio dos itens lexicais em relação ao seu uso na compreensão e na produção. O vocabulário receptivo é formado pelas palavras que o aprendiz é capaz de reconhecer, mas que pode ou não ser capaz de usar; o vocabulário produtivo compreende as palavras que o aprendiz realmente é capaz

de usar na fala ou na escrita. A suposição básica é que o conhecimento da palavra é inicialmente receptivo e então, com o tempo, através de freqüentes encontros e prática, torna-se produtivo.

Segundo Melka (1997), a idéia geralmente aceita de que o vocabulário receptivo de uma pessoa é muito maior do que o produtivo e que a recepção precede à produção é baseada na intuição, assim como nas várias estimativas da extensão do vocabulário e no fato de que usuários da língua compreendem formas novas, derivadas, antes que possam produzi-las. Para Henriksen (1999), a maioria dos itens lexicais inicialmente entram no vocabulário receptivo do aprendiz, sendo que apenas um número limitado de palavras poderão integrar o vocabulário produtivo. Nation (1990), por sua vez, afirma que o conhecimento produtivo inclui e amplia o conhecimento receptivo, conforme foi salientado na seção 1.1.

Embora os autores geralmente insistam na dicotomia entre recepção e produção em termos de léxico, é difícil encontrar uma definição adequada e clara que delimite esses usos. A literatura utiliza termos como: vocabulário ativo vs. passivo, compreensão vs. produção, vocabulário de reconhecimento vs. real ou de uso possível, mas provavelmente a distinção entre recepção e produção não exista necessariamente como tal, justificando-se por razões de conveniência. A distância entre recepção e produção varia, pois não é fixa nem permanente, podendo movimentar-se de acordo com fatores lingüísticos ou extralingüísticos. Na tentativa de atenuar essa distância, alguns pesquisadores propõem fases intermediárias, tais como: imitação e/ou reprodução sem assimilação, compreensão, reprodução com assimilação e, finalmente, produção.

Outros estudiosos referem-se a graus de conhecimento ou familiaridade, o que poderia ser considerado um conceito de mensuração. Graus de conhecimento são imperceptíveis e infinitos, começando com o conhecimento mais elementar: o primeiro

encontro com uma palavra, seu reconhecimento visual, total ou parcial, no contexto, por exemplo. Nesse ponto, é difícil dizer se uma palavra já está guardada no léxico mental; se estiver, deve estar de uma forma incompleta que não permite ao falante produzi-la ou reproduzi-la. Certos graus de conhecimento poderiam ser rotulados de graus mais altos de familiaridade, próximos ao conhecimento produtivo, tais como o conhecimento dos vários significados de uma palavra polissêmica, o conhecimento de relações sintagmáticas convencionais ou de expressões idiomáticas, informações fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais sobre um item. Contudo, ainda faltaria a adequabilidade situacional ou estilística para um domínio maior.

Um aspecto importante é o ponto na gradação de familiaridade em que o conhecimento não mais será receptivo, mas produtivo ou em que ponto o conhecimento receptivo poderá ser convertido em produtivo. O processo de produção requer um conjunto completo de informações. Entretanto, há muitos estágios de reconhecimento que nos colocam mais perto do limite entre recepção e produção. O processo de reconhecimento é possível mesmo quando a palavra não está guardada integralmente no cérebro ou quando a produção da palavra ainda é impossível; algumas palavras do vocabulário receptivo podem ser acessadas com a ajuda do contexto certo. Portanto, o fato de o aprendiz não ser capaz de usar uma palavra corretamente ou não conseguir acessá-la livremente para a produção não significa que ele não saiba a palavra, mas apenas que ele ainda não atingiu um nível de conhecimento lexical necessário para a produção.

Em outras palavras, os níveis de conhecimento lexical não são restritivos nem exaustivos, pois dizem respeito aos graus de conhecimento de uma palavra. A distância entre recepção e produção poderia ser vista como “uma linha, um *continuum* de conhecimento” (Melka, 1997:100, ver também Coady, 1993). A linha não precisaria

necessariamente ser marcada devido à sobreposição das duas noções, mas poderia estender-se gradualmente do menos ao mais familiar. Essa conceituação implica a posse, por parte de cada indivíduo, de um estoque lexical que pode ser usado tanto na recepção quanto na produção, de acordo com as necessidades e circunstâncias.

Por outro lado, Hatch & Brown (1995) consideram que as discussões sobre a dicotomia vocabulário receptivo/produtivo não levam em consideração a escolha pessoal do usuário ou aprendiz. Segundo as autoras, os falantes nativos conhecem inúmeras palavras que poderiam usar, mas que provavelmente nunca o farão. É o caso de termos usados pelos pais ou avós. O mesmo ocorre em relação à gíria, expressões coloquiais, dialetais e assuntos considerados tabus, que são cuidadosamente evitados por usuários que se preocupam com sua imagem, com a opinião do grupo social com que convivem. “Isto sugere que a divisão entre vocabulário receptivo e produtivo nem sempre é real; a falta de produção pode ocorrer devido a uma escolha e não simplesmente à falta de conhecimento” (Hatch & Brown, 1995:370), implicando, também, um “*continuum* de auto-imagem.” (op.cit, 371).

Leffa (1999:32) salienta que a amplitude do vocabulário, a qualidade e a produtividade interagem entre si, pois à medida que o vocabulário do aprendiz aumenta, as palavras “que já eram conhecidas tornam-se mais profundamente conhecidas e o vocabulário receptivo, com o uso constante, pode também se tornar produtivo”. Como veremos mais adiante, em geral os testes que avaliam o conhecimento lexical tratam do reconhecimento das palavras e não focalizam a distinção receptivo versus produtivo. A proposta de testagem de Paribakht & Wesche (ver seção 3.6), no entanto, é uma tentativa de verificar esses diferentes níveis de conhecimento e é nesse contexto que se insere o presente trabalho, ao estudar a aquisição incidental de vocabulário em inglês L2, com o intuito de constatar se ocorrem diferentes níveis de conhecimento.

Neste capítulo, vimos que uma questão fundamental em estudos que investigam a aquisição de vocabulário de L2 é a que se refere à competência lexical, a iniciar pela abrangência do conhecimento de uma palavra e suas implicações. Igual importância têm a interação dos fatores contextuais, do texto, da palavra e do aprendiz, pois determinam a compreensão e a aquisição do novo conhecimento lexical. Por último, foram examinadas as diferentes dimensões da competência lexical: a amplitude, a profundidade ou qualidade do conhecimento de vocabulário do aprendiz e o aspecto receptivo-produtivo do vocabulário, os quais conduzem aos diversos níveis de conhecimento de uma palavra. No próximo capítulo, serão examinados conceitos de aquisição incidental, suas abordagens, assim como aspectos relativos à sua avaliação.

2 AQUISIÇÃO INCIDENTAL DE VOCABULÁRIO DE L2

Há dois tipos de conhecimento amplamente reconhecidos na psicologia cognitiva: o conhecimento implícito e o explícito. De acordo com Ellis (1994), explícito é um termo usado nas pesquisas sobre aquisição de L2 para referir-se ao conhecimento que está disponível para o aprendiz como uma representação consciente. O conhecimento explícito é visto, também, como um facilitador do conhecimento implícito, pois possibilita aos aprendizes perceber e comparar características do insumo com as representações da sua interlíngua. O conhecimento implícito é intuitivo, não analisável, manifestando-se pelo desempenho do aprendiz.

Krashen (1981, 1987) afirma que os aprendizes possuem dois sistemas: um adquirido e um aprendido. O primeiro se desenvolve através da aquisição, um processo subconsciente que surge quando os aprendizes estão usando a língua para a comunicação natural; o segundo resulta da aprendizagem, um processo em que ocorre atenção consciente à língua, num esforço para aprender e memorizar as regras. O sistema adquirido foca o sentido e não a forma. O sistema aprendido assegura a correção dos enunciados. A hipótese da aquisição-aprendizagem de Krashen espelha a distinção entre o conhecimento implícito e o explícito e afirma que o que foi aprendido

não pode tornar-se sistema adquirido. Gass & Selinker (1994) criticam essa hipótese por implicar que uma palavra seria armazenada em dois sistemas lingüísticos separados, atestando a ineficiência do cérebro em juntar diferentes tipos de conhecimento. Outra objeção diz respeito à falseabilidade, ou seja, a impossibilidade de testar a hipótese, isto é, de verificar se aquisição e aprendizagem são sistemas diferentes.

De acordo com Bialystok (1985), o conhecimento implícito é desenvolvido através da exposição ao uso comunicativo da língua e é facilitado pela estratégia da prática funcional, isto é, das tentativas do aprendiz de maximizar a exposição à língua, através da comunicação. O conhecimento explícito surge quando o aprendiz focaliza o código lingüístico, sendo facilitado pela prática formal, que envolve o estudo consciente da L2, ou seja, as tentativas de automatizar o conhecimento explícito já aprendido. Ao contrário de Krashen, Bialystok admite a interação entre os dois tipos de conhecimento. A prática formal possibilita que o conhecimento explícito se transforme no implícito, enquanto que a inferência permite que o conhecimento explícito se derive do implícito. O produto resultante do conhecimento implícito é espontâneo e imediato, já o resultante do explícito é deliberado e mais demorado, envolvendo os dois tipos de conhecimento.

Desde a proposta da hipótese de Krashen, os estudos de aquisição de L2 têm focalizado a questão implícito versus explícito, ora focalizando ordens naturais da aquisição de determinados subsistemas, ora verificando até que ponto a instrução formal pode interferir no sistema aprendido implicitamente (ver, por exemplo, Ellis, 1994). Hoje, essa questão está sendo focalizada como a importância ou o papel da conscientização (*awareness*) na aprendizagem e os estudos têm indicado que conscientizar-se é um passo importante para estimular a aquisição.

2.1 Aprendizagem incidental e intencional

Em uma linha semelhante à distinção proposta por Krashen entre aquisição e aprendizagem, Hulstijn (2000) acredita que há duas visões sobre o que significa aprender uma segunda língua. Uma visão acredita que são necessários meses, mesmo anos de estudo intencional, envolvendo o compromisso deliberado de memorizar o significado, o som e a escrita de milhares de palavras e dezenas de regras de gramática. A outra visão acredita no processo de aprendizagem incidental, que envolve a captação de palavras e estruturas numa variedade de atividades comunicativas a que o aprendiz é exposto, principalmente através da leitura e da compreensão oral.

Têm sido atribuídas várias interpretações aos termos aprendizagem incidental e intencional. De uma perspectiva teórico-pedagógica, alguns estudiosos têm restringido essa classificação à aprendizagem de vocabulário, ao entender que o conhecimento de vocabulário é um tipo de conhecimento declarativo, o qual pode ser aprendido intencionalmente, com ajuda da memória, ou incidentalmente, através da leitura e compreensão oral.

Muitos pesquisadores (Nagy & Herman, 1985, 1987; Paribakht & Wesche, 1996, 1997, 1999; Huckin & Coady, 1997, 1999; Wode, 1999; Fraser, 1999; Henriksen, 1999) consideram incidental o que é aprendido sem que o objetivo específico daquele aprendizado seja o foco exclusivo da atenção num contexto de sala de aula, ou seja, a aprendizagem incidental é um sub-produto do foco previsto, constituído por outros exercícios cognitivos envolvendo compreensão. Portanto, o foco pretendido da aprendizagem estaria em outro lugar; segundo Robinson (1997), no significado e não na forma.

Hulstijn (1999:327) argumenta que “a aprendizagem incidental pode ser definida apenas em termos negativos como aprendizagem acidental de informação sem a intenção de lembrar daquela informação”, ou sem a intenção de aprender, segundo Ellis (1999). Isso não significa que o aprendiz não nota a palavra em questão, apenas que sua atenção está centrada na compreensão da mensagem como um todo e a memorização das novas palavras ocorrem como um resultado natural desse processo, sendo desnecessário um esforço consciente para aprender.

A aprendizagem intencional refere-se à prática e à memorização de técnicas invocadas pelos aprendizes quando eles têm a intenção explícita de aprender e reter a informação lexical. A aprendizagem explícita envolve consciência no momento da aprendizagem, como ao ligar a forma de uma palavra ao seu significado ou tentar entender a função de uma determinada forma lingüística, já a aprendizagem intencional envolve uma tentativa deliberada de memorizar uma nova informação através de técnicas mnemônicas, por exemplo.

Ao se introduzir a questão da atenção, especificamente ao se considerar o professor que faz do vocabulário específico o foco da atenção, outras dificuldades surgem. Está claro que os aprendizes são também seus próprios professores, eles têm seu próprio foco de atenção. É nesse contexto que o conceito de atenção pode ser considerado problemático. A suposição crucial é que a atenção a um item particular do vocabulário pode ser provocada tanto pelo professor como pelo pesquisador ou pelo material. Sharwood Smith (1993) argumenta que o insumo pode ser destacado de duas formas: pelo professor, livros e material ou pelos próprios alunos. Gass (1999) explica que o destaque pode ocorrer devido a vários fatores, alguns dos quais são externos, outros internos ao aprendiz. Ao falar sobre aprendizagem incidental com um papel implícito ou explícito da atenção, é importante esclarecer que está se falando sobre a

atenção do aprendiz, pois a atenção pedagogicamente induzida pode ou não se adaptar à atenção do aprendiz. A atenção está relacionada ao propósito, o qual é governado em grande parte pelo que a tarefa exige.

Para Ellis (1994), os dois tipos de aprendizagem não podem ser distinguidos unicamente em termos de atenção, embora Schmidt (1990) argumente que a aprendizagem incidental necessariamente envolve um determinado grau de consciência quando os aprendizes percebem novas informações no insumo. A atenção está presente, de fato, tanto na aprendizagem incidental quanto na intencional; a diferença apoia-se numa distinção secundária entre atenção focal e periférica: enquanto a aprendizagem intencional requer atenção focal na forma lingüística, a incidental requer atenção focal no sentido, ou seja, no conteúdo da mensagem, mas permite que a atenção periférica seja direcionada à forma. As considerações sobre o papel da atenção no processo de aquisição incidental são fundamentais, uma vez que tanto a existência como a importância da atenção são reconhecidas pelos pesquisadores.

Muitos estudos compartilham da suposição que o desempenho da memória é determinado muito mais pela natureza do processamento das atividades em que o aprendiz está engajado do que pela intenção de aprender propriamente dita. São feitas referências às noções de profundidade do processamento e elaboração. Laufer & Hulstijn (2001) propuseram a noção de envolvimento, que compreende: (a) um componente motivacional, relativo à necessidade de determinar o significado de uma nova palavra; (b) um componente cognitivo, que refere-se à busca do significado, como por exemplo, a consulta ao dicionário e (c) a avaliação da informação obtida no dicionário ou em outro lugar, que constata se a informação se aplica ao contexto verbal e não-verbal. Cada um desses fatores pode estar ou não presente durante o processamento de uma nova palavra, tanto numa atividade natural quanto provocada.

De acordo com os autores, a retenção de uma palavra desconhecida estaria condicionada ao grau de envolvimento do aprendiz no processamento da palavra em questão. Craik & Lockhart (1972), citados por Laufer & Hulstijn, argumentam que a chance de armazenamento de uma nova informação na memória a longo prazo não é determinada pelo tempo que ficou guardada na memória imediata ou de curto prazo, mas pela superficialidade ou profundidade com que foi inicialmente processada.

Por outro lado, Hulstijn (2000) alerta que pesquisadores da representação do conhecimento, codificação, recuperação da informação, atenção e memória não conseguiram, ainda, apresentar, com sucesso, explicações teóricas adequadas sobre a aprendizagem humana e a memória em termos de qualidade, isto é, tipos de processamento da informação, e quantidade, ou seja, duração e frequência. Entretanto, eles concordam que o processamento mais elaborado de novas informações lexicais, como: maior atenção à pronúncia de uma palavra, ortografia, categoria gramatical, significado e relações semânticas com outras palavras, levarão a um nível maior de retenção do que um processamento menos elaborado, em que só é dada atenção a um ou dois desses aspectos. Isso se aplica tanto para aprendizagem incidental quanto intencional, portanto a aprendizagem incidental obterá mais sucesso com um processamento mais elaborado. Assim sendo, é perfeitamente possível a aprendizagem ser incidental e envolver a memória explícita, pois quando um leitor de L2 encontra uma nova palavra num texto de L2 e procura o significado daquela palavra no dicionário, unicamente com o propósito de compreender o texto e não com o propósito de aprendizagem de vocabulário, ocorre uma situação que pode ser categorizada como aprendizagem incidental envolvendo memória explícita e atenção consciente. É importante salientar, entretanto, que a aprendizagem explícita normalmente ocorrerá sob condições de aprendizagem intencional.

Já o uso das expressões ‘aprendizagem incidental’ e ‘intencional’ na Psicologia têm como característica operacional distintiva a informação prévia sobre a testagem relativa às palavras presumidamente desconhecidas. Assim, se os aprendizes forem avisados antes da leitura que serão testados sobre seu conhecimento em relação a determinadas palavras cujos significados serão fornecidos ou inferidos, ocorrerá um processo de aprendizagem intencional que pode anular o efeito da aprendizagem incidental. Nesse caso, trata-se de um uso metodológico.

Neste trabalho, o termo ‘incidental’ em aquisição incidental significa sem intenção, é a aquisição que ocorre durante a exposição do aprendiz ao insumo, com o foco da atenção no sentido e não na forma.

2.2 Inferência a partir do contexto

A importância do contexto na aprendizagem de vocabulário é fundamental, pois:

- (a) o significado de uma palavra está diretamente vinculado ao contexto em que é usada;
- (b) o contexto pode proporcionar informações ou pistas necessárias para a compreensão de uma palavra, independente de qualquer instrução explícita.

Ao tentar determinar que tipo de significado pode estar representado nas mentes dos falantes de uma língua, Nagy (1997) propõe uma distinção entre dois tipos de variação contextual do significado, variabilidade, esta, que pode envolver vários sentidos na representação mental permanente da palavra ou existir apenas *on-line*, criada no processo de compreensão. O primeiro tipo pode ser chamado de seleção de sentido; nesse caso, a palavra tem dois ou mais sentidos, sendo que o próprio contexto selecionará um deles. Um exemplo desse processo ocorre em relação às palavras homônimas, que têm formas idênticas, mas significados diferentes, constituindo

entradas distintas no léxico mental. Entretanto, somente o contexto permitirá ao ouvinte ou leitor determinar o sentido pretendido. É o caso em: “O dentista refez a ponte do seu cliente”; “A ponte do Guaíba está em reparos”; “Da ponte do seu navio, o capitão orientava as manobras para atracar no cais”.

O segundo tipo de variação contextual é a especificação referencial. A interpretação de uma palavra num dado contexto é necessariamente mais específica do que o significado armazenado no léxico mental, o qual é finito, mas não tem limite para as nuances de significado que uma palavra pode assumir no contexto. Visto que uma palavra não pode ter uma representação mental diferente e permanente para cada contexto em que ocorre, a compreensão da língua deve incluir a habilidade de computar *on-line* as especificações contextuais instantâneas dos significados das palavras. Por exemplo: “Ganhei um vestido no meu aniversário”; “Esqueceram um vestido no hotel”. Esse tipo de variação contextual também pode ser aplicada a títulos, marcas, como: “Usarei meu Dior na recepção ao Cônsul”; “Minha prima comprou um Dior em Paris.”

Segundo Nagy (1997), a variação contextual do significado pode representar uma dificuldade para a aquisição de vocabulário para os aprendizes de L2, considerando que os mesmos ainda tenham uma proficiência limitada da L2 e que os estágios iniciais da aquisição envolvem um número relativamente pequeno de palavras de alta frequência.

A compreensão e a assimilação de um novo conhecimento lexical durante a leitura envolve, entre outros fatores, um processo cognitivo conhecido como inferência. Ao inferir, o aprendiz utiliza atributos e contextos que são familiares para reconhecer o que não é familiar.

Uma das formas de ocorrência de aprendizagem incidental é a que envolve a utilização de pistas que possibilitam aos aprendizes inferir o significado de palavras

desconhecidas a partir do contexto. Entretanto, é pouco provável que o aprendiz aprenda a forma da palavra se ele não precisar dessa informação para compreender o texto. Conseqüentemente, a inferência a partir do contexto pode ajudar a compreensão, mas pode não propiciar a aprendizagem. Por outro lado, conforme enfatiza Hulstijn (1992), há a possibilidade de que muitas dessas inferências sejam incorretas. Já no texto oral, há outras pistas, oriundas da entonação e dos gestos usados pelo falante, além do auxílio proveniente da interação face a face, quando o aprendiz indica que não houve compreensão e, através da negociação do sentido, recebe insumo complementar. Nagy & Herman (1987) afirmam que o contexto escrito não é tão rico e útil em proporcionar informações sobre os significados das novas palavras como é o contexto oral.

Nagy (1997) destaca três categorias de conhecimento que contribuem para a inferência contextual :

- A. Conhecimento lingüístico: Qualquer tipo de conhecimento pode contribuir potencialmente para as inferências contextuais, salientando-se:
- a) Conhecimento sintático: O significado de uma palavra determina sua função sintática. Embora a relação entre as categorias semânticas e a construção sintática seja complexa, ela é suficientemente consistente para propiciar importantes informações aos aprendizes, mesmo nos estágios iniciais da aquisição lingüística.
 - b) Conhecimento do esquema (*schema*)⁵ da palavra: O número de significados coerentes que pode ser atribuído a uma palavra desconhecida num determinado texto é muito grande, por isso a aprendizagem de uma palavra é possível apenas se houver algumas restrições às hipóteses que o aprendiz deva considerar, conduzindo-o a significados plausíveis.

⁵ Nagy & Scott (apud Nagy, 1997) usam a expressão *word schema* para referir-se à percepção do falante sobre o possível significado de uma palavra, percepção, esta, baseada em experiências anteriores.

- c) Conhecimento de vocabulário: Um dos principais obstáculos que os aprendizes enfrentam ao tentar inferir o significado de uma palavra é a falta de conhecimento das outras palavras do contexto. Para que isso ocorra, faz-se necessário o domínio de um limite mínimo de palavras, o que será abordado na próxima seção. Portanto, é aconselhável que os aprendizes de L2 tenham um alto nível de proficiência para obterem êxito nas inferências contextuais.
- B. Conhecimento de mundo: O contexto que possibilita a uma pessoa selecionar o significado apropriado de uma palavra ambígua ou inferir o significado de uma palavra desconhecida não pode se restringir ao texto imediato; o conhecimento extralingüístico tem igual importância.
- C. Conhecimento estratégico: Este conhecimento envolve o controle consciente sobre os recursos cognitivos. Considerando, entretanto, que a aprendizagem a partir do contexto ocorre freqüentemente sem atenção especial ou mesmo sem consciência que uma palavra está sendo aprendida, não se pode dizer que o conhecimento estratégico é necessário para a aquisição dos significados da palavra. Apesar disso, algumas vezes os leitores estão conscientes que se trata de uma palavra desconhecida e fazem tentativas deliberadas para entender seu significado. É importante lembrar a diferenciação entre o uso deliberado e consciente de um único contexto para inferir o significado de uma nova palavra e a aprendizagem incidental, em que há o efeito cumulativo de múltiplas exposições a uma palavra, quando o foco está na compreensão do texto.

De acordo com Ellis (1997), os aprendizes podem ser treinados em estratégias de indução. Devem ser capazes de observar o número de ocorrências de uma palavra desconhecida, a variabilidade dos contextos em que ocorrem, a importância da referida palavra para compreender o contexto em que está inserida, a utilidade do contexto que a

cerca para a sua compreensão e a densidade das palavras desconhecidas, isto é, a existência de uma grande proporção de palavras desconhecidas num texto impedirá a inferência do significado. Ellis complementa, afirmando que a inferência não é automática e nem é um processo implícito, pois envolve a aplicação consciente de estratégias para procurar a informação, formar hipótese e testagem.

Mesmo sendo considerada uma estratégia de leitura importante e uma forma possível de promover a aprendizagem de vocabulário, Sökmen (1997) apresenta algumas desvantagens relacionadas à inferência a partir do contexto:

a) Adquirir vocabulário principalmente através da adivinhação do significado de palavras no contexto é um processo bastante lento. Considerando que os aprendizes têm um tempo limitado para aprender um grupo de palavras, provavelmente este não é o meio mais eficiente para tal.

b) Inferir o significado de palavras é um processo propenso ao erro, pois os aprendizes raramente adivinham os significados corretos; há muitos itens lexicais enganosos. Além disso, é difícil desfazer possíveis danos causados pela adivinhação incorreta.

c) A inferência requer boas estratégias de leitura, o que muitos estudantes não têm.

d) A inferência é efetiva apenas quando o contexto é bem entendido e quase todas as palavras próximas são conhecidas, o que requer boas pistas textuais e um substancial conhecimento prévio de vocabulário por parte do aprendiz.

e) Mesmo quando os alunos são treinados para usar estratégias flexíveis para a adivinhação de palavras, sua compreensão pode ser baixa devido ao conhecimento insuficiente de vocabulário.

f) Cada aprendiz tem um método próprio para adquirir novas palavras; por conseguinte não deve ser dada muita ênfase à habilidade de inferência, e sim, ser apresentada como uma opção, permitindo aos aprendizes decidir se há necessidade de consultar um dicionário.

g) O mais importante é que a adivinhação a partir do contexto não resulta necessariamente numa retenção a longo prazo, pois o motivo que leva um aprendiz a adivinhar o significado de uma palavra desconhecida não é necessariamente o que o leva a guardá-la na memória, uma vez que a necessidade mais imediata, a compreensão, foi satisfeita.

Entretanto, acrescenta Sökmen, a inferência contextual ainda é vista como uma importante parte da construção de vocabulário, especialmente entre aprendizes avançados, mas requer muito treino em reconhecimento de palavras e metacognição, podendo ser útil aos alunos com alta proficiência, em combinação com instrução explícita. Por outro lado, em seus estudos sobre a inferência, Hulstijn (1992) concluiu que aprendizes com vasto vocabulário não são necessariamente hábeis em inferir, usando outros meios para atingir tal nível de proficiência.

Laufer (1997) destaca os seguintes fatores que podem afetar a inferência: (a) não necessariamente haja pistas nos textos; (b) a existência de pistas não implica seu uso pelos aprendizes; (c) as pistas nem sempre conduzem ao sentido preciso da(s) palavra(s) no contexto em questão e (d) há a possibilidade de incompatibilidade entre o conhecimento de mundo do aprendiz e o conteúdo do texto, levando o aprendiz a ignorar pistas que sugerem uma interpretação diferente da sua.

Uma forma de ampliar a possibilidade de aquisição de uma palavra em um determinado contexto é através de exposições múltiplas à palavra desconhecida em contextos significativos, o que descreverei a seguir.

2.3 Aquisição incidental de vocabulário através da leitura extensiva

A importância da leitura para o desenvolvimento lexical dos aprendizes de L2 é reconhecida por pesquisadores e teóricos. Estudos realizados por Day, Omura & Hiramatsu (1991), Dupuy & Krashen (1993), Hulstijn (1992), Ellis (1994), Hulstijn, Hollander & Greidanus (1996), Coady (1997), Paribakht & Wesche (1999), entre outros, constataram que os aprendizes ganham incidentalmente um número significativo de palavras desconhecidas enquanto lêem textos visando sua compreensão global. Essa abordagem é característica da leitura extensiva, atividade complementar que oportuniza aos aprendizes o contato com textos não densos, cujo tema deve ser do seu interesse, sem exigência de testagem posterior. Além de motivá-los para a leitura, propicia-lhes o desenvolvimento da competência lingüística e de seu vocabulário, não apenas com a aquisição do significado das palavras, mas também com a compreensão do seu uso. A leitura extensiva proporciona potencialmente aos leitores a oportunidade de processar uma palavra desconhecida em seus vários contextos naturais para adquirir as propriedades do item lexical. Além disso, a leitura é considerada uma fonte essencial para a aquisição de itens lexicais menos freqüentes, conforme ressaltam Ellis (1994) e Coady (1997).

Krashen (1993), um entusiasta proponente da leitura extensiva, sustenta que aprendizes adquirem vocabulário e ortografia de forma mais eficiente ao receber insumo compreensível durante a leitura. Ele afirma que isso resulta da hipótese do insumo, ou seja, o sucesso da aprendizagem de uma língua resulta do insumo compreensível, que é o ingrediente externo essencial, acoplado a um poderoso dispositivo interno de aquisição da linguagem. Ellis (1994) argumenta que o importante não é o insumo compreensível, mas o insumo compreendido. Krashen destaca que a teoria do insumo

também se aplica à aquisição de vocabulário através da leitura extensiva, preconizando grande quantidade de leitura agradável na área de interesse dos próprios estudantes. Quando a leitura de diversos textos é sobre o mesmo tópico, o autor refere-se à leitura especializada, cujo objetivo é aumentar a probabilidade de encontros com palavras pertencentes a um determinado campo semântico, promovendo, assim, a aquisição.

Para Ellis (1994), a leitura é o meio ideal para a aquisição de vocabulário, pois: (a) as pessoas que lêem mais, conhecem mais palavras; (b) as palavras de baixa e média frequência, que são justamente as que diferenciam a amplitude do vocabulário de um indivíduo, aparecem com mais frequência em textos escritos do que na fala; (c) o leitor tem tempo para estudar o contexto, formar hipóteses livremente e confrontá-las, para inferir o significado.

Três estudos quantitativos que focaram a aquisição incidental de vocabulário através da leitura demonstraram que aprendizes intermediários efetivamente adquiriram novas palavras. Day, Omura & Hiramatsu (1991) realizaram uma pesquisa com 397 universitários japoneses para verificar se estudantes de Inglês L2, em um país onde o inglês não é a L1 (Japão), poderiam aprender vocabulário incidentalmente através da leitura. Os autores propiciaram a leitura silenciosa de um conto com vocabulário e estruturas gramaticais adequadas à proficiência dos participantes, o qual foi adaptado de 1502 para 1032 palavras a fim de que pudesse ser lido em aproximadamente 30 minutos. A seleção do texto foi determinada também pelo interesse dos aprendizes no tópico: uma tentativa de assassinato. A versão final continha 17 palavras-alvo que apareceram diversas vezes no texto, palavras, essas, que um teste piloto, de múltipla escolha, confirmou serem desconhecidas dos estudantes ou consideradas difíceis por eles. Após a leitura, foi aplicado um teste de vocabulário, sem que os aprendizes tivessem conhecimento prévio do mesmo. Os resultados da investigação demonstraram

que a exposição dos estudantes japoneses a palavras desconhecidas através da leitura silenciosa levou-os ao reconhecimento das palavras em questão. Embora tenham trabalhado com leitura silenciosa, Day et al. salientam que um programa de leitura extensiva propiciaria repetidos encontros com palavras desconhecidas, em contextos variados, favorecendo a aprendizagem incidental de vocabulário receptivo.

Dupuy & Krashen (1993) efetuaram um estudo experimental com 15 alunos do terceiro semestre de francês L2 de uma universidade da Califórnia, com o propósito de confirmar a ocorrência de aquisição incidental de vocabulário de L2 e a eficiência do processo. Os aprendizes assistiram as primeiras cinco cenas de um filme francês, sem legendas. Na aula seguinte, foi solicitada a leitura do roteiro das cinco cenas seguintes. Como o texto era difícil, foram exibidas as cenas em questão. Após a leitura, foi aplicado um teste de vocabulário, sem que os alunos tivessem sido avisados. O teste, de múltipla escolha, continha 30 itens coloquiais que apareceram uma a seis vezes no texto, os quais provavelmente não eram familiares aos aprendizes. De acordo com os pesquisadores, seu estudo confirmou os resultados de pesquisas anteriores, demonstrando que aprendizes de L2 podem adquirir vocabulário incidentalmente.

Entretanto, em ambos os casos, o ganho vocabular foi mensurado imediatamente após a leitura, não tendo sido avaliados os efeitos da leitura a longo prazo. Além disso, os resultados basearam-se em testes de múltipla escolha, avaliando apenas o conhecimento receptivo e não o produtivo. Não houve a elaboração específica de um pré-teste, comprovando o desconhecimento das palavras-alvo; tampouco os pesquisadores examinaram o efeito específico de múltiplas exposições na aprendizagem.

Rott (1999) concorda que a leitura extensiva é um auxiliar no desenvolvimento lexical da L2, porém critica as limitações das pesquisas anteriores. Assim, desenvolveu

um estudo com o objetivo de compreender os efeitos da exposição dos aprendizes a textos, a longo prazo, controlando o número de encontros com palavras desconhecidas, investigando as seguintes questões: (a) aprendizes intermediários de L2 adquirem vocabulário através da leitura? (b) se adquirido, o vocabulário é retido por quanto tempo? (c) a frequência das exposições tem um efeito na aquisição incidental de vocabulário e na sua retenção?

A autora trabalhou com 96 alunos do quarto semestre de alemão L2 da Universidade de Chicago. Foram selecionados 12 itens lexicais, divididos em dois conjuntos, cada qual formado por três substantivos e três verbos, para serem testados em diferentes grupos. Para cada uma das palavras foram elaborados 6 parágrafos, cada um constituído por 4 a 6 frases, sobre situações concretas, em contextos diferentes que davam pistas sobre seu significado, mas sem fornecer sinônimos ou definições. Após a leitura, os alunos deviam relatar o conteúdo da mesma, para garantir o foco na compreensão do texto. Os aprendizes foram submetidos a um pré-teste para verificar se as palavras-alvo eram desconhecidas, através de uma lista de palavras descontextualizadas e de um exercício de múltipla escolha. Cada grupo de alunos foi dividido em 3 subgrupos, que foram expostos, respectivamente, 2, 4 e 6 vezes às palavras-alvo. O estudo foi conduzido durante 13 semanas. Cada grupo recebeu três pós-testes: o primeiro, imediatamente após a última leitura, para medir a aquisição; o segundo, após uma semana e o terceiro, após um mês, para avaliarem a retenção.

A análise dos resultados da pesquisa mostrou que: (a) a leitura é um importante insumo para o desenvolvimento lexical de aprendizes de L2; (b) após apenas duas exposições, os aprendizes obtiveram ganhos vocabulares significativos tanto em nível receptivo como produtivo; (c) a grande maioria dos aprendizes reteve um número significativo de itens lexicais em nível receptivo após um mês, entretanto,

aproximadamente metade dos aprendizes apresentou um decréscimo no conhecimento produtivo após tal período; (d) em relação à importância da frequência das exposições para a aquisição incidental de vocabulário, o estudo indicou que não houve diferença significativa entre os grupos submetidos a duas e quatro exposições, porém o grupo exposto seis vezes às palavras-alvo obteve maior aquisição e retenção de vocabulário.

Outros estudos que avaliaram a aquisição de vocabulário receptivo e produtivo por aprendizes de L2, através da leitura, chegaram a conclusões variadas. Paribakht & Wesche (1997), por exemplo, notaram que seus aprendizes ganharam quase exclusivamente conhecimento receptivo a partir da leitura. Os participantes do estudo realizado por Knight (1994), citado por Rott (1999), obtiveram ganho vocabular receptivo e produtivo, porém este em menor proporção.

Para propiciar a aquisição incidental de vocabulário, um número limitado de novos estímulos deve ser apresentado repetidamente em contextos significativos, após uma seleção cuidadosa para assegurar o interesse dos aprendizes e ser relevante ao conhecimento que já possuem, apresentando um nível gradual e adequado de dificuldades. Coady (1979) argumenta que há uma interação entre o conhecimento prévio, o conhecimento lingüístico e a habilidade de processar um texto. Dessa forma, um aprendiz pode escolher um texto no qual tem alto interesse, lê-lo com prazer e obter sucesso na compreensão, mesmo que os aspectos lingüísticos do texto sejam relativamente avançados para sua proficiência. Nesse caso, o assunto já é razoavelmente bem conhecido ou há um grande desejo em adquirir precisamente esse conhecimento. O mais importante é o fato de que a alta motivação provavelmente levará o leitor a obter um surpreendente grau de sucesso na compreensão de um texto difícil. Um aspecto muito importante dessa abordagem é o de oportunizar aos aprendizes a escolha do material que lhes possibilite ler e compreender razoável quantidade de material.

Portanto, a seleção de textos deve estar estruturada de tal forma que oportunize insumo compreensível, feedback adequado, incentivo e, acima de tudo, que trate de um assunto que o aprendiz esteja interessado em ler, princípio fundamental para o sucesso dessa abordagem. Além disso, é aconselhável classificar os textos de acordo com o nível de dificuldade, por temas e gêneros.

Hulstijn, Hollander & Greidanus (1996) e Watanabe (1997) sugerem o acesso ao dicionário durante a leitura e glossários anexos aos textos, pois influem positivamente na aquisição incidental de vocabulário, ao facilitar a compreensão dos textos.

O feedback pode ser realizado de diversas formas; um método prático para verificar a compreensão é solicitar pequenas resenhas, sumários ou respostas aos textos. Outra técnica é encorajar os aprendizes a compartilharem os resultados das suas leituras uns com os outros, em duplas ou pequenos grupos. O aluno deve se sentir livre para solicitar ajuda ao professor, que deverá ser um incentivador.

Entretanto, há um aspecto importante a ser considerado: o número de palavras necessárias para a compreensão do texto. Huckin & Coady (1999) e Laufer (1999) avaliam que o conhecimento de vocabulário necessário para a compreensão de textos escritos varia de um limite mínimo de 3000 famílias de palavras mais frequentes (cobertura de 95% dos textos mais comuns) a um nível mais completo de compreensão baseado no conhecimento de cerca de 5000 famílias de palavras (cobertura de 98%), podendo chegar a 10000 famílias de palavras (99-100% de cobertura dos textos de nível acadêmico). Esses números conduzem a uma reflexão sobre o problema dos aprendizes principiantes que não têm vocabulário suficiente para adquirir novas palavras através da leitura extensiva. Uma das soluções propostas (Coady, 1999) refere-se ao uso de textos para leitura em versões simplificadas (*graded readers*), os quais geralmente eliminam as palavras que estão acima de um determinado nível de dificuldade, de acordo com

critérios que estabelecem as palavras de maior frequência na língua em geral.

Estudiosos como Huckin (1983) e Widdowson (1979) (apud Coady, 1999) criticam os textos simplificados, por não serem autênticos, uma vez que o processo de simplificação envolve reescrita, tendendo a eliminar aspectos sintáticos e pragmáticos do texto original, assim como o vocabulário menos freqüente. Entretanto, é importante salientar que os leitores nativos principiantes não lêem, inicialmente, na L1, textos difíceis, só o farão quando atingirem um nível mais avançado. Eles geralmente estão expostos a leituras simplificadas e material pedagogicamente adaptado. Zahar, Cobb & Spada (2001:12), por sua vez, chamam atenção para o fato que “os textos autênticos são adequados para a aquisição lexical de falantes nativos, os quais têm à sua disposição vinte anos para a aprendizagem da língua e não necessariamente para aprendizes de L2, que, em geral, precisam aprender uma segunda língua em muito menos tempo”. Assim, muitos proponentes da leitura extensiva defendem o uso de material simplificado para principiantes, mas admitem que esse material deve ser substituído por textos mais autênticos tão logo seja possível. Outra sugestão (Arnaud & Savignon, 1997; Nation, 1990) diz respeito a uma ajuda pedagógica, através de instrução explícita, a ser dada aos principiantes para que aprendam as 3000 famílias de palavras e automatizem seu reconhecimento. (Para uma comparação entre o papel da instrução explícita e da implícita na aprendizagem lexical, ver Zilles, 2001)

Para Meara (1997), os significados das palavras não são aprendidos com uma única exposição durante a leitura. Nagy & Herman (1987) acreditam que um encontro com a palavra-alvo poderia contribuir para sua aquisição, mesmo se a informação obtida através de um encontro for relativamente pequena. Nation (1990) afirma que 5 a 16 exposições seriam necessárias para uma aquisição completa. Conforme os estudos relatados anteriormente, Dupuy & Krashen (1993) propiciaram 1 a 6 exposições, Rott

(1999), por sua vez ressalta que, embora 2 exposições já resultem em aumento de vocabulário, a probabilidade é consideravelmente maior através de 6 encontros. Zahar, Cobb & Spada (2001) salientam que aprendizes com maior habilidade verbal adquirem mais vocabulário receptivo e produtivo do que os aprendizes de baixa habilidade, implicando a necessidade de diferentes números de exposições, de acordo com os diferentes níveis dos aprendizes. De qualquer forma, há muitas variáveis envolvidas na aprendizagem de uma palavra que impossibilitam a determinação do número limite de exposições: a saliência da palavra no texto, sua morfologia, o interesse do aprendiz, a existência e a riqueza de pistas contextuais, o nível de proficiência dos aprendizes.

Outra variável é o conceito de aquisição bem sucedida. Como já vimos, a aprendizagem de uma palavra pode abranger, em relação ao conhecimento lexical e competências para uso, desde o reconhecimento parcial até o conhecimento preciso e capacidade de uso produtivo. Além disso, quanto mais as palavras são repetidas, mais são consolidadas na memória a longo prazo. Portanto, o número requerido de exposições necessárias para o sucesso da aquisição dependerá, em parte, de como esse conceito for aplicado.

2.4 A avaliação da aquisição

Várias pesquisas têm sido realizadas para avaliar a aquisição de vocabulário. Um número considerável de estudiosos limitou-se a usar testes de reconhecimento, através dos quais verificaram até que ponto um aprendiz identifica a palavra-alvo e a relaciona com um significado (ver, por exemplo, Parry, Altman, Grabe & Stoller, Yang, Arnaud & Savignon, 1997, Wode, Rott, 1999). Mas saber reconhecer implica saber usar? No uso real da língua, a fonologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática se inter-

relacionam, influenciam-se mutuamente, são dependentes entre si. Geralmente, os testes efetuados para medir aquisição/conhecimento não conseguem dar conta dessa sobreposição.

Segundo Beck & McKeown (1991), o conhecimento de uma palavra deveria ser avaliado em termos da extensão e do grau de conhecimento que o falante possa ter. Para Wesche & Paribakht (1996), há falta de concordância entre teóricos e pesquisadores sobre o que seja ‘conhecer’ uma palavra, o que as leva a concluir que a base seria a distinção entre nenhum ou pouco conhecimento sobre uma palavra e algum conhecimento sobre ela, geralmente ao nível de reconhecimento, a capacidade de uso, abrangendo do reconhecimento inicial da sua forma gráfica ou oral à compreensão de seus significados comuns no contexto até a habilidade de produzi-la rapidamente e de forma precisa numa série de contextos apropriados. Beck, Perfetti & McKeown (1982, apud Wesche & Paribakht, 1996) propuseram os níveis: desconhecida, conhecida e estabelecida. Nation (1990) propôs avaliar quatro dimensões do conhecimento da palavra: forma (oral e escrita), posição (gramatical e relações sintagmáticas), função (frequência e conveniência) e significado (conceito e associações). Baumann & Kameenui (1991) sugeriram três níveis de conhecimento da palavra, considerando o grau de entendimento: (a) associação de uma nova palavra a uma definição específica ou a um contexto único; (b) ampla compreensão, em que o aprendiz é capaz de indicar um sinônimo ou um antônimo e classificar a palavra em categorias e (c) geração, que é a habilidade de produzir uma sentença original com a palavra em questão.

Neste estudo, serão considerados os níveis de conhecimento de uma palavra propostos por Wesche & Paribakht (1996), desde o reconhecimento da sua forma gráfica ou recepção, compreensão do seu significado comum no contexto até a habilidade produtiva em contextos apropriados ou produção; não serão considerados os

diferentes significados das palavras polissêmicas e as relações sintagmáticas. O instrumento utilizado para avaliar esse conhecimento lexical será o *VKS – Vocabulary Knowledge Scale*, elaborado por Paribakht & Wesche em 1993, que permite, inclusive, através dos níveis 4 e 5 testar se o aprendiz sabe usar a palavra em um contexto, o que será examinado de forma mais detalhada durante a descrição da metodologia adotada. Além disso, seu uso permite a inserção do meu trabalho no quadro de estudos atuais na área, possibilitando a comparação dos meus resultados com as demais pesquisas.

Foram discutidas, neste capítulo, as noções de aprendizagem intencional e incidental. A primeira envolve a tentativa deliberada de memorizar um item lexical e regras de gramática; a segunda diz respeito à aquisição de palavras a que o aprendiz é exposto, sem esforço consciente para aprender, enquanto sua atenção está focalizada no assunto ou tema do texto, e não no vocabulário. Nesse tipo de aprendizagem, podem ser usadas estratégias de inferência lexical, mas, como vimos, há uma distinção entre a construção de significado através de pistas contextuais, aquisição e retenção do significado.

Um aspecto importante no processo de aquisição incidental de vocabulário refere-se ao grau de contextualização e número de exposições do aprendiz a novas palavras. Para que a aquisição ocorra, é importante que as palavras estejam contextualizadas, que a quantidade de palavras desconhecidas não seja alta, que o aprendiz se interesse pelo assunto, que o texto seja coerente com o nível de proficiência do aprendiz e que este seja exposto várias vezes às palavras.

Há uma forte relação entre vocabulário e leitura, mormente na perspectiva da aquisição incidental, em que a leitura é vista como contexto para a aquisição do vocabulário, em especial a leitura extensiva, que se caracteriza por visar a compreensão global do texto.

Com base nesse referencial teórico, meu objetivo é verificar até que ponto aprendizes de inglês, expostos a novas palavras através da leitura extensiva em uma determinada área de interesse, adquirem e retêm o vocabulário daquele campo semântico.

No capítulo seguinte, apresentarei a metodologia utilizada e, no próximo, a análise dos dados.

3 METODOLOGIA

Nos capítulos 1 e 2 busquei construir, através de uma revisão da literatura sobre a competência lexical e a aquisição incidental de vocabulário, uma base teórica para esta investigação. Neste capítulo, descreverei a metodologia adotada.

3.1 Objetivo

O propósito deste estudo é verificar, com um grupo de aprendizes de inglês/L2, se a múltipla exposição a palavras desconhecidas através da leitura extensiva de diferentes textos relacionados tematicamente conduz à aquisição incidental dos itens lexicais em questão e que níveis de conhecimento decorrem dessa aquisição.

A partir do objetivo principal, derivaram as seguintes questões de pesquisa:

- a) Ocorre aquisição incidental de vocabulário?
- b) Que níveis de conhecimento resultam da aquisição incidental de vocabulário?
- c) Até que ponto as palavras adquiridas são retidas depois de um mês da exposição?

Com base nos trabalhos discutidos anteriormente, espera-se que haja aquisição incidental em todos os níveis e que ocorra uma diminuição dessa aquisição um mês após as exposições.

Com os resultados desta pesquisa, pretendo trazer contribuições para a prática pedagógica do professor de L2 em relação ao processo ensino/aprendizagem de vocabulário, apresentando novas perspectivas que conduzam ao aumento do vocabulário do aprendiz, de forma agradável, engajando-o em atividades de leitura.

3.2 Participantes e contexto da pesquisa

Os participantes deste estudo foram quatorze falantes nativos de língua portuguesa, estudantes universitários, do sexo feminino, na faixa de 21 a 34 anos. Nove alunas residem em Caxias do Sul e as demais deslocam-se diariamente de cidades vizinhas. Todas as alunas trabalham durante o dia, exercendo diferentes atividades. São aprendizes de língua inglesa, matriculadas na disciplina Inglês Superior II do curso de Secretário Executivo Bilíngüe da Universidade de Caxias do Sul, que tem como pré-requisitos Inglês Médio I, Inglês Médio II e Inglês Superior I.

O curso propõe-se a formar um profissional generalista, capaz de assessorar executivos de diversas áreas e níveis organizacionais, com competência para redigir textos técnicos e especializados de caráter oficial e/ou comercial em língua portuguesa e língua inglesa, realizar tradução e versão de textos e documentos de uma empresa e organizar viagens de negócios. A duração do curso é de 4 anos e suas disciplinas ocorrem no turno da noite.

A pesquisa foi realizada na própria sala de aula, durante o período de três meses, incluindo pré-testagem, atividades de leitura, primeira pós-testagem (PT1) e pós-testagem tardia (PT2).

3.3 Seleção dos textos

Como vimos, Laufer & Hulstijn (2001) sustentam que a motivação promove a atenção do aprendiz e o sucesso na aprendizagem de L2, sendo que os estudantes que têm maior entusiasmo alcançam níveis mais altos de proficiência. Os autores sugerem que os educadores devem tentar aumentar a motivação dos alunos, proporcionando-lhes material interessante, atraente, que desperte sua curiosidade.

Segundo Krashen (1987), Nagy e Herman (1987), a leitura agradável na área de interesse dos aprendizes resultará em aquisição de vocabulário; Paribakht & Wesche (1996) ressaltam a importância do tipo de contexto e da motivação para que ocorra um aumento significativo de vocabulário e Coady (1997) conclui que se um aprendiz pode escolher um texto no qual tem interesse, irá lê-lo com prazer, resultando em sucesso na compreensão.

Visando a seleção dos textos que seriam o objeto da leitura extensiva no decorrer da disciplina Inglês Superior II (segundo semestre letivo de 2000), foi oportunizada aos aprendizes, no semestre anterior, a escolha do assunto sobre o qual gostariam de ler, através de uma pesquisa escrita em que indicaram três assuntos preferenciais. Onze alunas (78,57%) optaram pelo tema turismo, sendo que dentre estas, nove (81,82%) solicitaram o enfoque em cidades importantes de países de língua inglesa. As outras alunas indicaram sua preferência por cultura americana (duas) e por personalidades famosas (uma).

Após cuidadoso exame de diversos textos sobre turismo, tendo por critérios o tópico escolhido pela maioria, o vocabulário, a estrutura textual e o nível dos alunos, a opção recaiu sobre o site <http://www.thetrip.com/content/city/citytopics>, que apresenta textos sobre cidades de diferentes continentes, com amplas informações e estrutura

uniforme. Foram eleitos cinco textos referentes a importantes cidades do centro e leste da América do Norte: New York, Washington D.C., Boston, Chicago e Toronto (Anexo1).

Segundo Coady (1997), muitos proponentes da leitura extensiva defendem o uso de material adequado para iniciantes, com gradativa passagem para textos autênticos, sem modificações, tão logo seja possível. Ellis (1994) sugere o uso do insumo pré-modificado quando houver necessidade. Considerando que os textos escolhidos eram originariamente bastante extensos e de nível bem avançado, os mesmos foram adaptados, ou seja, foram selecionadas as informações sobre os pontos mais famosos e característicos de cada cidade, o vocabulário foi simplificado com a substituição das palavras e construções de baixa frequência por expressões mais usuais, no intuito de prover ao aluno uma porcentagem maior de palavras conhecidas, facilitando-lhes, dessa forma, a sua compreensão. A preparação do material foi finalizada com a inserção de gravuras relativas a pontos turísticos descritos ou citados, para tornar os textos mais atraentes e motivadores.

3.4 Seleção das palavras-alvo

Para Nation & Waring (1997), a seleção das palavras deve estar baseada no critério da representatividade, ou seja, as palavras escolhidas devem ser relevantes ao *corpus* em questão, devendo ocorrer, de alguma forma, na maioria dos textos ou grupo de textos relativos ao assunto. Seguindo esse critério, foram selecionadas, a partir dos textos, quatorze palavras-alvo para serem pré-testadas, as quais envolvem itens e ações referentes à descrição de cidades e pontos turísticos, não implicando o domínio de conceitos culturais específicos ou conceitos novos (Rott,1999).

Segundo Paribakht & Wesche (1997), as palavras nocionais e com referente claro influenciam favoravelmente a aprendizagem. Ellis (1994) afirma que as palavras que evocam uma imagem mental, como os substantivos concretos, são aprendidos mais facilmente. De Groot & Keijzer (2000) concluíram, através de seus estudos, que as palavras concretas são mais fáceis de aprender e mais difíceis de esquecer do que as abstratas porque são guardadas em representações da memória que são mais densas em termos de informação. Objetivando verificar se o tipo de palavra propicia maior aquisição incidental e retenção, as palavras-alvo abrangem três classes gramaticais: substantivos, verbos e adjetivos.

Inicialmente, tinha a intenção de trabalhar com dez palavras-alvo. Selecionei quatorze palavras para o pré-teste, para possibilitar uma margem de segurança, caso houvesse necessidade de desconsiderar alguma delas por já ser conhecida por um dos participantes. Se mais de quatro palavras fossem identificadas, seriam substituídas. Como isto não ocorreu, as quatorze palavras pré-testadas foram objeto deste estudo, compreendendo:

- a) sete substantivos: *cobblestone, landmarks, neighborhoods, sightseeing, sight(s), skyline, skyscraper(s)*;
- b) três verbos: *to border, to house, to ride*;
- c) quatro adjetivos: *amazing, available, breathtaking, broad*.

Na adaptação dos textos, a ocorrência das palavras-alvo foi controlada, ou seja, cada uma delas aparece uma única vez em cada texto, sendo que o total de exposições foi cinco vezes, número considerado razoável para propiciar aquisição (ver seção 2.3 deste trabalho).

3.5 As aulas

Conduzi este estudo, na qualidade de professora responsável pela disciplina Inglês Superior II e autora desta pesquisa, por um período de onze semanas, tendo iniciado no dia 7 de agosto de 2000, quando ocorreu a primeira aula. Todos os procedimentos aconteceram durante o horário regular de aula, ocupando os dois primeiros períodos (80 minutos).

Na primeira semana, foi aplicado um pré-teste para verificar se as palavras selecionadas eram conhecidas dos participantes. Os aprendizes receberam uma lista de cinquenta palavras, constituída pelas quatorze palavras-alvo selecionadas e por trinta e seis distratores, igualmente relacionados ao tema dos textos. Eles foram orientados a dar a tradução das palavras conhecidas, ignorando as palavras desconhecidas (Anexo 2). Esse tipo de pré-teste tem sido utilizado em pesquisas na área (ver, por exemplo, Herman, Andersen & Naggy, 1987; Knight, 1994; Ellis & He, 1999; Rott, 1999) devido ao fato de as palavras serem apresentadas descontextualizadas, dificultando, assim, uma possível memorização (Hulstijn, 1997). Conforme foi explicitado no item 3.4, nenhuma das quatorze palavras-alvo foi identificada pelos aprendizes, resultado que possibilitou seu uso nesta pesquisa.

Nas semanas subseqüentes, os textos previamente escolhidos e adaptados foram apresentados aos aprendizes para leitura extensiva, conforme o seguinte cronograma:

TABELA 1 : Cronograma das leituras

Semana	Data	Aplicação
2 ^a	14/08/2000	Texto: New York
3 ^a	21/08/2000	Texto: Washington D.C.
4 ^a	28/08/2000	Texto: Boston
5 ^a	04/09/2000	Texto: Chicago
6 ^a	11/09/2000	Texto: Toronto

Durante a leitura, houve liberdade de consulta ao dicionário, o que é aconselhado por Hulstijn, Hollander & Greidanus (1996) e à professora. Cada uma das palavras-alvo ocorreu uma vez em cada texto, o que significa que os aprendizes foram expostos cinco vezes às palavras, num período de cinco semanas. A opção por esse número de exposições baseou-se nas conclusões do estudo realizado por Rott (1999), já referido no capítulo anterior, ou seja: com apenas duas exposições resultou em aquisição de conhecimento lexical, ocorrendo um aumento proporcional dos resultados, de acordo com o número de exposições (quatro e seis vezes) a que seus grupos de aprendizes foram expostos.

Todos os aprendizes estiveram presentes aos encontros em que a pesquisa foi realizada.

Para assegurar que o foco da leitura fosse a compreensão do texto e não o vocabulário propriamente dito, característica da aquisição incidental, após cada sessão foram desenvolvidas atividades pós-leitura relativas à compreensão do texto (inclusas no anexo 1). Em duplas e oralmente, com base nas informações dos textos, os alunos propunham roteiros e faziam sugestões para amigos que hipoteticamente iriam viajar para as cidades em questão. Em relação aos dois últimos textos, as atividades foram

primeiramente escritas, para depois serem apresentadas oralmente, uma vez que solicitavam o envio de um *e-mail* e um pequeno artigo para um jornal.

Na sétima semana, sem aviso prévio, foi aplicado o pós-teste, pela primeira vez, para verificar a aquisição. Foi usada a Escala de conhecimento de vocabulário - *VKS - Vocabulary Knowledge Scale*, instrumento desenvolvido por Paribakht & Wesche (1997), para identificar os diferentes estágios da aquisição de palavras específicas em pesquisas sobre vocabulário realizadas em ambientes universitários, que será explicitado na próxima seção.

Experimentos sobre a aprendizagem de vocabulário que não tenham pós-testes tardios foram criticados metodologicamente por Wang, Thomas & Ouellette, 1992 e Tulving, 1979 (apud Hulstijn, 2001). Hulstijn acredita que deve ser feita uma distinção entre a avaliação do efeito do processamento da informação durante a exposição inicial a uma nova informação lexical e a avaliação do efeito da presença ou ausência do processamento posteriormente. Se o objetivo da investigação é avaliar a ocorrência de aprendizagem incidental, um pós-teste imediato é indicado. Obviamente, as pessoas tendem a esquecer as informações às quais não tiveram exposição adicional ou prática, por isso, sob tais circunstâncias, o desempenho em pós-testes tardios geralmente será mais baixo do que o do pós-teste imediato. Essa queda no desempenho, no entanto, é irrelevante na perspectiva teórica, quando o objetivo da pesquisa é focalizar o efeito diferencial dos vários tipos de processamento da informação durante a exposição inicial, e trivial na perspectiva educacional, pois todos professores e aprendizes sabem que a repetição é altamente recomendável para que uma retenção a longo prazo obtenha sucesso. Pós-testes tardios são indicados se a pesquisa objetiva verificar o que acontece com a informação depois da exposição inicial, sob várias condições de repetição e re-exposição.

Assim sendo, quatro semanas depois, o pós-teste foi reaplicado para constatar a retenção das palavras-alvo; novamente os alunos não foram avisados. Foi aplicado o mesmo instrumento, o VKS Escala de elicitación – categorias auto-relatadas, porém as palavras foram apresentadas em diferente ordem. Os dados obtidos, a exemplo do que ocorrera na primeira pós-testagem, foram interpretados através do VKS Categorias de escore.

3.6 O teste de avaliação da aquisição de vocabulário

O VKS usa uma escala de cinco pontos combinando itens de auto-relato e desempenho para obter a auto-percepção e a demonstração do conhecimento de determinadas palavras escritas pelo aprendiz. A escala avalia os diferentes estágios, desde o completo desconhecimento da palavra, seu reconhecimento, idéia do seu significado até a habilidade de utilizar a palavra com acurácia gramatical e semântica em uma sentença. Até certo ponto, o VKS tem propiciado a identificação dos níveis de conhecimento, embora não teste os diferentes significados de palavras polissêmicas, por exemplo, ou outros aspectos, tais como formas derivadas e colocação. Embora, segundo Melka (1997), essa escala não seja perfeita, ao menos inicia com os primeiros estágios de reconhecimento, que seria o conhecimento receptivo, chegando a um conhecimento mais completo, próximo ao produtivo.

Uma semana após a leitura dos textos, ou seja, após cinco exposições, foi solicitado aos alunos que indicassem, para cada palavra-alvo, seu nível de conhecimento, assinalando o item correspondente no VKS Escala de elicitación-categorias auto-relatadas (Figura 1). Nos níveis III e IV, deveriam escrever o sinônimo ou a tradução e no nível V, produzir uma sentença com a palavra.

	Word :	<input style="width: 100%;" type="text"/>
<input type="checkbox"/>	I	I don't remember having seen this word before.
<input type="checkbox"/>	II	I have seen this word before, but I don't know what it means.
<input type="checkbox"/>	III	I have seen this word before, and I <u>think</u> it means _____ (synonym or translation)
<input type="checkbox"/>	IV	I <u>know</u> this word. It means _____ (synonym or translation)
<input type="checkbox"/>	V	I can use this word in a sentence (Write the sentence; if you do this section, please also do section IV). _____ _____

FIGURA 1 : VKS Escala de elicitación – categorias auto-relatadas

(Fonte: Paribakht & Wesche, 1997:180)

As pontuações possíveis para cada palavra-alvo do auto-relato e suas relações com as distintas categorias foram interpretadas através do instrumento VKS Categorias de escore – significado dos escores (Figura 2).

Categories <i>Auto-relatadas</i>	Pontuações Possíveis	Descrição dos Escores
I	1	A palavra não é conhecida.
II	2	A palavra é familiar mas seu significado não é conhecido
III	3	O sinônimo ou a tradução dada é correta.
IV	4	A palavra é usada com adequação semântica na sentença.
V	5	A palavra é usada com adequação semântica e acurácia gramatical na sentença.

FIGURA 2 : VKS Categorias de escore – significado dos escores

(Fonte: Paribakht & Wesche, 1997:180)

Conforme está ilustrado, as categorias I e II levam, respectivamente, aos escores 1 e 2. A categoria III pode levar ao escore 2 se o sinônimo ou tradução estiver errada ou ao escore 3 se estiver certa. Respostas erradas nas categorias IV e V resultam, também, no escore 2. Se o significado de uma palavra mostrado em uma resposta da categoria V for correto, mas a palavra não é usada adequadamente no contexto da sentença, é atribuído o escore 3. O escore 4 é dado se a palavra for usada em uma sentença demonstrando o conhecimento do significado pelo aprendiz naquele contexto, mas na categoria gramatical errada ou se conjugada ou derivada erroneamente. O escore 5 reflete o uso semântico e gramatical corretos da palavra, mesmo que outras partes da sentença contenham erros.

Para exemplificar a atribuição dos escores, usarei o verbo *to house*. Se o aprendiz assinalar a categoria I (não me lembro de ter visto esta palavra antes), seu escore será 1; se marcar a categoria II (já vi esta palavra, mas não me lembro do seu significado), seu escore será 2; se assinalar a categoria III (já vi esta palavra e acho que ela significa...) ou a categoria IV (conheço esta palavra – ela significa ...) e a tradução ou sinônimo for correto, obterá o escore 3, porém se for errado, seu escore será 2. Se o aprendiz responder à categoria V (posso usar esta palavra em uma sentença...), ele poderá obter a seguinte pontuação:

- a) escore 2, se o significado da palavra for incorreto: * *I house in Miami*.
- b) escore 3, se o significado da palavra for correto, mas o uso for inadequado: * *The museum houses dogs*.
- c) escore 4, se houver adequação semântica, porém com erro gramatical: * *The museum house sculptures and pictures*.
- d) escore 5, se houver adequação semântica e acurácia gramatical (mesmo com erros em outras partes da sentença): *The museum houses sculptures and pictures*. * *The museum houses many sculpture*.

3.7 Análise dos dados

3.7.1 A tabulação e interpretação dos dados

Os resultados referentes ao desempenho dos aprendizes em relação a cada palavra-alvo, obtidos no decurso do primeiro pós-teste (PT1) e do segundo pós-teste (PT2) foram tabulados através dos escores do VKS, conforme exemplo no quadro 1 (a tabulação de todos os dados estão no Anexo 3).

A primeira coluna da tabela reporta-se às categorias, seguidas da descrição dos escores; os números absolutos, ao número de aprendizes que obtiveram aquele escore na palavra-alvo citada; a coluna seguinte apresenta o percentual de aprendizes que alcançou o escore em questão e a última coluna indica a pontuação atingida, cálculo, esse, efetuado de acordo com os valores estabelecidos pelo VKS, explicitado na seção 3.6, ou seja:

Palavra não conhecida → 1 ponto

Palavra familiar, significado desconhecido → 2 pontos

Tradução correta → 3 pontos

Palavra usada com adequação semântica na sentença → 4 pontos

Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical na sentença → 5 pontos.

Além disso, há de se considerar a pontuação referente às respostas erradas. Conforme foi explanado na Metodologia, item 3.6, as traduções erradas e o uso semântico e/ou gramatical inadequado em sentença levaram à pontuação 2.

É importante esclarecer que os 14 alunos estarão distribuídos entre as categorias I e III e que os números indicados nas categorias IV e V correspondem aos alunos que usaram a palavra em uma sentença, como é exemplificado com a palavra *landmarks*.

QUADRO 1 : Tabulação dos dados referentes à palavra-alvo *landmarks*

1ª aplicação do pós-teste

Categorias auto-relatadas	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	-	-	-
III	Tradução correta	■ 14	100,00	42
IV	Palavra usada com adequação semântica	-	-	-
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	6	42,85	30
				T= 72

2ª aplicação do pós-teste

Categorias auto-relatadas	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	* 2	14,28	4
III	Tradução correta	■ 12	85,71	36
IV	Palavra usada com adequação semântica	-	-	-
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	3	21,42	15
				T= 55

* No segundo pós-teste, dois aprendizes tiveram seu desempenho classificado na categoria II; um, por não conhecer o significado da palavra e o outro devido a erro na categoria III (tradução incorreta).

■ No primeiro pós-teste, dos quatorze aprendizes, dois acham (*think*) que a tradução indicada por eles é correta.

3.7.2 Análise descritiva

A partir da tabulação dos dados, analisarei descritivamente, através de quadros e gráficos, os seguintes itens :

- resultados em números absolutos e em percentuais do PT1 do grupo e por aprendiz, considerando todas as palavras-alvo e as cinco categorias do VKS, para constatar se ocorreu aquisição incidental de vocabulário e os níveis de conhecimento resultantes dessa aquisição;
- resultados em números absolutos, em percentuais e a pontuação VKS do PT2 em comparação com o PT1, considerando todas as palavras-alvo e as cinco categorias do VKS, para verificar se houve retenção das palavras-alvo depois de um mês das exposições. Será analisada a performance do grupo e de cada aprendiz ;
- os diferentes resultados entre as palavras-alvo, em percentuais, para averiguar que tipo de palavra propiciou maior aquisição incidental.

3.7.3 Análise estatística

Para verificar se ocorreu diferença significativa entre os resultados do PT1 e do PT2, será aplicado o teste de soma de postos de Wilcoxon para duas amostras independentes.

Não houve possibilidade de analisar estatisticamente a aquisição incidental das palavras-alvo pelos aprendizes e os níveis de conhecimento resultantes dessa aquisição devido:

- a) ao tamanho pequeno das amostras ;
- b) ao fato dos escores não serem binários.

No próximo capítulo, apresentarei e discutirei os resultados da análise dos dados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Aquisição incidental de vocabulário e níveis de conhecimento lexical

A partir dos dados decorrentes da aplicação do PT1 em relação às palavras-alvo, interpretados de acordo com o desempenho dos aprendizes, conforme foi explicitado na sub-seção 3.7.1, apresento os resultados em percentuais e em números absolutos, os quais referem-se ao número de aprendizes que adquiriram as palavras-alvo e os diferentes níveis de conhecimento atingidos.

4.1.1 Análise do primeiro pós-teste do grupo

QUADRO 2 : Descrição dos resultados do PT1 do grupo, por palavra-alvo, por número de aprendizes e em percentuais de acordo com as categorias do VKS

Palavras-alvo	Palavra não conhecida		Palavra familiar, significado desconhecido		Tradução correta		Palavra usada com adequação semântica		Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	
	N.º aprend.	%	N.º aprend.	%	N.º aprend.	%	N.º aprend.	%	N.º aprend.	%
1. <i>cobblestone</i>	-	-	1	7,14	13	92,85	-	-	4	28,57
2. <i>landmarks</i>	-	-	-	-	14	100,00	-	-	6	42,85
3. <i>neighborhoods</i>	-	-	3	21,42	11	78,57	-	-	6	42,85
4. <i>sights</i>	-	-	9	64,28	5	35,71	-	-	1	7,14
5. <i>sightseeing</i>	-	-	10	71,42	4	28,57	1	7,14	-	-
6. <i>skyline</i>	-	-	-	-	14	100,00	-	-	6	42,85
7. <i>skyscraper</i>	-	-	-	-	14	100,00	-	-	6	42,85
8. <i>to border</i>	-	-	10	71,42	4	28,57	-	-	1	7,14
9. <i>to house</i>	-	-	8	57,14	6	42,85	-	-	3	21,42
10. <i>to ride</i>	-	-	3	21,42	11	78,57	1	7,14	4	28,57
11. <i>amazing</i>	-	-	10	71,42	4	28,57	-	-	1	7,14
12. <i>available</i>	-	-	7	50,00	7	50,00	-	-	2	14,28
13. <i>brehtaking</i>	-	-	3	21,42	11	78,57	-	-	3	21,42
14. <i>broad</i>	-	-	10	71,42	4	28,57	1	7,14	1	7,14
Média	-	-	5,28	37,75	8,71	62,24	0,21	1,53	3,14	22,44

Analisando o desempenho do grupo, indicado no quadro 2 por número de aprendizes e em percentuais transcritos da tabulação dos dados (Anexo 3), constata-se claramente que:

- a) ocorreu aquisição incidental das palavras-alvo por todos os alunos, o que pode ser verificado ao contrastar os resultados do PT1 com a pré-testagem, a qual indicou desconhecimento absoluto das palavras em questão pelos aprendizes (ver seção 3.5);
- b) os resultados do PT1 indicam diferentes níveis de conhecimento lexical decorrentes da aquisição incidental de vocabulário, evidenciados pelas categorias auto-relatadas do VKS :
 - 37,75% do grupo situou-se em nível de reconhecimento (categoria: palavra familiar, significado desconhecido);
 - o maior percentual incidiu sobre a categoria tradução correta: 62,24%;
 - dentre os aprendizes que compõem o percentual anterior, 23,97% foram capazes

de usar as palavras-alvo, sendo 1,53% com adequação semântica e 22,44% com adequação semântica e acurácia gramatical.

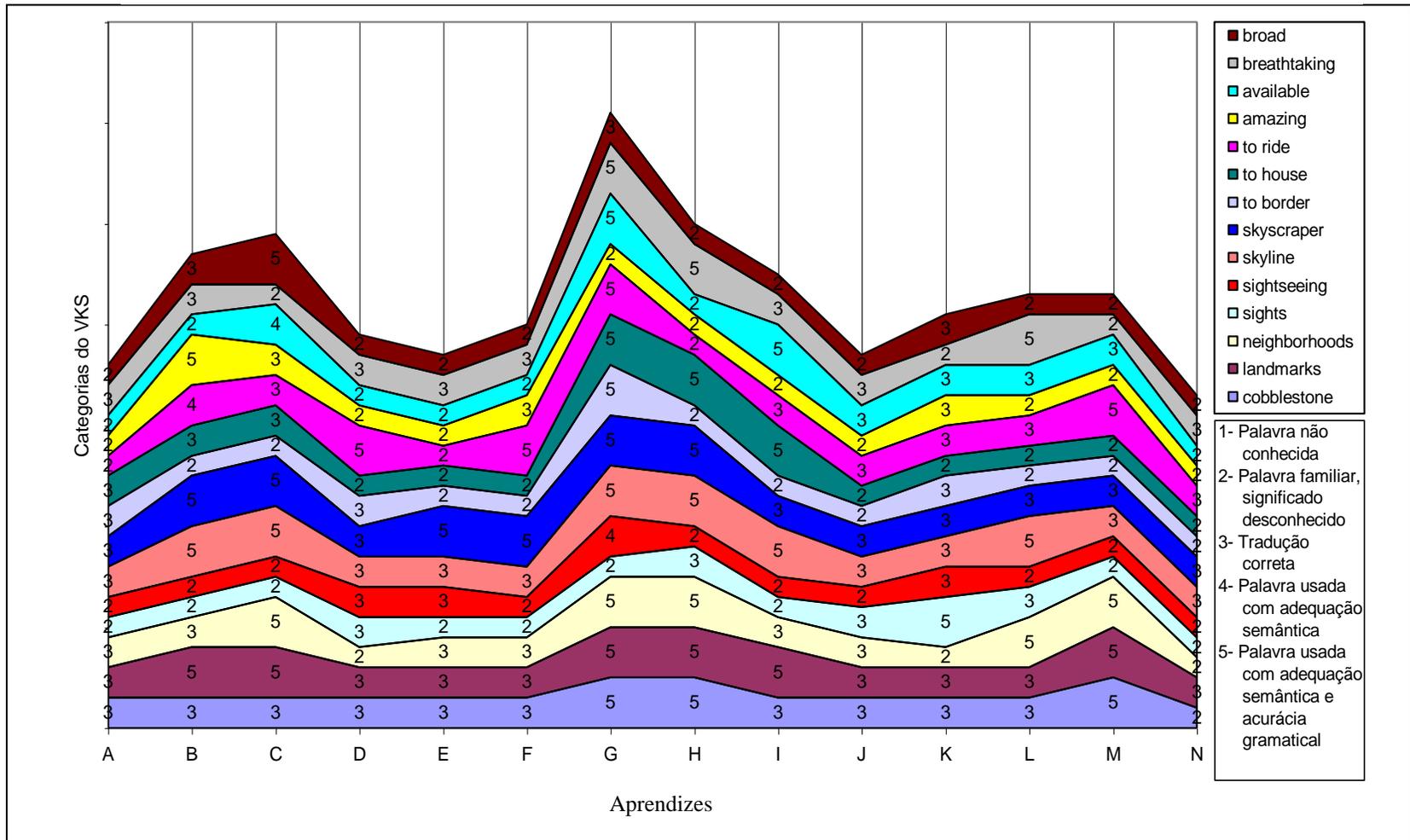
Os resultados relatados comprovam que os aprendizes de inglês L2 adquiriram vocabulário incidentalmente a partir de múltiplas exposições às palavras-alvo, através da leitura com foco na mensagem, implicando uma resposta afirmativa à primeira questão da pesquisa e confirmando as conclusões de estudos anteriores (Rott, 1999, Hulstijn et al., 1996, Dupuy & Krashen, 1993, Day et al., 1991).

Em relação à segunda questão, a análise dos dados demonstrou que diferentes níveis de conhecimento das palavras-alvo resultaram da aquisição incidental, corroborando a posição de pesquisadores como Nagy, Herman & Anderson (1985), entre outros, quando afirmam que a aprendizagem de vocabulário a partir do contexto a que o aprendiz é exposto ocorre em todos os níveis de conhecimento de uma palavra, sendo a aquisição um processo gradual e cumulativo.

4.1.2 Análise do primeiro pós-teste por aprendiz

Objetivando verificar as palavras-alvo adquiridas e os níveis alcançados pelos aprendizes, individualmente, no PT1, analisarei os dados ilustrados no gráfico 1, transcritos da relação das palavras-alvo adquiridas pelos aprendizes no PT1, conforme as categorias do VKS (Anexo 4).

GRÁFICO 1 – Resultados de cada aprendiz relativos às palavras-alvo e às categorias do VKS no PT1



Conforme mostram o quadro 2 e o gráfico 1, os aprendizes não adquiriram as palavras-alvo uniformemente, ocorrendo variação quanto ao número de palavras adquiridas em cada nível e aos níveis de conhecimento lexical, ou seja:

- a) o aprendiz G obteve o melhor desempenho do grupo, utilizando onze palavras em sentenças dentre doze traduzidas; apenas duas palavras situaram-se em nível de reconhecimento;
- b) o aprendiz H traduziu corretamente oito palavras, das quais aplicou sete; as outras seis foram consideradas familiares;
- c) o aprendiz C traduziu dez palavras, usando seis em sentenças. As quatro restantes foram apenas reconhecidas;
- d) o aprendiz B alcançou resultado semelhante ao C, porém aplicou cinco palavras;
- e) o aprendiz M traduziu sete palavras-alvo, das quais aplicou quatro; as outras sete foram consideradas familiares;
- f) o aprendiz L traduziu nove palavras, tendo usado três delas em sentenças. Cinco palavras situaram-se em nível de reconhecimento;
- g) o aprendiz F, dentre oito palavras traduzidas, empregou duas. As outras seis foram apenas reconhecidas;
- h) o aprendiz K traduziu onze palavras, empregando apenas uma delas. As três restantes foram consideradas familiares;
- i) o aprendiz I, dentre nove palavras traduzidas, empregou quatro. As outras cinco situaram-se em nível de reconhecimento;
- j) o aprendiz D traduziu nove palavras, das quais aplicou uma. As outras cinco foram somente reconhecidas;
- k) o aprendiz E, dentre sete palavras traduzidas, empregou apenas uma. As outras sete situaram-se na categoria palavra familiar, significado desconhecido;

- l) o aprendiz J traduziu nove palavras-alvo e reconheceu cinco;
- m) o aprendiz A traduziu oito palavras e considerou seis familiares;
- n) o aprendiz N traduziu cinco palavras e reconheceu nove, apresentando o resultado mais fraco do grupo, se entendemos como melhor resultado a produção adequada das palavras.

As palavras mais empregadas em sentenças pelos aprendizes foram: *landmarks*, *neighborhoods*, *skyline* e *skyscraper*, com seis ocorrências cada, seguidas de *cobblestone* e *to ride*, com quatro ocorrências. As palavras *landmarks*, *skyline* e *skyscraper* foram traduzidas corretamente por todos aprendizes e *cobblestone*, por treze alunos.

Os resultados do PT1, aqui descritos, vêm ao encontro do que é comumente citado na literatura como a compreensão antes da produção: após cinco exposições das palavras-alvo em textos em um mesmo campo semântico, todos os aprendizes foram capazes de reconhecer essas palavras, mas apenas alguns conseguiram usá-las adequadamente, em decorrência de fatores que podem ser atribuídos às próprias palavras, ao insumo e ao aprendiz, como vimos no capítulo 1.

4.2 Retenção das palavras-alvo

Conforme foi explicado na seção 3.5, quatro semanas após a aplicação do PT1, o VKS Escala de elicitación – categorias auto-relatadas foi novamente aplicado, objetivando constatar a retenção das palavras-alvo.

Para isso, serão examinados comparativamente os resultados do PT1 e do PT2 do grupo e por aprendiz.

4.2.1 Análise do segundo pós-teste do grupo

O desempenho do grupo, indicado pelo número de aprendizes e em percentuais, resultante da aplicação do PT2, relativo a todas as palavras-alvo e níveis de conhecimento explicitados através das cinco categorias do VKS, será apresentado paralelamente aos resultados do PT1 no quadro 3.

QUADRO 3 : Descrição dos resultados do PT1 e PT2 do grupo, por palavra-alvo, por número de aprendizes e em percentuais, de acordo com as categorias do VKS

Palavras-alvo	Palavra não conhecida				Palavra familiar, significado desconhecido				Tradução Correta				Palavra usada com adequação semântica				Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical			
	PT1		PT2		PT1		PT2		PT1		PT2		PT1		PT2		PT1		PT2	
	Nº aprend.	%	Nº aprend.	%	Nº aprend.	%	Nº aprend.	%	Nº aprend.	%	Nº aprend.	%	Nº aprend.	%	Nº aprend.	%	Nº aprend.	%	Nº aprend.	%
1. <i>cobblestone</i>	-	-	-	-	1	7,14	-	-	13	92,85	14	100,00	-	-	2	14,28	4	28,57	1	7,14
2. <i>landmarks</i>	-	-	-	-	-	-	2	14,28	14	100,00	12	85,71	-	-	-	-	6	42,85	3	21,42
3. <i>neighborhoods</i>	-	-	-	-	3	21,42	8	57,14	11	78,57	6	42,85	-	-	-	-	6	42,85	1	7,14
4. <i>sights</i>	-	-	-	-	9	64,28	9	64,28	5	35,71	5	35,71	-	-	-	-	1	7,14	-	-
5. <i>sightseeing</i>	-	-	-	-	10	71,42	8	57,14	4	28,57	6	42,85	1	7,14	1	7,14	-	-	-	-
6. <i>skyline</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	14	100,00	14	100,00	-	-	-	-	6	42,85	3	21,42
7. <i>skyscraper</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	14	100,00	14	100,00	-	-	-	-	6	42,85	3	21,42
8. <i>to border</i>	-	-	-	-	10	71,42	11	78,57	4	28,57	3	21,42	-	-	1	7,14	1	7,14	2	14,28
9. <i>to house</i>	-	-	-	-	8	57,14	11	78,57	6	42,85	3	21,42	-	-	-	-	3	21,42	1	7,14
10. <i>to ride</i>	-	-	-	-	3	21,42	5	35,71	11	78,57	9	64,28	1	7,14	2	14,28	4	28,57	2	14,28
11. <i>amazing</i>	-	-	-	-	10	71,42	10	71,42	4	28,57	4	28,57	-	-	-	-	1	7,14	1	7,14
12. <i>available</i>	-	-	-	-	7	50,00	8	57,14	7	50,00	6	42,85	-	-	1	7,14	2	14,28	1	7,14
13. <i>brehtaking</i>	-	-	-	-	3	21,42	6	42,85	11	78,57	8	57,14	-	-	-	-	3	21,42	2	14,28
14. <i>broad</i>	-	-	-	-	10	71,42	6	42,85	4	28,57	8	57,14	1	7,14	-	-	1	7,14	1	7,14
Média	-	-	-	-	5,28	37,75	6,0	42,85	8,71	62,24	7,57	57,13	0,21	1,53	0,50	3,57	3,14	22,44	1,50	10,71

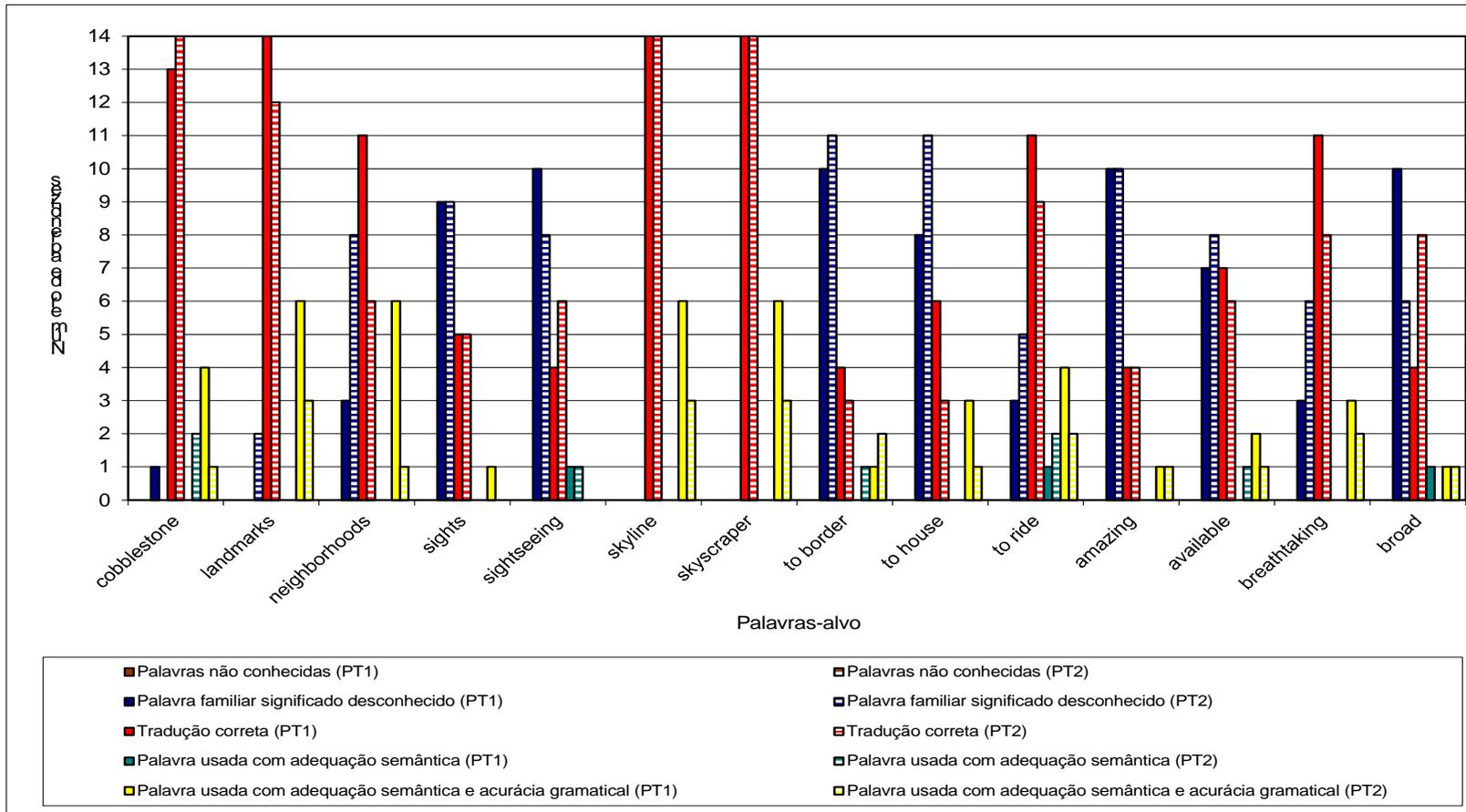
Comparando os dados obtidos através da aplicação do PT1 e PT2, pode-se verificar que:

- a) nenhuma palavra-alvo foi esquecida, pois novamente não houve registro na categoria palavra não conhecida;
- b) a categoria palavra familiar-significado desconhecido obteve a média de 37,75% no PT1 e 42,85% no PT2, resultando, portanto um aumento de 5,10% no PT2, decorrente, em parte, do esquecimento do significado das palavras: *landmarks* (2 aprendizes), *neighborhoods* (5 aprendizes), *to border* (1 aprendiz), *to house* (3 aprendizes), *to ride* (2 aprendizes), *available* (1 aprendiz), *breathhtaking* (3 aprendizes), o que implicou um decréscimo de 5,4 % na categoria tradução correta no pós-teste tardio. Já as palavras *sights* (9 aprendizes) e *amazing* (10 aprendizes) mantiveram o mesmo percentual. Por outro lado, a palavra *sightseeing* sofreu uma diminuição de 14,28% (2 aprendizes) no PT2, percentual, este, acrescido à categoria tradução correta no pós-teste tardio, o mesmo ocorrendo com a palavra *broad*, porém com um percentual diferente: 28,57% (4 aprendizes);
- c) complementando as constatações referentes à categoria tradução correta, que alcançou a média de 62,24% no PT1 e 57,13% no PT2, cabe salientar que, surpreendentemente, a palavra *cobblestone* aumentou sua retenção nessa categoria, alcançando 100% (14 aprendizes) no PT2; também aumentaram seus índices as palavras *sightseeing* (2 aprendizes) e *broad* (4 aprendizes), conforme foi explicado na alínea anterior. As palavras *amazing* (4 aprendizes), *sights* (5 aprendizes), *skyline* (14 aprendizes) e *skyscraper* (14 aprendizes) obtiveram resultados iguais no PT1 e PT2, sendo que as duas últimas foram traduzidas corretamente por todo o grupo;

- d) em relação à categoria palavra usada com adequação semântica, cujas médias foram 1,53% no PT1 e 3,57% no PT2, houve um aumento de ocorrências em relação às palavras *cobblestone* (2 aprendizes), *to border* (1 aprendiz), *to ride* (1 aprendiz) e *available* (1 aprendiz), devido, em parte, à diminuição do seu emprego na categoria palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical no PT2, sendo que a palavra *sightseeing* (1 aprendiz) manteve o mesmo índice;
- e) quanto à categoria palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical, com as médias 22,44% no PT1 e 10,71% no PT2, pode-se observar que, inesperadamente, houve um crescimento, no PT2, de 7,14% (1 aprendiz) no uso da palavra *to border*; as palavras *amazing* e *broad* (1 aprendiz) mantiveram os mesmos índices e a palavra *sightseeing* não ocorreu em nenhum dos pós-testes nessa categoria. Quanto às palavras *landmarks*, *skyline* e *skyscraper*, houve um decréscimo de 21,42% (3 aprendizes), que corresponde à metade dos que no PT1 (42,85% : 6 aprendizes) usaram as palavras adequadamente, assim como *to ride*, porém com uma diminuição de 14,28% (2 aprendizes); já as palavras *available* e *breathtaking* tiveram uma redução de 7,14% (1 aprendiz) no seu uso. No caso de *available*, essa diferença percentual corresponde ao resultado obtido na categoria precedente no PT2. A palavra *cobblestone* sofreu uma redução de 21,42% (3 aprendizes) na sua retenção, sendo que, deste percentual, 14,28% (2 aprendizes) ocorreu na categoria anterior, por falta de acurácia gramatical. A palavra *sights* sofreu uma perda de 7,14% (1 aprendiz) no PT2, *to house*, 14,28% (2 aprendizes) e *neighborhoods*, 35,71% (5 aprendizes). A diminuição da retenção neste nível produtivo não se constituiu em um fato inopinado, tendo em vista que ocorreu em estudos realizados por Paribakht & Wesche (1997) e Rott (1999).

O gráfico 2 ilustra esses resultados.

GRÁFICO 2 : Resultados do PT1 e PT2 por palavra-alvo e por número de aprendizes, de acordo com as categorias do VKS



No que se refere à terceira questão da pesquisa, portanto, os dados evidenciam que houve retenção a longo prazo, na maioria dos casos em níveis diferentes. Mesmo quatro semanas após as exposições, os aprendizes apresentaram resultados inusitados, considerando-se que é aceito, em geral, que ocorra um nítido declínio da retenção imediatamente após a aprendizagem, havendo um esquecimento gradual (Nagy et al., 1987).

O considerável índice de retenção resultante deste estudo pode estar relacionado aos seguintes fatores: (a) o número de exposições às palavras-alvo; (b) a consulta ao dicionário, que possibilitou maior elaboração e qualidade no processamento da informação, determinando melhor desempenho da memória e (c) atividades pós-leitura com o foco no sentido do texto, que implicaram o reemprego do vocabulário, de forma pragmática, em um contexto significativo.

Outro aspecto importante é que nenhuma das pesquisas conduzidas anteriormente avaliou a aquisição incidental e a retenção após um mês, relativas aos diferentes níveis de conhecimento de uma palavra, o que experienciei neste estudo, através das categorias auto-relatadas do VKS. Assim, pude constatar que, além do fato da retenção ter sido maior do que o esperado, ocorreu em níveis de conhecimento diferentes dos verificados no PT1, quando foi registrada a aquisição.

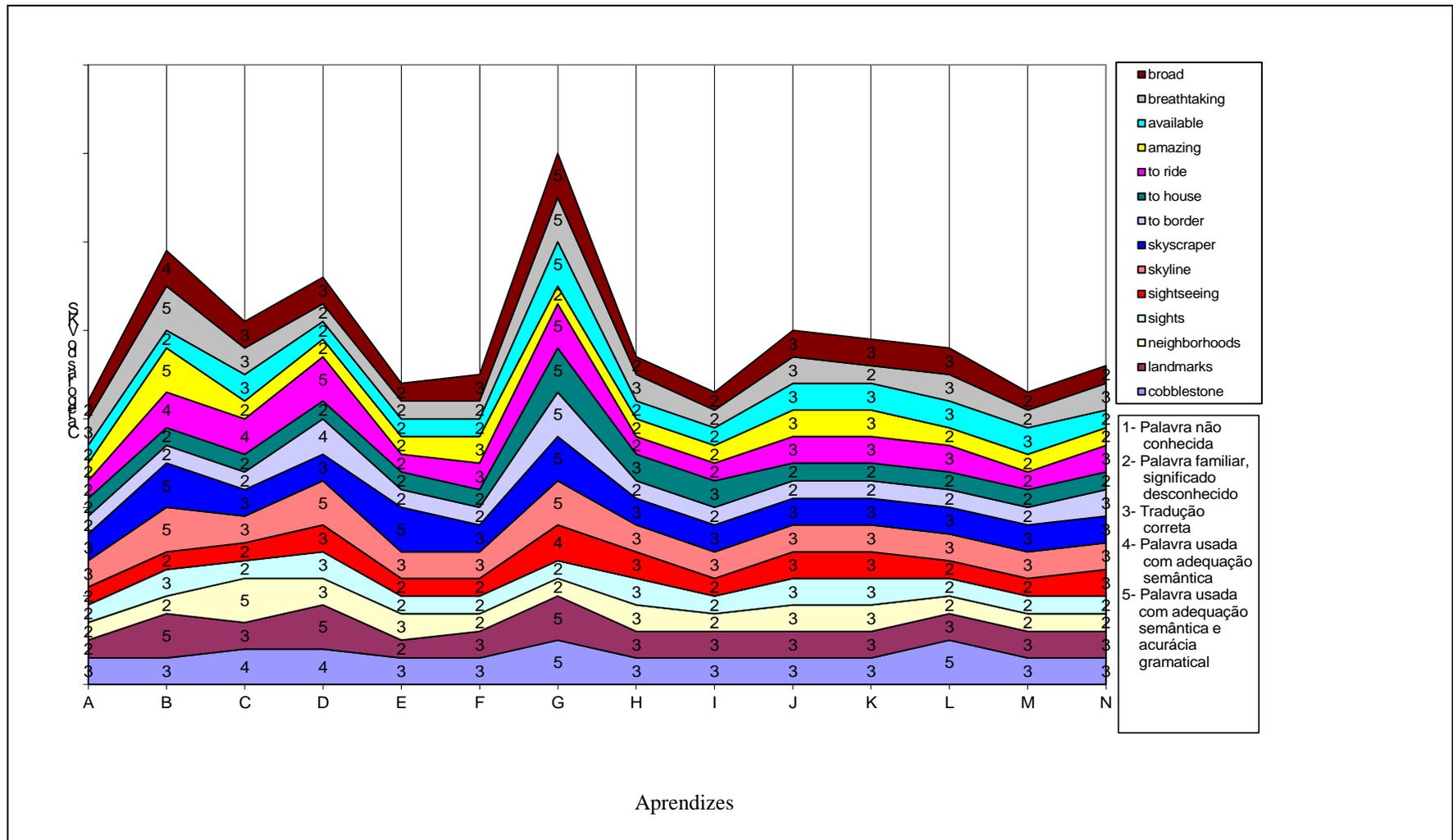
A análise da retenção é fundamental, pois revela não apenas a quantidade mas também a qualidade do vocabulário adquirido a partir de múltiplas exposições a textos.

4.2.2 Análise da retenção por aprendiz

A análise realizada na seção anterior levou em conta todo o grupo. Nesta etapa, empreenderei uma análise focalizando a trajetória individual de cada aprendiz.

Inicialmente, apresentarei, através do gráfico 3, os resultados do PT2, reportando-me às palavras-alvo retidas e respectivos níveis, transcritos do Anexo 4.

GRÁFICO 3 – Resultados de cada aprendiz relativos às palavras-alvo e às categorias do VKS no PT2

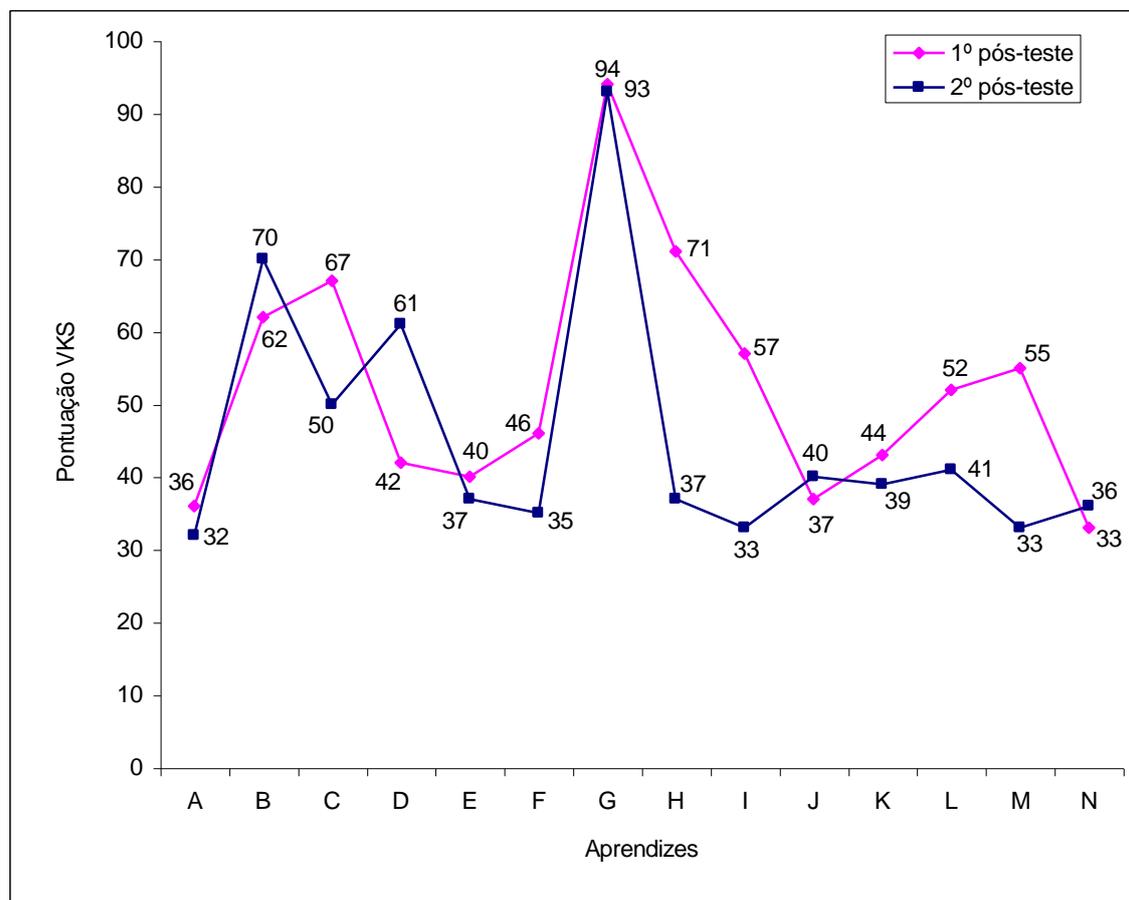


Para traçar uma análise comparativa entre os resultados do PT1 e PT2, mostrarei, no quadro 4, o número de palavras adquiridas por nível pelos aprendizes, constatadas através do PT1 e o número de palavras retidas em cada categoria, verificadas no PT2, assim como a pontuação *VKS* correspondente, explicada na seção 3.6, que também será utilizada para interpretar o resultado de cada aprendiz, ilustrado no gráfico 4.

QUADRO 4 : Resultados obtidos pelos aprendizes no PT1 e PT2 de acordo com as categorias do *VKS* e respectivas pontuação

Aprendizes	Palavras não conhecidas		Palavra familiar, significado desconhecido		Tradução correta		Palavra usada com adequação semântica		Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical		Pontuação <i>VKS</i>	
	PT1	PT2	PT1	PT2	PT1	PT2	PT1	PT2	PT1	PT2	PT1	PT2
A	-	-	6	10	8	4	-	-	-	-	36	32
B	-	-	4	5	10	9	1	2	4	5	62	70
C	-	-	4	5	10	9	1	2	5	1	67	50
D	-	-	5	4	9	10	-	2	1	3	42	61
E	-	-	7	10	7	4	-	-	1	1	40	37
F	-	-	6	7	8	7	-	-	2	-	46	35
G	-	-	2	3	12	11	1	1	10	10	94	93
H	-	-	6	5	8	9	-	-	7	-	71	37
I	-	-	5	9	9	5	-	-	4	-	57	33
J	-	-	5	2	9	12	-	-	-	-	37	40
K	-	-	3	3	11	11	-	-	1	-	44	39
L	-	-	5	6	9	8	-	-	3	1	52	41
M	-	-	7	9	7	5	-	-	4	-	55	33
N	-	-	9	6	5	8	-	-	-	-	33	36

GRÁFICO 4 : Resultados do PT1 e PT2, por aprendiz, de acordo com a pontuação VKS



Conforme mostra o quadro 4, os aprendizes A, J e N, ou seja, três dentre quatorze, adquiriram e retiveram as palavras-alvo em nível de reconhecimento e tradução correta, mas não foram capazes de empregá-las em sentenças, ao contrário dos demais.

Os aprendizes A, C, E, F, G, H, I, K, L e M, embora tenham retido todas as palavras-alvo, diminuíram sua pontuação no PT2, pois a retenção ocorreu em categorias precedentes (A, E, G, I, L e M) e houve redução do uso das palavras em sentenças (C, F, H, I, K, L, M). Em termos de valores VKS, A, C, E, F, K e L perderam de três a dezessete pontos, G, um ponto e H, I e M, vinte e dois a trinta e quatro pontos. Por outro lado, os aprendizes B, D, J e N aumentaram surpreendentemente sua pontuação no PT2: três a dezenove pontos, indicando um desempenho superior nas categorias tradução correta

(D, J, N) e uso com adequação semântica (D) e acurácia gramatical (B, D), decorrido um mês da exposição às palavras-alvo.

Em relação ao resultado de B, D, J e N, a constatação é valiosa, pois revela a ocorrência de aquisição tardia, inclusive em nível mais avançado. Com base na observação dos procedimentos e manifestações dos aprendizes em sala de aula, diria que o PT1 aguçou a curiosidade de alguns deles em relação às palavras-alvo, cujo significado não era familiar ou fora esquecido, contribuindo para sua aquisição e respectiva retenção. Os aprendizes em questão acreditaram conhecer o significado de algumas palavras durante a leitura, quando, de fato, não as conheciam. Durante a realização da pós-testagem não foi permitido o uso do dicionário, entretanto, tão logo entregaram o PT1, retomaram os textos para verificar o contexto em que a palavra estava inserida, procurando seu significado no dicionário ou consultando colegas, trocando idéias e fazendo comentários a respeito da sua performance.

A aquisição tardia ocorrida nesse experimento confirma a visão de que o conhecimento vocabular de uma pessoa em nenhum momento pode ser considerado definitivamente completo e acurado. A aquisição é um processo contínuo, que pode acontecer a qualquer instante, dependendo basicamente de oportunidades que criem condições para seu êxito.

4.3 Análise estatística da retenção de vocabulário

A fim de complementar a análise descritiva da retenção de vocabulário realizada na seção anterior, submeti os resultados do PT1 e PT2 do grupo em relação a cada categoria auto-relatada do *VKS* a uma análise estatística, uma vez que os dados possibilitaram esse procedimento. Para a consecução desta análise foi aplicado o teste da soma de postos de

Wilcoxon para duas amostras independentes, a um nível de significância de 5% (ver Triola, 1998:325). Cada amostra, respectivamente PT1 e PT2, foi constituída pela ordenação de quatorze postos, isto é, pelo número de aprendizes que adquiriram as palavras-alvo no nível da categoria indicada. Os dados apresentados nas tabelas 2, 3, 4 e 5 (Anexo 4) foram transcritos da tabulação (Anexo 3).

A hipótese nula⁶ (H_0) testada em todas as categorias foi expressa nos seguintes termos: haverá um desempenho inferior dos aprendizes um mês após a aquisição.

As conclusões da análise estatística (Anexo 4) indicaram que não há diferença significativa entre os dados das amostras 1 e 2, ou seja, entre os resultados do PT1 e PT2, referentes às categorias: palavra familiar – significado desconhecido, tradução correta, palavra usada com adequação semântica, palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical, o que configura um resultado importante, pois confirma a ocorrência de um alto grau de retenção das palavras-alvo após um mês.

4.4 Análise dos resultados referentes às palavras-alvo

Um aspecto importante a ser analisado é o que se refere ao tipo de palavra-alvo que propicia maior aquisição incidental e retenção. Conforme foi explicitado na seção 3.4, as palavras-alvo selecionadas para o presente estudo envolveram propositadamente três classes gramaticais: substantivos, verbos e adjetivos, embora com bases diferentes, com a finalidade de averiguar esse aspecto.

⁶ Afirmativa sobre um ou mais parâmetros de uma população submetida a teste estatístico.

4.4.1 Desempenho do grupo em relação aos tipos de palavra-alvo

Os quadros 5, 6 e 7 apresentam os dados relativos à aquisição e retenção dos diferentes tipos de palavras-alvo, conforme as categorias do VKS, objetivando sua comparação.

QUADRO 5 : Descrição dos resultados do PT1 e PT2 do grupo, em percentuais, referentes aos substantivos

Substantivos	Palavra não conhecida		Palavra familiar, significado desconhecido		Tradução correta		Palavra usada com adequação semântica		Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	
	PT1	PT2	PT1	PT2	PT1	PT2	PT1	PT2	PT1	PT2
1. <i>cobblestone</i>	-	-	7,14	-	92,85	100,00	-	14,28	28,57	7,14
2. <i>landmarks</i>	-	-	-	14,28	100,00	85,71	-	-	42,85	21,42
3. <i>neighborhoods</i>	-	-	21,42	57,14	78,57	42,85	-	-	42,85	7,14
4. <i>sights</i>	-	-	64,28	64,28	35,71	35,71	-	-	7,14	-
5. <i>sightseeing</i>	-	-	71,42	57,14	28,57	42,85	7,14	7,14	-	-
6. <i>skyline</i>	-	-	-	-	100,00	100,00	-	-	42,85	21,42
7. <i>skyscraper</i>	-	-	-	-	100,00	100,00	-	-	42,85	21,42
Média	-	-	23,46	27,54	76,52	72,44	1,02	3,06	29,58	11,22

QUADRO 6 : Descrição dos resultados do PT1 e PT2 do grupo, em percentuais, referentes aos verbos

Verbos	Palavra não conhecida		Palavra familiar, significado desconhecido		Tradução correta		Palavra usada com adequação semântica		Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	
	PT1	PT2	PT1	PT2	PT1	PT2	PT1	PT2	PT1	PT2
1. <i>to border</i>	-	-	71,42	78,57	28,57	21,42	-	7,14	7,14	14,28
2. <i>to house</i>	-	-	57,14	78,57	42,85	21,42	-	-	21,42	7,14
3. <i>to ride</i>	-	-	21,42	35,71	78,57	64,29	7,14	14,28	28,57	14,28
Média	-	-	49,99	64,28	49,99	35,71	2,38	7,14	19,04	11,90

QUADRO 7 : Descrição dos resultados do PT1 e PT2 do grupo, em percentuais, referentes aos adjetivos

Adjetivos	Palavra não conhecida		Palavra familiar, significado desconhecido		Tradução correta		Palavra usada com adequação semântica		Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	
	PT1	PT2	PT1	PT2	PT1	PT2	PT1	PT2	PT1	PT2
1. <i>amazing</i>	-	-	71,42	71,42	28,57	28,57	-	-	7,14	7,14
2. <i>available</i>	-	-	50,00	57,14	50,00	42,85	-	7,14	14,28	7,14
3. <i>breathtaking</i>	-	-	21,42	42,85	78,57	57,14	-	-	21,42	14,28
4. <i>broad</i>	-	-	71,42	42,85	28,57	57,14	7,14	-	7,14	7,14
Média	-	-	53,56	53,56	46,42	46,42	1,78	1,78	12,49	8,92

De acordo com os resultados de cada palavra, pode-se constatar que ocorreu maior aquisição incidental e retenção em relação aos substantivos. Os percentuais mais significativos reportam-se às categorias tradução correta e palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical. Na primeira, as palavras *landmarks*, *skyline* e *skyscraper* atingiram 100% no PT1, mantendo esse índice no PT2, com exceção de *landmarks*, que diminuiu para 85,71%, já a palavra *cobblestone*, com 92,85% no PT1, aumentou para 100% no PT2, o que não ocorreu com nenhuma outra palavra-alvo. Na segunda categoria citada, o PT1 apontou o uso das palavras *landmarks*, *neighborhoods*, *skyline* e *skyscraper* por 42,85% do grupo, ocorrendo um decréscimo no PT2 que resultou em 21,42%, com exceção de *neighborhoods*, que só atingiu 7,14%.

Esses resultados ratificam as posições de Paribakht & Wesche (1997), Ellis (1994) e De Groot & Keijzer (2000), referidas na seção 3.4, que palavras nocionais, com referentes claros, evocam uma imagem mental, tornando-as mais fáceis de serem aprendidas e lembradas, principalmente os substantivos concretos.

Considerando as médias das demais classes de palavras, seguem-se os verbos e adjetivos. Os melhores percentuais foram obtidos pelo verbo *to ride*, que atingiu 78,57% no nível de tradução correta no PT1 e 64,29% no PT2; quanto ao uso com adequação semântica e acurácia gramatical, 28,57% no PT1 e 14,28% no PT2. Dentre os adjetivos, salientou-se *breathhtaking*, que na categoria tradução correta teve 78,57% no PT1 e 57,14% no PT2 e em relação à última categoria chegou a 21,42% no PT1 e 14,28% no PT2. Entretanto, devem ser destacados dois resultados imprevistos: o verbo *to border*, que teve melhor desempenho no PT2 no nível de emprego da palavra em uma sentença (categorias IV e V), assim como o adjetivo *broad*, cujo percentual foi duplicado no PT2 em relação à categoria tradução correta. Já o adjetivo *amazing* manteve exatamente os mesmos percentuais nas mesmas categorias em que ocorreu no PT1 e PT2. Outra questão a ser salientada é o fato que os verbos e os adjetivos alcançaram médias percentuais mais altas que os substantivos na categoria palavra familiar – significado desconhecido, o que demonstra aquisição e retenção em um grau menor de conhecimento lexical.

Cabe, ainda, relatar as dificuldades de retenção dos aprendizes em relação a determinadas palavras, por terem-nas confundido com: (a) palavras com similaridade de formas lexicais como: *neighborhoods/neighbours*, *sights/sigh*, *sightseeing/sights*, *broad/abroad*; (b) outra classe gramatical, como: *to border/border*, *to house/house*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Zahar, R., Cobb, T. & Spada, N. (2001) citam um estudo realizado por Milton & Meara em 1995, cujos resultados mostram que aprendizes em imersão no ambiente natural da L2, objeto de seu estudo, podem aprender uma média de 2500 palavras por ano, enquanto que aprendizes, em sala de aula, no seu país de origem, em meio a L1, conseguem aprender cerca de 550 palavras por ano. Em razão de constatações como essa, a maior parte das pesquisas tem se preocupado com a amplitude do vocabulário do aprendiz, mas não como uma palavra em particular é adquirida. Essa lacuna evidencia a necessidade de estudos que rastreiem a aquisição de um número limitado de palavras detalhadamente, habilitando-nos a chegar a conclusões mais confiáveis sobre o tipo de aquisição que seja um facilitador para o aprendiz, sobre o aspecto receptivo-produtivo do vocabulário, assim como sua retenção.

É necessário enfatizar que a aquisição é um processo gradual. Deve-se evitar a dicotomia “conhecer/não conhecer” uma palavra e compreender que as palavras são conhecidas em um grau maior ou menor, ao menos até que sejam dominadas pelo aprendiz. Igualmente importante é ter em mente que muitas ou a maioria das palavras, mesmo no léxico de um falante nativo, podem ser apenas parcialmente conhecidas, sem que haja um

domínio confiável de suas sutilezas colocacionais, estilísticas e pragmáticas, por exemplo. Na realidade, o conhecimento parcial pode ser comum a uma minoria de palavras freqüentes em uma língua, segundo Melka (1997). Ainda há a considerar que a competência dos usuários de uma língua pode ser distinguida entre o conhecimento mínimo/máximo de um objeto. Essa distinção leva à variação conceitual que diferentes falantes têm sobre uma mesma palavra, mesmo em nível produtivo.

Tendo essas questões presentes, optei por investigar a aquisição incidental de vocabulário através da leitura extensiva e, principalmente, os níveis de conhecimento resultantes desse tipo de aquisição e sua retenção, apoiada nos pressupostos teóricos apresentados nos capítulos 1 e 2, tendo conduzido este estudo de acordo com a metodologia explicitada no capítulo 3.

Com base na análise dos dados obtidos e discutidos no capítulo 4, os resultados da presente investigação sugerem efetivamente que:

- a) as exposições múltiplas a um item lexical desconhecido através da leitura extensiva propiciaram a aquisição incidental de vocabulário, ampliando a base lexical do aprendiz de forma agradável;
- b) a aquisição incidental de vocabulário foi tanto quantitativa, refletida no número de palavras adquiridas, como qualitativa, verificada por um processo gradual, ao aprofundar o conhecimento das palavras, pois muitos aprendizes ultrapassaram o nível de reconhecimento, atingindo a produção;
- c) surpreendentemente, os aprendizes apresentaram um alto grau de retenção após um mês;
- d) os substantivos obtiveram melhor resultado, face à clareza dos seus referentes;

e) em relação aos três tipos de palavras, os aprendizes ganharam uma porcentagem maior no nível de reconhecimento do que no nível produtivo.

No que se refere à prática pedagógica, uma implicação curricular deste estudo é que a leitura extensiva deveria integrar os programas de L2. É preciso considerar seriamente a possibilidade de oportunizar aos nossos alunos períodos regulares de leitura que conduzam a ganhos vocabulares substanciais através de uma prática que lhes proporcione, inclusive, satisfação e sucesso na aprendizagem de L2.

Outra sugestão refere-se ao material pedagógico. Assim como os autores de livros-texto organizam os livros de exercícios correspondentes, poderiam, também, elaborar livros de leitura complementar, com textos especialmente escolhidos que viessem ao encontro dos temas trabalhados no livro do aluno, de acordo com o nível para o qual se destina, oportunizando a ampliação e o aprofundamento do vocabulário-alvo, através da leitura extensiva. Dessa forma, os professores não teriam que procurar, selecionar ou até criar textos que servissem como insumo, o que seria inviável no cotidiano do professor de línguas estrangeiras, considerando o tempo que demandaria e a sua realidade profissional, ou seja, o número e a diversidade de turmas a que se dedica e a carga horária que dispõe.

Uma das limitações deste estudo está no fato dos resultados basearem-se no desempenho de um único grupo, constituído por 14 aprendizes. Seria interessante aplicar esta pesquisa a outras turmas, concomitantemente, o que possibilitaria a comparação de dados com um número maior de aprendizes.

Um segundo aspecto diz respeito ao fato de a leitura extensiva não integrar o planejamento usual das aulas, o que se configurou, de certa forma, como uma alteração dos procedimentos normais, podendo ter acarretado uma atenção intensificada ou, por outro

lado, uma desmotivação devido ao fato de a leitura ter sido realizada no decorrer das aulas, por cinco semanas consecutivas.

Uma questão relevante refere-se às palavras-alvo selecionadas, que abrangeram três classes gramaticais. Aprendizes de nível intermediário estão expostos a uma variedade de assuntos que certamente contém outras classes gramaticais. Uma futura pesquisa, dando seqüência a este estudo, poderia verificar se os resultados se manteriam em relação a outros tipos de palavras.

O assunto que abordei neste estudo demanda, sem dúvidas, pesquisas mais aprofundadas e específicas. Entretanto, espero que, através das questões levantadas e das reflexões feitas, possa ter contribuído para as pesquisas na área, assim como para a prática pedagógica do professor de L2, ao apresentar uma nova forma de trabalhar o léxico e seus resultados. É fundamental conhecermos o novo e sabermos incorporá-lo ao antigo, através de um “ecletismo inteligente” (Leffa, 1998: 230).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTMAN, R. Oral production of vocabulary: A case study. In: J. Coady & T. Huckin (Eds.): *Second Language Vocabulary Acquisition*, 69/97. New York: Cambridge University Press, 1997.
- ARNAUD, P. J. L. & SAVIGNON, S. J. Rare words, complex lexical units and the advanced learner. In: J. Coady & T. Huckin (Eds.): *Second Language Vocabulary Acquisition*, 157/173. New York: Cambridge University Press, 1997.
- BACHMAN, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. New York: Oxford University Press, 1997.
- BAMFORD, J. & DAY, R. R. Teaching reading. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 124/141. New York: Cambridge University Press, 1998.
- BAUMANN, J. F. & KAMEENUI, E. J. Research on vocabulary instruction. In: R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.) *Handbook of research on teaching the English language*, 604/632. New York: Macmillan, 1991.
- BECK, I. & MCKEOWN, M. Conditions of Vocabulary Acquisition. In: R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.): *Handbook of reading research*, 2, 789/814. New York: Longman, 1991.
- BIALYSTOC, E. & SHARWOOD SMITH. Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for second language acquisition. In: *Applied Linguistics*, 6, 101/117. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- BINON, J. & VERLINDE, S. Como otimizar o ensino e a aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira ou segunda? In: Leffa, V. J. (Org.): *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas*. 119/165. Pelotas, RS: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2000.

- BOGAARDS, P. Testing L2 Vocabulary Knowledge at a High Level: The Case of the Euralex French Tests. In: *Applied Linguistics*, 21:4, 490/516. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- BROWN, C. Factors affecting the acquisition of vocabulary: Frequency and saliency of words. In: T. Huckin, M. Haynes & J. Coady (Eds.): *Second language reading and vocabulary learning*, 263/283. Norwood, NJ: Ablex, 1993.
- BROWN, C., SAGERS, S. L. & LAPORTE, C. Incidental Vocabulary Acquisition from Oral and Written Dialogue Journals. In: M. Wesche & T. S. Paribakht (Eds.): *Studies in Second Language Acquisition*, 21:2, 259/283. New York: Cambridge University Press, 1999.
- BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
- CARRELL, P. L. & WISE, T. E. The relationship between prior knowledge and topic interest in second language reading. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 285/309. New York: Cambridge University Press, 1998.
- COADY, J. L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In: J. Coady & T. Huckin (Eds.): *Second Language Vocabulary Acquisition*, 225/237. New York: Cambridge University Press, 1997.
- _____. L2 vocabulary acquisition – A Synthesis of the research. In: J. Coady & T. Huckin (Eds.): *Second Language Vocabulary Acquisition*, 273/290. New York: Cambridge University Press, 1997.
- DAY, R. R., OMURA, C. & HIRAMATSU, M. Incidental EFL Vocabulary Learning and Reading. In: *Reading in a Foreign Language*, 7:2, 541/551, 1991.
- DE BOT, K., PARIBAKHT, T. S. & WESCHE, M. B. Toward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 309/329. New York: Cambridge University Press, 1997.
- DE GROOT, A. M. B. & KEIJZER, R. What Is Hard to Learn Is Easy to Forget: The Roles of Word Concreteness, Cognate Status, and Word Frequency in Foreign-Language Vocabulary Learning and Forgetting. In: *Language Learning*, 50:1, 1/56. Massachusetts: Blackwell Publishers, 2000.
- DUPUY, B. & KRASHEN, S. D. Incidental Vocabulary Acquisition in French as a Foreign Language. In: *Applied Language Learning*, 4:1, 55/63, 1993.
- ELLIS, N. C. Vocabulary Acquisition: word structure, collocations, word-class, and meaning. In: N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 122/139. UK: Cambridge University Press, 1997.

- ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- _____. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- _____. Factors in the Incidental Acquisition of Second Language Vocabulary from Oral Input: A Review Essay. In: R. Ellis (Org.) *Learning a Second Language through Interaction*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999.
- ELLIS, R. & HE, X. The Roles of Modified Input and Output in the Incidental Acquisition of Word Meanings. In: M. Wesche & T.S. Paribakht (Eds.): *Studies in Second Language Acquisition*, 21:2, 285/302. New York: Cambridge University Press, 1999.
- ELLIS, R., HEIMBACH, R., TANAKA, Y. & YAMAZAKI, A. Modified Input and the Acquisition of Word Meanings by Children and Adults. In: R. Ellis (Org.) *Learning a Second Language through Interaction*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999.
- FRASER, C.A. Lexical Processing Strategy Use and Vocabulary Learning Through Reading. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 21:2, 225/241. New York : Cambridge University Press, 1999.
- GASS, S. Second language vocabulary acquisition. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 92/106. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- _____. Incidental Vocabulary Learning. In: M. Wesche & T. S. Paribakht (Eds.): *Studies in Second Language Acquisition*, 21. New York: Cambridge University Press, 1999.
- GASS, S.M. & SELINKER, L. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994.
- GRABE, W. & STOLLER, F. L. Reading and vocabulary development in a second language. In: J. Coady & T. Huckin (Eds.): *Second Language Vocabulary Acquisition*, 98/122. New York: Cambridge University Press, 1997.
- HATCH, E. & BROWN, C. *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. New York: Cambridge University Press, 1995.
- HENRIKSEN, B. Three Dimensions of Vocabulary Development. In: M. Wesche & T.S. Paribakht (Eds.) : *Studies in Second Language Acquisition*, 21:2, 303/317. New York: Cambridge University Press, 1999.
- HERMAN, P.A., ANDERSON, R., PEARSON, P. & NAGY, W. Incidental acquisition of word meaning from expositions with varied text features. In: *Reading Research Quarterly*, 22:3, 263/284, 1987.

- HORST, M., COBB, T., & MEARA, P. Beyond A Clockwork Orange: Acquiring Second Language Vocabulary through Reading. In: *Reading in a Foreign Language*, 11:2, 1995.
- HUCKIN, T. & COADY, J. Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language. In: M. Wesche & T. S. Paribakht (Eds.): *Studies in Second Language Acquisition*, 21:2, 181/193. New York: Cambridge University Press, 1999.
- HULSTIJN, J. H. Retention of Inferred and Given Word Meanings: Experiments in Incidental Vocabulary Learning. In: P. Arnaud & H. Béjoint (Eds.): *Vocabulary and Applied Linguistics*, 113/125. London: MacMillan, 1992.
- _____. Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning. In: J. Coady & T. Huckin (Eds.): *Second Language Vocabulary Acquisition*, 203/224. New York: Cambridge University Press, 1997.
- _____. Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In: P. Robinson (Ed.): *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- _____. Incidental and Intentional Learning. In: C. Doughty & M. Long (Eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA: Blackwell, 2001.
- HULSTIJN, J. H., HOLLANDER, M. & GREIDANUS, T. Incidental Vocabulary Learning by Advanced Foreign Language Students: The Influence of Marginal Glosses, Dictionary Use and Reoccurrence of Unknown Words. In: *The Modern Language Journal*, 80, 1996.
- JENSEN, E. *Teaching with brain in mind*. Alexandria, VA: ASCD, 1998.
- JOE, A. What Effects Do Text-based Tasks Promoting Generation Have on Incidental Vocabulary Acquisition? In: *Applied Linguistics* 3/19. Oxford University Press, 1998.
- KRASHEN, S. D. *The input hypotheses: issues and implications*. London: Longman, 1985.
- _____. *Principles and practice in second language acquisition*. London: Phoenix ELT, 1987.
- _____. *The power of reading: insights from the research*. Englewood: Libraries Unlimited, Inc., 1993.
- LAUFER, B. The lexical plight in second language reading. In: J. Coady & T. Huckin (Eds.): *Second Language Vocabulary Acquisition*, 20/34. New York: Cambridge University Press, 1997a.
- _____. What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. In: N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 140/155. UK: Cambridge University Press, 1997b.

- _____. The Development of Passive and Active Vocabulary in a Second Language: Same or Different?. In: *Applied Linguistics*, 19:2, 255/271. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- LAUFER, B. & HULSTIJN, J. Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement. In: *Applied Linguistics*, 22:1, 1/26. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- LAUFER, B. & PARIBAKHT, T.S. The Relationship Between Passive and Active Vocabularies: Effects of Language Learning Context. In: *Language Learning*, 48:3, 365/391, 1998.
- LEFFA, V. J. Metodologia do Ensino de Línguas. In: H. I. Bohn & P. Vandresen (Org.): *Tópicos de Linguística Aplicada – O Ensino de Línguas Estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- _____. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: V. J. Leffa (Org.): *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas*. 15/44. Pelotas, RS: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2000.
- MEARA, P. Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning. In: *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 13, 221/246, 1980.
- _____. The dimensions of lexical competence. In: G. Brown, K. Malmkjaer & J. Williams (Eds.): *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, 35/53. Cambridge: Cambridge University Press, 1996c.
- _____. Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition. In: N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 109/121. UK: Cambridge University Press, 1997.
- MELKA, F. Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In: N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 84/102. UK: Cambridge University Press, 1997.
- MORRISON, L. Talking About Words: A Study of French as a Second Language Learner's Lexical Inferencing Procedures. In: *The Canadian Modern Language Review*, 53:1, 41/73, 1996.
- NAGY, W. On the role of context in first- and second- language vocabulary learning. In: N. Schmitt & McCarthy (Eds.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 64/83. UK: Cambridge University Press, 1997.
- NAGY, W. & HERMAN, P. Incidental vs. Instructional approaches to increasing reading vocabulary. In: *Educational Perspectives*, 23:1, 16/21, 1985.

- _____. Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge: Implications for Aquisition and Instruction. In: M. McKeown & M. Curtis (Eds.): *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.
- NAGY, W., HERMAN, P. & ANDERSON, R. Learning Words from Context. In: *Reading Research Quarterly*, 20:2, 233/253, 1985.
- NATION, I. S. P. *Teaching & Learning Vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- NATION, P. & NEWTON, J. Teaching vocabulary. In: J. Coady & T. Huckin (Eds.): *Second Language Vocabulary Acquisition*, 238/254. New York: Cambridge University Press, 1997.
- NATION, P. & WARING, R. Vocabulary size, text coverage and word lists. In: N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 6/19. UK: Cambridge University Press, 1997.
- O'DELL, FELICITY Incorporating vocabulary into the syllabus. In: N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 259/278. UK: Cambridge University Press, 1997.
- PARIBAKHT, T. S. & WESCHE, M. Enhancing Vocabulary Acquisition Through Reading: A Hierarchy of Text-Related Exercise Types. In: *The Canadian Modern Language Review*, 52:2, 155/178, 1996.
- _____. Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In: J. Coady & T. Huckin (Eds.): *Second Language Vocabulary Acquisition*, 174/200. New York: Cambridge University Press, 1997.
- _____. Reading and "Incidental" L2 Vocabulary Acquisition: An Introspective Study of Lexical Inferencing. In: M. Wesche & T. S. Paribakht (Eds.): *Studies in Second Language Acquisition*, 21:2, 195/224. New York: Cambridge University Press, 1999.
- PARRY, K. Vocabulary and Comprehension: Two portraits. In: J. Coady & T. Huckin (Eds.): *Second Language Vocabulary Acquisition*, 55/68. New York: Cambridge University Press, 1997.
- RAMOS, R. C. G. O que é saber uma palavra: A perspectiva do aluno e a perspectiva do professor. In: *The ESP*, 20:2, 157/178. São Paulo: EDUC, 1998.
- READ, J. Vocabulary and testing. In: N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 303/319. UK: Cambridge University Press, 1997.
- RICHARDS, J., PLATT, J. & PLATT, H. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. UK: Longman, 1992.

- ROBINSON, P. Attention, Memory and the “Noticing” Hypothesis. In: *Language Learning*, 45, 1995.
- _____. Generalizability and Automaticity of Second Language Learning under Implicit, Incidental, Enhanced and Instructed Conditions. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 19. New York: Cambridge University Press, 1997.
- ROTT, S. The effect of exposure frequency on intermediate language learner’s incidental vocabulary acquisition and retention through reading. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 21:3, 589/619. New York: Cambridge University Press, 1999.
- SCARAMUCCI, M. V. R. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1995.
- _____. A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em Inglês como língua estrangeira. In: *Delta*, São Paulo, 13:2, 215/246, 1997.
- SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. In: *Applied Linguistics*, 11, 129/158. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- SCHMITT, N. Vocabulary learning strategies. In: N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 199/227. UK: Cambridge University Press, 1997.
- SHARWOOD SMITH, M. Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165/179. New York: Cambridge University Press, 1993.
- SÖKMEN, A. J. Current trends in teaching second language vocabulary. In: N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 237/257. UK: Cambridge University Press, 1997.
- SOWA, J. *Concepts in the Lexicon: Introduction*. (On-line). Disponível em <<http://users.bestwep.net/~sowa/ontology/lexicon.htm>> Acesso em: 22 de agosto de 2001.
- STERNBERG, R. J. Most vocabulary is learned from context. In: M. G. Mckeown & M. E. Curtis (Eds.): *The nature of vocabulary acquisition*, 89/105. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.
- TRIOLA, M. F. *Introdução à Estatística*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1998.
- WATANABE, Y. Input, intake and retention: Effects of increased processing on incidental learning of foreign language vocabulary. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 287/307. New York: Cambridge University Press, 1997.

- WATTS, J. *The effect of multiple texts on vocabulary acquisition. (On-line)*. Disponível em <<http://www.tesolanz.org.nz/vocab.htm>> Acesso em: 12 de julho de 2001.
- WESCHE, M. & PARIBAKHT, T. S. Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth versus Breadth. In: *The Canadian Modern Language Review*, 53:1, 13/40, 1996.
- _____. Introduction. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 21:2, 175/180. New York: Cambridge University Press, 1999.
- WODE, H. Incidental Vocabulary Acquisition in the Foreign Classroom. In: M. Wesche & T. S. Paribakht (Eds.): *Studies in Second Language Acquisition*, 21:2, 243/258. New York: Cambridge University Press, 1999.
- ZAHAR, R., COBB, T. & SPADA, N. Acquiring vocabulary through reading: Effects of frequency and contextual richness. In: *The Canadian Modern Language Review*, 57:3, 2001.
- ZHIHONG, Y. Learning words. In: *English Teaching Forum*, 38:3, 18/21, 2000.
- ZILLES, M. *O ensino e a aquisição de vocabulário em contexto de instrução de língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2001.
- ZIMMERMAN, C. B. Do Reading and Interactive Vocabulary Instruction Make a Difference? An Empirical Study. In: *Tesol Quarterly*, 31, 1997a.
- _____. Historical trends in second language vocabulary instruction. In: J. Coady & T. Huckin (Eds.): *Second Language Vocabulary Acquisition*, 5/19. New York: Cambridge University Press, 1997b.
- YANG, L. Tracking the acquisition of L2 vocabulary: The Keki language experiment. In: J. Coady & T. Huckin (Eds.): *Second Language Vocabulary Acquisition*, 125/156. New York: Cambridge University Press, 1997.
- Destination Guides*. Disponível em: <<http://www.thetrip.com/content/city/citytopics>> Acesso em: 23 de abril de 2000.

NEW YORK



Manhattan

NEW YORK

New York City, the largest city in the U.S. vibrates night and day with life and energy of millions of people working and buying and selling and playing and rushing. Without question, New York acts as an international capital of the worlds of fashion, media, arts, finance and entertainment.

When most people think of New York, they think of Manhattan, an island about 21 km long and 3 km wide. Manhattan is bordered in the west by the Hudson River and on the east by the East River; the Harlem River defines the northern top, and New York Bay, which runs to the Atlantic, is at the south end. However, New York City has five boroughs: Manhattan, Brooklyn, Queens, the Bronx, and Staten Island. All five of these neighborhoods of the city offer good hotels, excellent restaurants, theaters, and cinemas, shops, museums, parks...

A legion of famous buildings – the World Trade Center, the Empire State Building, the Chrysler Building, to name a few – form New York's skyline, which is especially breathtaking at night. Manhattan's bridges also present you with a spectacular view, especially the Brooklyn Bridge which was considered the door to create the five boroughs in New York.

Sightseeing



Do see the Statue of Liberty, Times Square, Grand Central Station, Central Park and — during the holiday season — festive Rockefeller Center and spectacular window dressings at Saks Fifth Avenue, Bergdorf's and Macy's. New York is very much a walking city so forget cars and public transportation and put on some comfortable shoes to discover all the sights and walk along long and narrow streets in some parts of the city, contrasting with broad avenues in other areas.

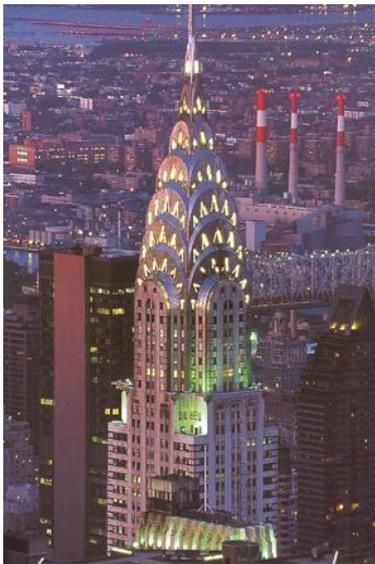
Rockefeller Center

Landmarks

Chrysler Building — This 1930s art-deco beauty was New York City's first high building. Unfortunately, you can't ride to the top, but you can at least appreciate its illuminated tower, one of the most amazing views of the city's . The beautiful lobby is also worth seeing.

World Trade Center — The Observation Deck offers a view from 107 stories up that lets you see beyond New York harbor. Free musical performances on the plaza.

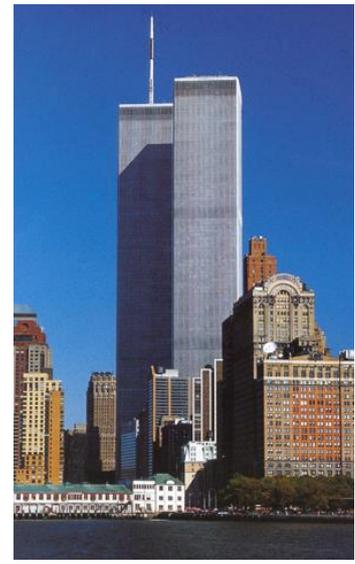
Empire State Building — in the heart of mid-town Manhattan stands NYC's most famous skyscraper, which is one of city's symbols. It has 102 floors, is 448 meters high, and you can see 120 kilometers from the top.



Chrysler Building



Empire State Building



World Trade Center

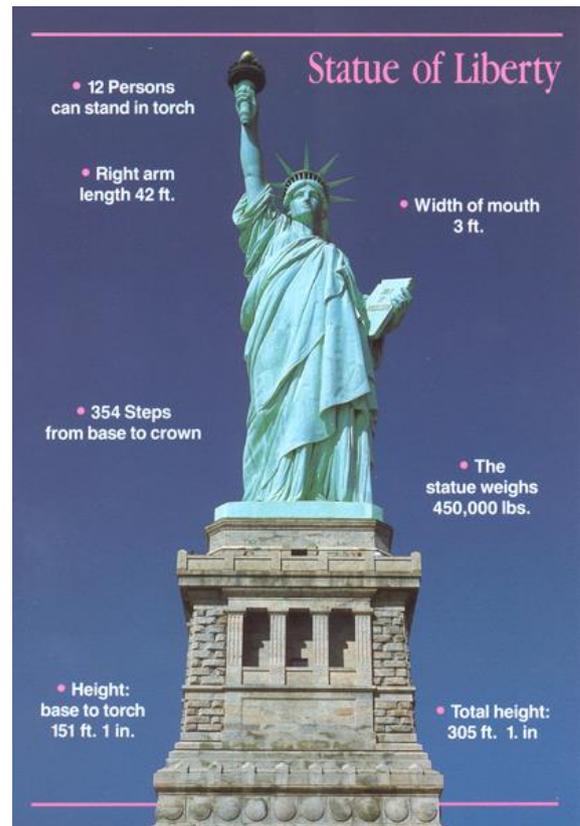
Metropolitan Museum of Art — It shows the 19th-Century European paintings, sculptures, treasures by Monet, Renoir, Manet, Gauguin, Van Gogh and many, many others. The entire museum covers 5,000 years of culture from all over the world, so wear comfortable shoes and give yourself a few hours at a time to see all the beautiful pieces in it.

The United Nations — The largest international governmental organization in the world. Free tickets to the General Assembly and various councils are sometimes available.

Statue of Liberty National Monument — A boat trip across the Hudson River to Liberty Island is a must for every visitor to the Big Apple. You get a magnificent view of Manhattan from the boat, and “Lady Liberty” remains impressive and moving. You can also enjoy the spectacular scenery from the top of the Statue’s pedestal or taking the 354 steps to the crown !



The United Nations



Statue of Liberty

Central Park — In 1856 New York officials reserved 341 hectares of valuable city land between 5th and 8th Avenues and 59th and 110th Streets for a park. To this day, this piece of green with its bridges, lakes and playing fields produce a fragile serenity in the heart of this metropolis. Visitors of all ages enjoy sculptures both serious and hilarious, the skating rink, and the zoo. John Lennon fans may pay their respects at Strawberry Fields, the area of the park dedicated to his memory, on the west side near 72nd Street.

Guggenheim Museum — The only New York city structure designed by Frank Lloyd Wright, the building itself is a work of art. It opened in 1959 to house the pictures collected by the brothers Solomon and Harry Guggenheim.

Times Square — The site of the country's biggest New Year's Eve party, this square (really more of a triangle) is famous for the Broadway theaters and megastores.



Guggenheim Museum



Times Square

Carnegie Hall — A famous concert hall with continuous performances of classical, chamber music, opera, pop and jazz.

Museum of Modern Art (MOMA) — It has famous paintings, sculpture, drawings, architecture, photography, film and industrial design from the 1880s to the present. Artists include Chagall, Picasso, Klee, Magritte, Stieglitz, Andrew Wyeth, Jackson Pollock and Claes Oldenburg.

Grand Central Terminal — The largest train station and getting together of people in the world. With its recent cleanup, passing through the station, even (or especially) at rush hour, has become a sublime experience. The Renaissance-style architecture creates a strangely peaceful scenery for the frenetic dance of thousands of travelers.

St. Patrick's Cathedral — Built in the neo-Gothic style in the 1880's, it is the major Roman Catholic Church of New York.

Greenwich Village — This longtime artists' community, replete with coffeehouses and off-Broadway theaters, is also distinguished by its large and politically active gay community (in the West Village) and bars. Wonderful, streets paved with cobblestone, old town houses and the smaller scale of streets and apartment buildings make the Village a great place to dine, shop or walk.

Chinatown — Between Canal Street and East Broadway, Center Street and Bowery is New York's Chinatown – a fascinating world. This labyrinth of narrow streets offers Chinese cooking from every part of China. That's why New Yorkers come here to eat – don't miss this area or its wonderful restaurants.



New York by night

(Adapted from: <http://www.thetrip.com/content/city/citytopics> by A. F. S. Silva & C. M. Pescador)

Post-Reading Activity

Imagine you and your classmate have just arrived in New York. Based on the text you read, decide with her what you'll do on the next three days.

Washington D.C.



U.S Capitol

WASHINGTON, D.C.

Washington is a beautiful city of broad avenues, impressive government buildings, inspiring monuments, amazing museums and spacious parks. After all is said and done, it is magnificent.

Washington, D.C., is a city divided into four geographic districts — Northwest, Southwest, Northeast and Southeast — whose center is the Capitol. The most visible place of interest, however, is the 169-m obelisk known as the Washington Monument, a good place for orienting yourself to the city. It's in the middle of the green area known as the Mall. Stand with your back to the monument, facing the White House: Off to your right are many museums and the major federal buildings; on the hill in the distance are the Capitol and — blocked from view behind it — the Supreme Court. To your left are the Reflecting Pool, the Vietnam Veterans' Memorial, the Lincoln Memorial and (in the distance across the Potomac River) the hills of Arlington National Cemetery.

Sightseeing

Most of the hotels, restaurants, museums, theaters and fascinating neighborhoods are in Northwest Washington. (Visitors *must* know the quadrant designation, such as N.W., to find their way around the city.) The city's major roads are these: Constitution and Independence Avenues, Pennsylvania Avenue (connecting the White House to Capitol Hill) and Massachusetts Avenue. Of interest to visitors also are Connecticut Avenue and Wisconsin Avenue, full of shops and hotels and restaurants.

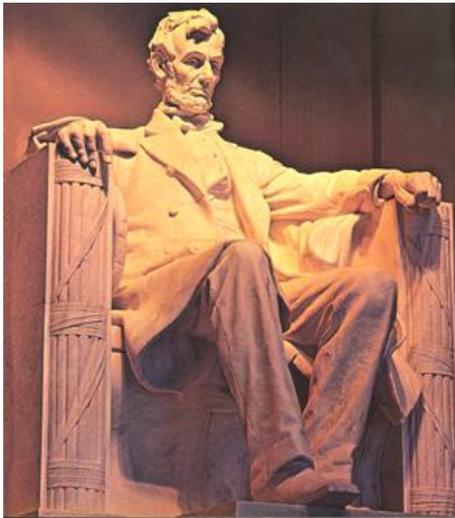
Just ride the Metro to get to the cobblestone streets of Old Town Alexandria, with its art galleries, boutiques and fine old homes; and Bethesda, a suburb and business/residential center with fine restaurants and a superb nightlife.

As you'd expect in the U.S. capital, Washington is crowded with impressive government buildings such as the White House, the Capitol and the Supreme Court; with inspiring monuments to such leaders as Washington, Jefferson and Lincoln; and with world-class museums under the auspices of the Smithsonian Institution. Even though it is a very modern city, you won't find many majestic skyscrapers here. Most major sights are located on or bordering the National Mall, the great green walk from the U.S. Capitol to the Lincoln Memorial.

Note that all Washington tourist stops, including the monuments, have substantial security protection. These measures involve no parking of private vehicles at the base of the monuments.

Landmarks

Lincoln Memorial — This neoclassical temple, with its commanding 5-m statue of Abraham Lincoln, located inside the memorial, is one of the most frequently visited and most inspirational sites in Washington. Especially dramatic when seen at night when the Washington Monument's image shines in the Reflecting Pool with the Capitol Dome behind.



Lincoln Memorial



National Air and Space Museum—The most visited museum in the world and part of the Smithsonian Institution, this glass-and-steel structure houses such historic aircraft as the Wright Brothers' 1903 flying machine, Charles A. Lindbergh's *Spirit of St. Louis* and the Apollo 11 lunar command module.

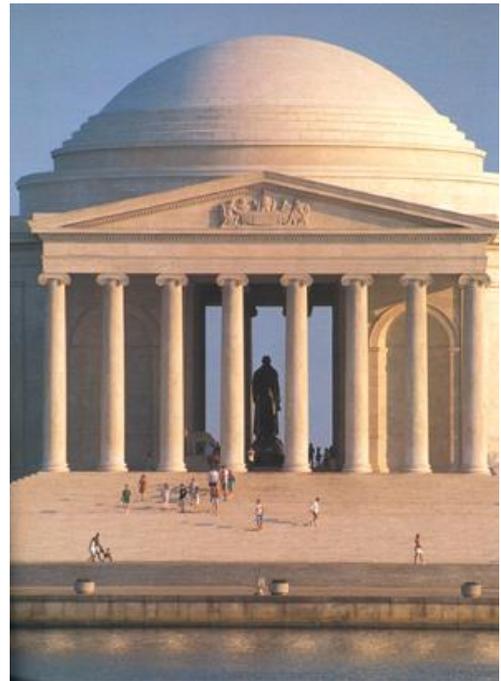
Arlington National Cemetery—Many U.S. leaders rest in peace in the largest national cemetery, including President John F. Kennedy, his widow, Jacqueline Kennedy Onassis, and his brother, Senator Robert F. Kennedy. Changing of the guard at the Tombs of the Unknowns takes place every 30 minutes during summer, every hour the rest of the year.

Jefferson Memorial — A 19-ft/6-m bronze statue of Thomas Jefferson stands in this beautiful columned rotunda beside the Tidal Basin.

Washington Monument — The views are breathtaking from atop this 169-m obelisk, one of the world's tallest masonry structures and Washington's most impressive place. It's undergoing repairs until 2002, but it is still accessible to tourists.



Washington Monument



Jefferson Memorial

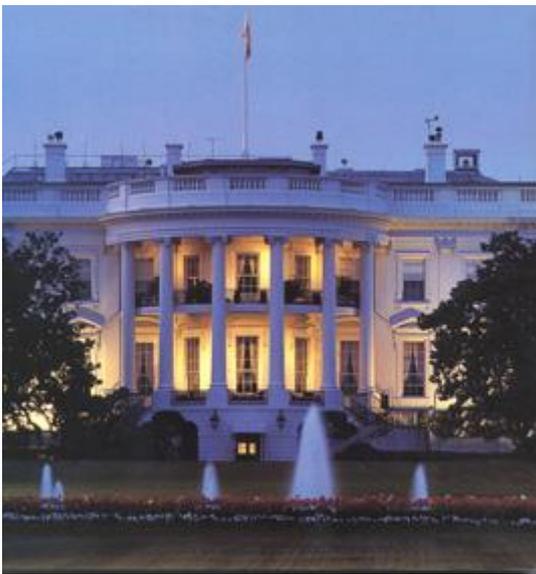
U.S. Capitol — The imposing dome atop this historic building, home of the U.S. Congress, is one of Washington's most recognizable symbols and it is easily recognized when seen at a distance as part of the skyline. Most visitors enter the 180-foot-high Rotunda.

National Museum of Natural History — Always popular, but this famous museum has taken on new appeal since *Jurassic Park*. Dinosaur Hall displays the bones of the gigantic creatures that once roamed the Earth.

Vietnam Veterans Memorial — This V-shaped wall of polished black granite is one of the most impressive memorials. Inscribed upon it are the names of all 58,191 American men and women who were killed or listed as missing in the Vietnam War.

White House — Home of every president since John Adams, this neoclassical 18th-century English house is the working seat of the U.S. government's Executive Branch. The Oval Office in the West Wing is off limits, but tours through the Green, Blue, Red, State Dining and East Rooms are available.

The Pentagon — It is the U.S. Defense Department Headquarters. In this place the Secretaries of the Army, Navy, Air Force and Coast Guard have offices.



White House



The Pentagon

Federal Bureau of Investigation — Learn all about how the Feds solve crimes during the one-hour tours to see the J. Edgar Hoover FBI Building.

Library of Congress — The world's largest library contains more than 100 million items, including 27 million books—among them one of three existing, perfect copies of the Gutenberg Bible. But the exquisite architecture and decor are as impressive to contemplate as the collection.

National Gallery of Art — These two buildings have one of the world's greatest collections of Western art, dating from the Middle Ages to the present.

Korean War Veterans Memorial — This large bronze sculpture describing a group of soldiers was dedicated in the summer of 1995. It's near the Vietnam Veterans Memorial.

Union Station — This beaux-arts building, with domed ceilings, was built in 1907. It has been wonderfully restored. But it's more: inside are 130 shops and boutiques, nine movie theaters, a Metro station and many restaurants.



Washington at night

(Adapted from: <http://www.thetrip.com/content/city/citytopics> by A. F. S. Silva & C. M. Pescador)

Post-Reading Activity

Suppose you're going to Washington D.C. Based on the information you got from the text, tell your friend what you'd like to see and do there.

BOSTON



BOSTON (Massachusetts)

You won't mistake Boston for any other U.S. city. You can begin your day on an old street and end up on an active highway, surrounded by glass-and-steel skyscrapers. This city includes sophisticated centers of academia and calm sanctuaries of old wealth. Each seems a world itself, yet each is an integral part of Boston's urban identity. The city's historical charm, its rich intellectual and artistic traditions and its technology and business centers all come together in a mixture that's hard to find anywhere else.

The Charles River borders Boston and Cambridge. Locals, however, would never fuse the two cities. If they were sisters, Boston would be the traditional, practical Yankee and Cambridge the hippie, liberal academic. But like any sisters, they have more in common than they will ever admit. Cambridge is the home to both Harvard University and the Massachusetts Institute of Technology (MIT).



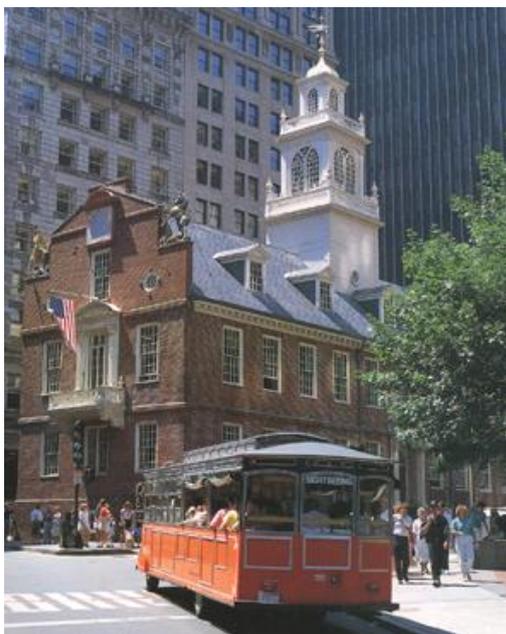
MIT



Harvard's University Hall

Called 'America's Walking City', Boston is compact — which is a good thing, because driving in Boston is not for the weak. Just pack your walking shoes. This is a city of diverse districts. West from the downtown shopping district, Downtown Crossing, separated by a broad green area known as Boston Common, is Beacon Hill, famous for the architecture of its houses and the rich people who inhabit them.

Sightseeing



You can ride the trolley ...

You can walk or you can ride the trolley. The best way to see Boston is on foot. Self-guided walking tours are easy. We highly recommend *The Complete Guide to Boston's Freedom Trail*, by Charles Bahne, a book available for US\$4.95 at the center's bookstore. The store also has foreign-language translations of the site descriptions.

If it's a clear day, take time to get an amazing view of Boston from the top of the John Hancock building, 60 stories above the city. You can appreciate the city's skyline.

Boston and nearby Cambridge also are home to some of the world's finest colleges and universities. In addition to this, there are many historic sites and Boston is blessed with magnificent art museums, as well as other fine museums dedicated to science and natural history. There are tours, both guided and self-guided, to match all your interests.

Landmarks

Isabella Stewart Gardner Museum — It is built in the style of a 15th-Century Italian palace. The art collection includes mostly Renaissance works with some Renoirs.

Museum of Fine Arts — Founded in 1870, the museum houses one of the largest art collections in the U.S. Superb Egyptian and Asian collections and 43 works by Monet.

Paul Revere House — the oldest house in America.

John Hancock Observatory — From the 60th floor of Boston's tallest building, the John Hancock Observatory provides breathtaking sights of Boston and beyond.

John F. Kennedy Library and Museum — Start your visit at a photo gallery of the Kennedy family from its early days. Next, a film traces their history up to JFK's run for the presidency in 1960. After the film ends, you enter galleries that trace his campaign in detail with photos and film and video clips. Numerous galleries present various aspects of JFK's presidency, such as the Cuban missile crisis, in informative detail.



John Hancock



J. F. Kennedy Library and Museum

Beacon Hill — It is perhaps the best-known area in Boston, and there's a real early-19th-century feel to it. Beginning on Beacon Street at the State House, the neighborhood continues down Charles Street. Be sure to walk along the mansions of Louisburg Square and the much-photographed Acorn Street—the only completely cobblestone-paved street left on the Hill.

Harbor Walk — An interesting tour is the walk along the waterfront area known as the Harbor, where you'll find a park with an aquarium and reminders of Boston's fishing past. See the 'Tea Party Ship', a reconstitution of the Beaver, one of three English ships attached by American settlers in Boston Harbour just two years before the War of Independence.

New England Aquarium — The New England Aquarium has more than 2,000 aquatic creatures. It offers sea lion shows, a great variety of sharks and sea turtles, and an impressive 7-m glass-enclosed fish tank with divers plunging in daily. Look for the little blue penguins from Australia, roaming on their own aquarium island.

Samuel Adams Brewery — Visit this Boston beer company and watch how 'the best beer in the country' is brewed (and drink a sample).

North End — Boston's oldest district is an authentic ‘Little Italy’, with plenty of local flavor. It begins at Hanover Street. Get off at Haymarket on the Green T Line and walk using the pedestrian underpass. The Freedom Trail goes through the historic, narrow streets of North End, which are crowded with Italian restaurants, cafes, bakeries and Old World grocery stores.

South End — This picturesque area is full with Victorian houses in-line and has an artistic ‘Greenwich Village’ feeling. It is a multicultural borough with a mix of African Americans and Latinos (mainly Puerto Ricans).



Victorian houses

(Adapted from: <http://www.thetrip.com/content/city/citytopics> by A. F. S. Silva & C. M. Pescador)

Post-Reading Activity

Imagine you have just arrived from Boston and visited some of the places listed in this text. Tell your friend the places you most liked.

CHICAGO



CHICAGO (Illinois)

Chicago is a large and diverse city, full of high culture; it is a town of historical importance and international population. It is the site of the most famous museums and interesting places in the country including the Museum of Science and Industry, the Grant Park, the Sears Tower, the Art Institute of Chicago and the Civic Opera House. The city has also numerous smaller museums.

To know Chicago, you must first visualize its most imposing characteristic – Lake Michigan, which runs along the city’s eastern edge for 47 km.

Sightseeing



The Loop

Like New York, Chicago is a city of neighborhoods, and its downtown reflects that characteristic. The main shopping area, theater, and financial districts are in “The Loop”, named for the elevated railroad commuter system encircling the area, bordered by the Chicago River on the north, Wabash Avenue on the east, Van Buren Avenue on the south and Wells Street on the west. Just to the east is the broad Michigan Avenue, Chicago’s most amazing pedestrian walk with high-priced boutiques and breathtaking architecture.

If there is one thing that defines Chicago, it is probably its architecture. There are dozens of tours available to guide you around the city's famous buildings, important places, and public sculptures. You will really appreciate Chicago's skyline with its skyscrapers reflecting on Lake Michigan. You might not find so many streets covered with cobblestone here but you certainly will be able to understand why people say this is a "typically American city".



Chicago at sunset



Sears Tower

Landmarks

Sears Tower — Sears recently regained its title as the world's tallest building when it was determined to be taller, after all, than the Petronas Towers in Kuala Lumpur, Malaysia. (The Sears Tower has 110 floors, while the other has a mere 88). There are spectacular views from the tower's fully enclosed Skydeck on the 103rd floor.

John Hancock Center — Chicago's second-tallest building and the seventh tallest in the world. An observatory is located on the 94th floor.

Grant Park — A glorious city park, Grant Park is sandwiched between the noisy Michigan Avenue and the serenity of Lake Michigan. Be sure to see the beautiful Buckingham Fountain, colored by lights nightly.

Adler Planetarium – Watch a multimedia sky show and explore a museum exhibiting the history of space travel, ancient scientific instruments and the evolution of astronomy.



Buckingham Fountain



Adler Planetarium

University of Chicago — This campus in Chicago's Hyde Park area is full of interesting sights. Its modern buildings have been designed by Ludwig Mies van der Rohe, Eero Saarinen, I. W. Colburn and others—all offering a contrast to the university's older Gothic buildings. Also on campus are Henry Moore's sculpture Nuclear Energy, a tribute to the first controlled nuclear chain reaction of the Manhattan Project in 1942; Robie House, a prime example of Frank Lloyd Wright architecture; The Fountain of Time, a sculpture and fountain by artist Lorado Taft; and the magnificent Rockefeller Memorial Chapel, designed by Bertram Goodhue.

Field Museum of Natural History — Considered one of the finest museums in the world, it has exhibits that trace the history of the universe. Walk among dinosaur skeletons, see Sue, the largest and most complete Tyrannosaurus Rex ever found. It houses also a replica of an Egyptian tomb.

Museum of Science and Industry — Go into a coal mine, board a German submarine from World War II, “walk through” a human heart. In the Henry Crown Space Center you can ride in a simulated space shuttle and view the actual Apollo 8 spacecraft that orbited the moon.

Untouchable Gangster Tours – Two-hour tours present authentic prohibition-era gangster views, including memorable places marked by Al Capone’s presence in the past as well as other notables.



Chicago at night

Post-Reading Activity

You have a cousin who is going to Chicago. Send him/her an e-mail, suggesting some interesting places to visit, based on the text you have read.

TORONTO



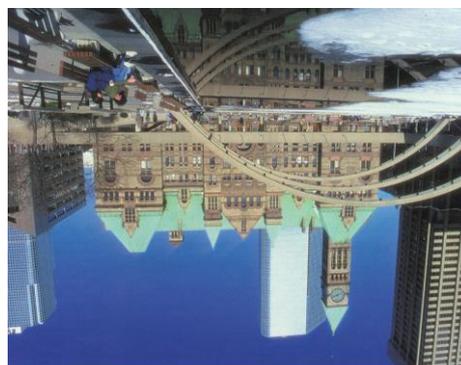
Toronto at dusk from Center Island

TORONTO (Ontario, Canada)

Toronto, the capital of Ontario and the largest city in Canada, has left behind its conservative Victorian past, emerging as a cosmopolitan financial, commercial and cultural center. The city is noisy with its multicultural mixture with urban chic. Toronto has some 80 ethnic groups (speaking more than 100 languages), one of North America's busiest stock exchanges, the world's third-largest theater center (after New York and London), nearly 5,000 restaurants and cafes and fine shopping complexes. It also has an amazing futuristic architecture (contrasting with Victorian and Edwardian gems), museums, galleries, opera, ballet, symphony, professional sports teams, nearly 4,000 hectares of parkland and a fine public transportation network. For a large city, it's very clean and safe. Toronto sits on the north shore of Lake Ontario. It is a city of distinctive neighborhoods, each with bookstores, cafes and greengrocers. Yonge (pronounced *young*), the longest street in the world, is the main north-south artery, dividing the city into east and west.



Boat cruise on Lake Ontario



Contrasting architecture

Sightseeing

The best way to explore the city is to start walking: Toronto is a pedestrian-oriented town combining wooden promenades with Victorian cobblestone streets where the unique sights wait for you around every corner and there's no better way to taste the flavor of the various ethnic districts than to walk through them and their broad avenues. For a less intimate, but certainly more panoramic view of the city, go to the top of the CN Tower, one of the world's tallest self-supporting structures.

The Toronto Zoo is a must-see. In the warm-weather months (May-September), the lakefront park called Ontario Place is a popular destination. Another good summer activity is a boat cruise on Lake Ontario — the views of the city from the water are spectacular. Some trips include a stop in the lovely Toronto Islands. When you return to port, have dinner or some shopping at Queen's Quay Terminal, a complex of shops, restaurants and galleries.

Landmarks



CN Tower

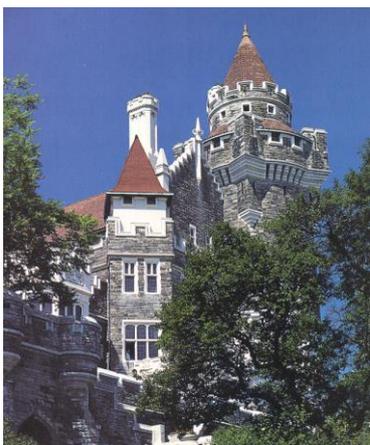
CN Tower — At 553 m, the CN Tower has been one of the tallest freestanding structures in the world for the past 22 years and an unforgettable attraction for fans of altitude and breathtaking panoramas. Attractions include: a revolving restaurant, nightclub, a 300-seat cafe with freshly prepared food, stores and the famous glass-faced elevator, which takes less than a minute to reach the observation deck.

Skydome — The home of the Toronto Blue Jays baseball team is so revolutionary in its design that there's an organized tour of it. If you love baseball and engineering, the largest stadium in the world is the place for you. Learn about AstroTurf, the fully retractable roof, visit the press and broadcasting facilities, the dressing rooms and the ball field.

University of Toronto — Canada's largest university is the home of several notable authors, Nobel Prize-winning scientists and a host of prominent political figures. Built in 1827, its Gothic and red-brick Romanesque Revival architecture provides a welcome break in the midst of the inner-city frenetic rhythm. Hart House is the campus' centerpiece. The campus is bordered by Bloor College, Spadina, and Bay Streets.

Royal Ontario Museum — Canada's largest museum, known as "the ROM," is really a natural history museum with a strong showing of artifacts, rare decorative arts and intriguing objects. It houses a Chinese collection, dinosaur exhibit and ancient Egypt gallery. There's also the finest Canadian collection of silverware, glass and woodenware.

Casa Loma – This is Toronto's majestic castle property, located next to Spadina House. Explore the towers and secret passages, the elegantly furnished rooms, the gardens and stables.



Casa Loma



ROM

Metro Toronto Zoo — A very popular attraction and a lovely way to spend the day, this is one of Toronto's most popular places. The 290-hectare landscape is dotted with pavilions where animals are shown in their own environments.

Art Gallery of Ontario — AGO, as it's known locally, has a selection of more than 16,000 works in all media, in 50 galleries, representing all the great traditions of Western art.

The Islands – are a string of three small manmade islands. Ride on a ferry from the dock of the Westlin Harbour Castle Hotel at the foot of Bay Street. You can spend tranquil time wandering around these car-free islands. The view of Toronto, especially at sunset, is fantastic. Enjoy Toronto's spectacular skyline and admire its scenery surrounded by skyscrapers contrasting with the old.

Niagara Falls Tour – A spectacular and beautiful 168,000-cubic meter thunder over a 57-meter drop. Niagara Falls have been very popular with tourists and a favorite spot for honeymooners. Each year many people visit from either the American or the Canadian side.

Daily tours are available to Niagara Falls. You can't miss the trip on the boat 'Maid of the Mist' where you'll sail right into the spray of the Falls – you'll be face to face to its power.



(Adapted from: <http://www.thetrip.com/content/city/citytopics> by A. F. S. Silva & C. M. Pescador)

Post-Reading Activity

You came back home after enjoying a wonderful vacation in Toronto. Now you have to write an article about your trip and your impressions for the city's newspaper, suggesting what one shouldn't miss seeing in Toronto.

Read attentively this list of words. Write the translation of each of the words you know and skip those you have never seen before:

1. to rush, rushed	
2. entertainment	
3. bridge	
4. skyscraper(s)	
5. to enjoy, enjoyed	
6. powerful	
7. landmarks	
8. walking tour	
9. cruise	
10. traveler	
11. to border, bordered	
12. broad	
13. treasure	
14. leisure	

15. to stay, stayed	
16. ticket	
17. exhibit	
18. skyline	
19. breathtaking	
20. to ride, rode	
21. waterfront	
22. restored	
23. downtown	
24. performance	
25. amazing	
26. cobblestone	
27. landscape	
28. gallery	
29. free	
30. neighborhoods	

31. to house, housed	
32. meal	
33. schedule	
34. available	
35. sightseeing	
36. artifacts	
37. to run, ran	
38. main	
39. tall	
40. heritage	
41. visible	
42. hills	
43. impressive	
44. drivers	
45. sights	
46. fascinating	

47. trip	
48. site	
49. powerful	
50. entire	

Name:

TABULAÇÃO DOS DADOS

A ordem de apresentação dos dados tabulados referentes a cada palavra-alvo está disposta por classe de palavras e, dentro de cada classe, em ordem alfabética.

PALAVRA-ALVO: *cobblestone*

1ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	1	7,14	2
III	Tradução correta	13	92,85	39
IV	Palavra usada com adequação semântica	-	-	-
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	4	28,57	20
				T= 61

2ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	-	-	-
III	Tradução correta	14	100,00	42
IV	Palavra usada com adequação semântica	2	14,28	8
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	1	7,14	5
				T= 55

PALAVRA-ALVO: *landmarks*

1ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	-	-	-
III	Tradução correta	■ 14	100,00	42
IV	Palavra usada com adequação semântica	-	-	-
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	6	42,85	30
				T= 72

2ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	* 2	14,28	4
III	Tradução correta	■ 12	85,71	36
IV	Palavra usada com adequação semântica	-	-	-
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	3	21,42	15
				T= 55

* No segundo pós-teste, dois aprendizes tiveram seu desempenho classificado na categoria II; um, por não conhecer o significado da palavra e o outro devido a erro na categoria III (tradução incorreta).

■ No primeiro pós-teste, dos quatorze aprendizes, dois acham (*think*) que a tradução indicada por eles é correta.

PALAVRA-ALVO: *neighborhoods*

1ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	* 3	21,42	6
III	Tradução correta	11	78,57	33
IV	Palavra usada com adequação semântica	-	-	-
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	6	42,85	30
				T= 69

2ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	* 8	57,14	16
III	Tradução correta	6	42,85	18
IV	Palavra usada com adequação semântica	-	-	-
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	1	7,14	5
				T= 39

* No primeiro pós-teste, o desempenho de três aprendizes foi avaliado na categoria II devido a erro na categoria III (tradução incorreta), o mesmo acontecendo com sete aprendizes na segunda aplicação do pós-teste, sendo que um desconhecia o significado da palavra.

PALAVRA-ALVO: *sights*

1ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	* 9	64,28	18
III	Tradução correta	■ 5	35,71	15
IV	Palavra usada com adequação semântica	-	-	-
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	1	7,14	5
				T= 38

2ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	* 9	64,28	18
III	Tradução correta	5	35,71	15
IV	Palavra usada com adequação semântica	-	-	-
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	-	-	-
				T= 33

* No primeiro pós-teste, dentre nove aprendizes avaliados na categoria II, sete cometeram erro referente à categoria III (tradução incorreta), os outros dois desconheciam o significado da palavra. Na segunda aplicação do pós-teste, ocorreram sete erros referentes à categoria III (tradução incorreta) e dois aprendizes não identificaram o significado da palavra.

■ Na primeira aplicação do pós-teste, um dos aprendizes acha (*think*) que a sua tradução está correta.

PALAVRA-ALVO: *sightseeing*

1ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	* 10	71,42	20
III	Tradução correta	4	28,57	12
IV	Palavra usada com adequação semântica	1	7,14	4
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	-	-	-
				T= 36

2ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	* 8	57,14	16
III	Tradução correta	6	42,85	18
IV	Palavra usada com adequação semântica	1	7,14	4
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	-	-	-
				T= 38

* No primeiro pós-teste, dez aprendizes tiveram seu desempenho avaliado na categoria II devido a erro na categoria III (tradução incorreta). Na segunda aplicação do pós-teste, sete aprendizes cometeram erro na categoria III e um não identificou o significado da palavra.

PALAVRA-ALVO: *skyline*

1ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	-	-	-
III	Tradução correta	14	100,00	42
IV	Palavra usada com adequação semântica	-	-	-
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	6	42,85	30
				T= 72

2ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	-	-	-
III	Tradução correta	14	100,00	42
IV	Palavra usada com adequação semântica	-	-	-
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	3	21,42	15
				T= 57

PALAVRA-ALVO: *skyscraper*

1ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não-familiar	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	-	-	-
III	Tradução correta	■ 14	100,00	42
IV	Palavra usada com adequação semântica	-	-	-
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	6	42,85	30
				T= 72

2ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	-	-	-
III	Tradução correta	14	100,00	42
IV	Palavra usada com adequação semântica	-	-	-
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	3	21,42	15
				T= 57

- Dentre quatorze aprendizes, dois acham (*think*) que sua tradução está correta.

PALAVRA-ALVO: (*to*) *border*

1ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	* 10	71,42	20
III	Tradução correta	4	28,56	12
IV	Palavra usada com adequação semântica	-	-	-
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	1	7,14	5
				T= 37

2ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	* 11	78,57	22
III	Tradução correta	3	21,42	9
IV	Palavra usada com adequação semântica	1	7,14	4
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	2	14,28	10
				T= 45

* No primeiro pós-teste, o desempenho de quatro aprendizes foi avaliado na categoria II devido a erro na categoria III (tradução incorreta). Os outros seis desconheciam o significado da palavra. Na segunda aplicação do pós-teste, ocorreram dez erros na categoria III e um aprendiz não identificou o significado da palavra.

PALAVRA-ALVO: (to) house

1ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	* 8	57,14	16
III	Tradução correta	6	42,85	18
IV	Palavra usada com adequação semântica	-	-	-
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	3	21,42	15
				T= 49

2ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	* 11	78,57	22
III	Tradução correta	3	21,42	9
IV	Palavra usada com adequação semântica	-	-	-
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	1	7,14	5
				T= 36

* No primeiro pós-teste, de oito aprendizes, sete tiveram seu desempenho avaliado na categoria II devido a erro na categoria III (tradução incorreta) e um não soube o significado da palavra. Na segunda aplicação do pós-teste, dentre onze aprendizes, sete não souberam a tradução correta e quatro não identificaram o significado.

PALAVRA-ALVO: (to) ride

1ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	* 3	21,42	6
III	Tradução correta	■ 11	78,57	33
IV	Palavra usada com adequação semântica	1	7,14	4
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	4	28,57	20
				T= 63

2ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	* 5	35,71	10
III	Tradução correta	9	64,29	27
IV	Palavra usada com adequação semântica	2	14,28	8
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	2	14,28	10
				T= 55

* No primeiro pós-teste, três aprendizes tiveram seu desempenho avaliado na categoria II devido a erro na categoria III (tradução incorreta). Na segunda aplicação do pós-teste, cinco traduziram erroneamente.

■ No primeiro pós-teste, dos onze aprendizes, dois acham (*think*) que a tradução está certa.

PALAVRA-ALVO: *amazing*

1ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	* 10	71,42	20
III	Tradução correta	4	28,57	12
IV	Palavra usada com adequação semântica	-	-	-
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	1	7,14	5
				T= 37

2ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	* 10	71,42	20
III	Tradução correta	■ 4	28,57	12
IV	Palavra usada com adequação semântica	-	-	-
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	1	7,14	5
				T= 37

* No primeiro pós-teste, dentre dez aprendizes cujo desempenho foi avaliado na categoria II, seis foram devido a erro na categoria III (tradução incorreta) e quatro por

desconhecerem o significado. Na segunda aplicação do pós-teste, três erraram a tradução e sete não identificaram o significado.

- No segundo pós-teste, um não está seguro da sua tradução (*think*).

PALAVRA-ALVO: *available*

1ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	* 7	50,00	14
III	Tradução correta	7	50,00	21
IV	Palavra usada com adequação semântica	-	-	-
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	2	14,28	10
				T= 45

2ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	* 8	57,14	16
III	Tradução correta	■ 6	42,85	18
IV	Palavra usada com adequação semântica	1	7,14	4
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	1	7,14	5
				T= 43

* No primeiro pós-teste, seis aprendizes desconheciam o significado da palavra e um traduziu incorretamente. No segundo pós-teste, sete aprendizes tiveram seu desempenho classificado na categoria II por não saberem o significado da palavra e um, devido à tradução incorreta.

■ Na segunda aplicação do pós-teste, dentre seis aprendizes, um acha (*think*) que sua tradução está correta.

PALAVRA-ALVO: *breathtaking*

1ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	* 3	21,42	6
III	Tradução correta	11	78,57	33
IV	Palavra usada com adequação semântica	-	-	-
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	3	21,42	15
				T= 54

2ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	* 6	42,85	12
III	Tradução correta	8	57,14	24
IV	Palavra usada com adequação semântica	-	-	-
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	2	14,28	10
				T= 46

* No primeiro pós-teste, três aprendizes tiveram seu desempenho avaliado na categoria II devido a erro na categoria III (tradução incorreta). Na aplicação do segundo pós-teste, dois não identificaram o significado e quatro erraram a tradução.

PALAVRA-ALVO: *broad*

1ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não conhecida	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	* 10	71,42	20
III	Tradução correta	■ 4	28,57	12
IV	Palavra usada com adequação semântica	1	7,14	4
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	1	7,14	5
				T= 41

2ª aplicação do pós-teste

Categorias	Descrição dos escores	Números absolutos	Percentual	Pontuação VKS
I	Palavra não-familiar	-	-	-
II	Palavra familiar, significado desconhecido	* 6	42,85	12
III	Tradução correta	■ 8	57,14	24
IV	Palavra usada com adequação semântica	-	-	-
V	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical	1	7,14	5
				T= 41

* No primeiro pós-teste, dez aprendizes tiveram seu desempenho avaliado na categoria II, seis deles devido a erro na categoria III (tradução incorreta) e quatro por desconhecerem o significado da palavra. Na segunda aplicação do pós-teste, seis não identificaram o significado da palavra.

■ No primeiro pós-teste, dentre quatro aprendizes, um acha (*think*) que sua tradução está correta. Na segunda aplicação do pós-teste, dentre sete aprendizes, um não está seguro (*think*).

QUADRO 8: RELAÇÃO DAS PALAVRAS-ALVO ADQUIRIDAS PELOS APRENDIZES CONFORME O PT1, DE ACORDO COM AS CATEGORIAS DO VKS

Aprendizes	Palavra não conhecida	Palavra familiar, significado desconhecido	Tradução correta	Palavra usada com adequação semântica	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical
A	—	<i>sights sightseeing to ride amazing available abroad</i>	<i>cobblestone landmarks neighborhoods skyline skyscraper to border to house breathtaking</i>	—	—
B	—	<i>sights sightseeing to border available</i>	<i>cobblestone landmarks neighborhoods skyline skyscraper to house to ride amazing breathtaking broad</i>	<i>to ride</i>	<i>landmarks skyline skyscraper amazing</i>
C	—	<i>sights sightseeing to border breathtaking</i>	<i>cobblestone landmarks neighborhoods skyline skyscraper to house to ride amazing available broad</i>	<i>available</i>	<i>landmarks neighborhoods skyline skyscraper broad</i>
D	—	<i>neighborhoods to house amazing available broad</i>	<i>cobblestone landmarks skyline sights sightseeing skyscraper to border to ride breathtaking</i>	—	<i>to ride</i>
E	—	<i>sights to border to house to ride amazing available broad</i>	<i>cobblestone landmarks neighborhoods sightseeing skyline skyscraper breathtaking</i>	—	<i>skyscraper</i>
F	—	<i>sights sightseeing to border to house available broad</i>	<i>cobblestone landmarks neighborhoods skyline skyscraper to ride amazing breathtaking</i>	—	<i>skyscraper to ride</i>

G	—	<i>sights</i> <i>amazing</i>	<i>cobblestone</i> <i>landmarks</i> <i>neighborhoods</i> <i>sightseeing</i> <i>skyline</i> <i>skyscraper</i> <i>to border</i> <i>to ride</i> <i>to house</i> <i>available</i> <i>breathtaking</i> <i>broad</i>	<i>sightseeing</i>	<i>cobblestone</i> <i>landmarks</i> <i>neighborhoods</i> <i>skyline</i> <i>skyscraper</i> <i>to border</i> <i>to house</i> <i>to ride</i> <i>available</i> <i>breathtaking</i>
H	—	<i>sightseeing</i> <i>to border</i> <i>to ride</i> <i>amazing</i> <i>available</i> <i>broad</i>	<i>cobblestone</i> <i>landmarks</i> <i>neighborhoods</i> <i>sights</i> <i>skyline</i> <i>skyscraper</i> <i>to house</i> <i>breathtaking</i>	—	<i>cobblestone</i> <i>landmarks</i> <i>neighborhoods</i> <i>skyline</i> <i>skyscraper</i> <i>to house</i> <i>breathtaking</i>
I	—	<i>sights</i> <i>sightseeing</i> <i>to border</i> <i>amazing</i> <i>broad</i>	<i>cobblestone</i> <i>landmarks</i> <i>neighborhoods</i> <i>skyline</i> <i>skyscraper</i> <i>to house</i> <i>to ride</i> <i>available</i> <i>breathtaking</i>	—	<i>landmarks</i> <i>skyline</i> <i>to house</i> <i>available</i>
J	—	<i>sightseeing</i> <i>to border</i> <i>to house</i> <i>amazing</i> <i>broad</i>	<i>cobblestone</i> <i>landmarks</i> <i>neighborhoods</i> <i>sights</i> <i>skyline</i> <i>skyscraper</i> <i>to ride</i> <i>available</i> <i>breathtaking</i>	—	—
K	—	<i>neighborhoods</i> <i>to house</i> <i>breathtaking</i>	<i>cobblestone</i> <i>landmarks</i> <i>sights</i> <i>sightseeing</i> <i>skyline</i> <i>skyscraper</i> <i>to border</i> <i>to ride</i> <i>amazing</i> <i>available</i> <i>broad</i>	—	<i>sights</i>
L	—	<i>sightseeing</i> <i>to border</i> <i>to house</i> <i>amazing</i> <i>broad</i>	<i>cobblestone</i> <i>landmarks</i> <i>neighborhoods</i> <i>sights</i> <i>skyline</i> <i>skyscraper</i> <i>to ride</i> <i>available</i> <i>breathtaking</i>	—	<i>neighborhoods</i> <i>skyline</i> <i>breathtaking</i>

M	—	<i>sights sightseeing to border to house amazing breathtaking broad</i>	<i>cobblestone landmarks neighborhoods skyline skyscraper to ride available</i>	—	<i>cobblestone landmarks neighborhoods to ride</i>
N	—	<i>cobblestone neighborhoods sights sightseeing to border to house amazing available broad</i>	<i>landmarks skyline skyscraper to ride breathtaking</i>	—	—

QUADRO 9 : RELAÇÃO DAS PALAVRAS-ALVO RETIDAS PELOS APRENDIZES CONFORME O PT2, DE ACORDO COM AS CATEGORIAS DO VKS

Aprendizes	Palavra não conhecida	Palavra familiar, significado desconhecido	Tradução correta	Palavra usada com adequação semântica	Palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical
A	—	<i>landmarks neighborhoods sights sightseeing to border to house to ride amazing available broad</i>	<i>cobblestone skyline skyscraper breathtaking</i>	—	—
B	—	<i>neighborhoods sightseeing to border to house available</i>	<i>cobblestone landmarks sights skyline skyscraper to ride amazing breathtaking broad</i>	<i>to ride broad</i>	<i>landmarks skyline skyscraper amazing breathtaking</i>
C	—	<i>sights sightseeing to border to house amazing</i>	<i>cobblestone landmarks neighborhoods skyline skyscraper to ride available breathtaking broad</i>	<i>cobblestone to ride</i>	<i>neighborhoods</i>
D	—	<i>to house amazing available breathtaking</i>	<i>cobblestone landmarks neighborhoods sights sightseeing skyline skyscraper to border to ride broad</i>	<i>cobblestone to border</i>	<i>landmarks skyline to ride</i>
E	—	<i>landmarks sights sightseeing to border to house to ride amazing available breathtaking broad</i>	<i>cobblestone neighborhoods skyline skyscraper</i>	—	<i>skyscraper</i>

F	—	<i>neighborhoods sights sightseeing to border to house available breathtaking</i>	<i>cobblestone landmarks skyline skyscraper to ride amazing broad</i>	—	—
G	—	<i>neighborhoods sights amazing</i>	<i>cobblestone landmarks sightseeing skyline skyscraper to border to house to ride available breathtaking broad</i>	<i>sightseeing</i>	<i>cobblestone landmarks skyline skyscraper to border to house to ride available breathtaking broad</i>
H	—	<i>to border to ride amazing available broad</i>	<i>cobblestone landmarks neighborhoods sights sightseeing skyline skyscraper to house breathtaking</i>	—	—
I	—	<i>neighborhoods sights sightseeing to border to ride amazing available breathtaking broad</i>	<i>cobblestone landmarks skyline skyscraper to house</i>	—	—
J	—	<i>to border to house</i>	<i>cobblestone landmarks neighborhoods sights sightseeing skyline skyscraper to ride amazing available breathtaking broad</i>	—	—
K	—	<i>to border to house breathtaking</i>	<i>cobblestone landmarks neighborhoods sights sightseeing skyline skyscraper to ride amazing available broad</i>	—	—

L	—	<i>neighborhoods sights sightseeing to border to house amazing</i>	<i>cobblestone landmarks skyline skyscraper to ride available breathtaking broad</i>	—	<i>cobblestone</i>
M	—	<i>neighborhoods sights sightseeing to border to house to ride amazing breathtaking broad</i>	<i>cobblestone landmarks skyline skyscraper available</i>	—	—
N	—	<i>neighborhoods sights to house amazing available broad</i>	<i>cobblestone landmarks sightseeing skyline skyscraper to border to ride breathtaking</i>	—	—

TRATAMENTO ESTATÍSTICO

Teste da soma de postos de Wilcoxon para duas amostras independentes.

TABELA 2 : Categoria: palavra familiar, significado desconhecido

Palavras-alvo	PT1	PT2
<i>cobblestone</i>	1	0
<i>landmarks</i>	0	2
<i>neighborhood</i>	3	8
<i>sights</i>	9	9
<i>sightseeing</i>	10	8
<i>skyline</i>	0	0
<i>skyscraper</i>	0	0
<i>to border</i>	10	11
<i>to house</i>	8	11
<i>to ride</i>	3	5
<i>amazing</i>	10	10
<i>available</i>	7	8
<i>breathtaking</i>	3	6
<i>broad</i>	10	6

Soma dos postos da amostra 1 (PT1): 196,50

Soma dos postos da amostra 2 (PT2): 209,50

Média (μ) : 203,00

Desvio padrão (σ) : 21,76

z crítico ($\alpha = 5\%$ de significância) = $\pm 1,96$

z calculado = - 0,29

H_0 : Ocorrerá um desempenho inferior dos aprendizes um mês após a aquisição.

Conclusão: A hipótese nula é rejeitada, pois não há diferença significativa entre os

dados da amostra 1 e da amostra 2, referentes a esta categoria, conforme ilustra o gráfico 5.

GRÁFICO 5 : Retenção da categoria: palavra familiar, significado desconhecido

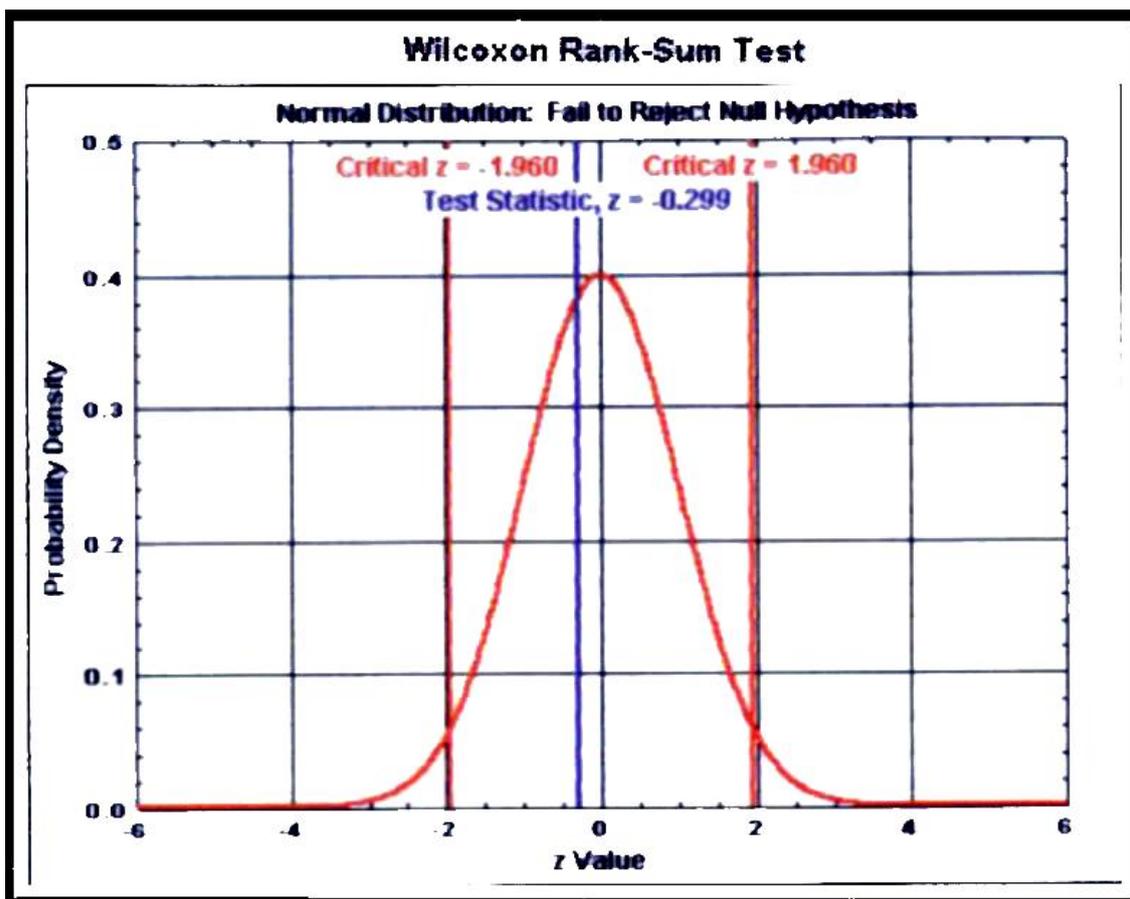


TABELA 3 : Categoria: tradução correta

Palavras-alvo	PT1	PT2
<i>cobblestone</i>	13	14
<i>landmarks</i>	14	12
<i>neighborhood</i>	11	6
<i>sights</i>	5	5
<i>sightseeing</i>	4	6
<i>skyline</i>	14	14
<i>skyscraper</i>	14	14
<i>to border</i>	4	3
<i>to house</i>	6	3
<i>to ride</i>	11	9
<i>amazing</i>	4	4
<i>available</i>	7	6
<i>breathtaking</i>	11	8
<i>broad</i>	4	8

Soma dos postos da amostra 1 (PT1): 209,50

Soma dos postos da amostra 2 (PT2): 196,50

Média (μ) : 203,00

Desvio padrão (σ) : 21,76

z crítico ($\alpha = 5\%$ de significância) = $\pm 1,96$

z calculado = 0,29

H_0 : Ocorrerá um desempenho inferior dos aprendizes um mês após a aquisição.

Conclusão: A hipótese nula é rejeitada, pois não há diferença significativa entre os dados da amostra 1 e da amostra 2, referentes a esta categoria, conforme ilustra o gráfico 6.

GRÁFICO 6 : Retenção da categoria: tradução correta

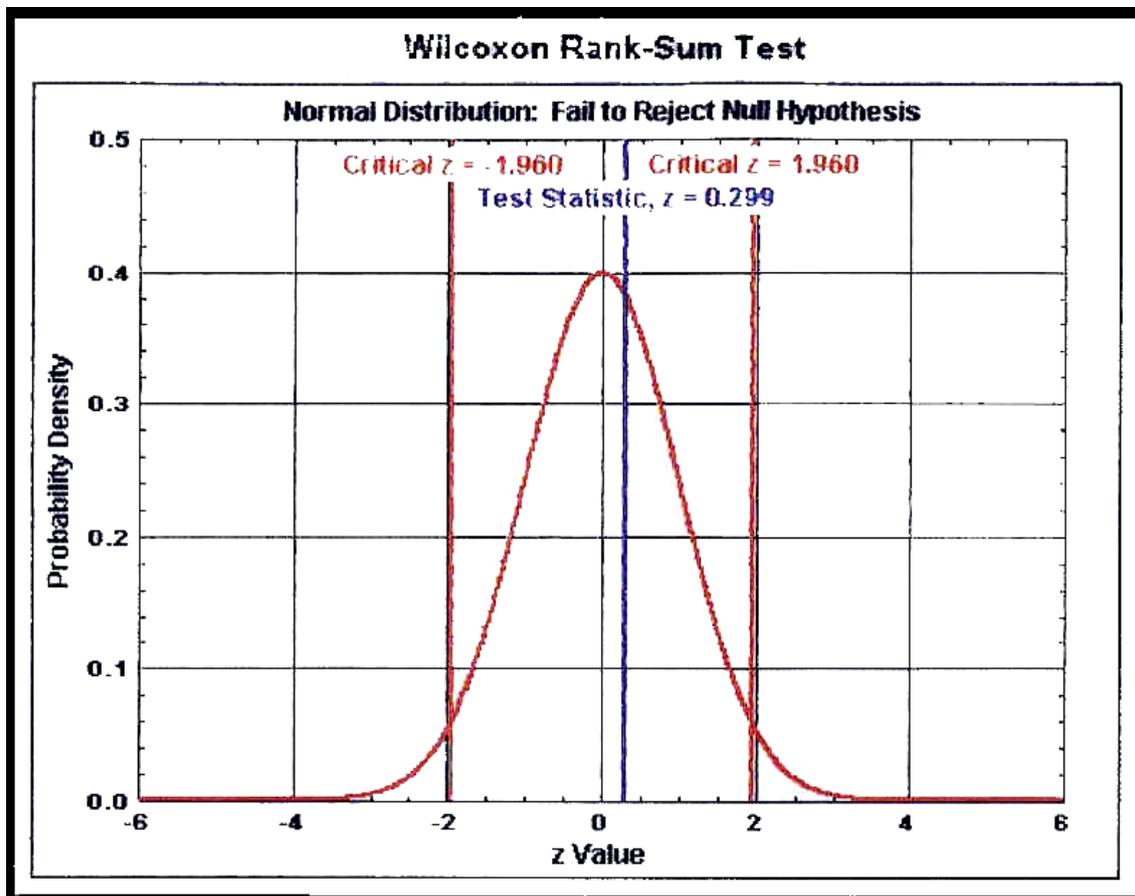


TABELA 4 : Categoria: palavra usada com adequação semântica

Palavras-alvo	PT1	PT2
<i>cobblestone</i>	0	2
<i>landmarks</i>	0	0
<i>neighborhood</i>	0	0
<i>sights</i>	0	0
<i>sightseing</i>	1	1
<i>skyline</i>	0	0
<i>skyscraper</i>	0	0
<i>to border</i>	0	1
<i>to house</i>	0	0
<i>to ride</i>	1	2
<i>amazing</i>	0	0
<i>available</i>	0	1
<i>breathtaking</i>	0	0
<i>broad</i>	1	0

Soma dos postos da amostra 1 (PT1): 186,00

Soma dos postos da amostra 2 (PT2): 220,00

Média (μ) : 203,00

Desvio padrão (σ) : 21,76

z crítico ($\alpha = 5\%$ de significância) = $\pm 1,96$

z calculado = - 0,78

H_0 : Ocorrerá um desempenho inferior dos aprendizes um mês após a aquisição.

Conclusão: A hipótese nula é rejeitada, pois não há diferença significativa entre os dados da amostra 1 e da amostra 2, referentes a esta categoria, conforme ilustra o gráfico 7.

GRÁFICO 7 : Retenção da categoria: palavra usada com adequação semântica

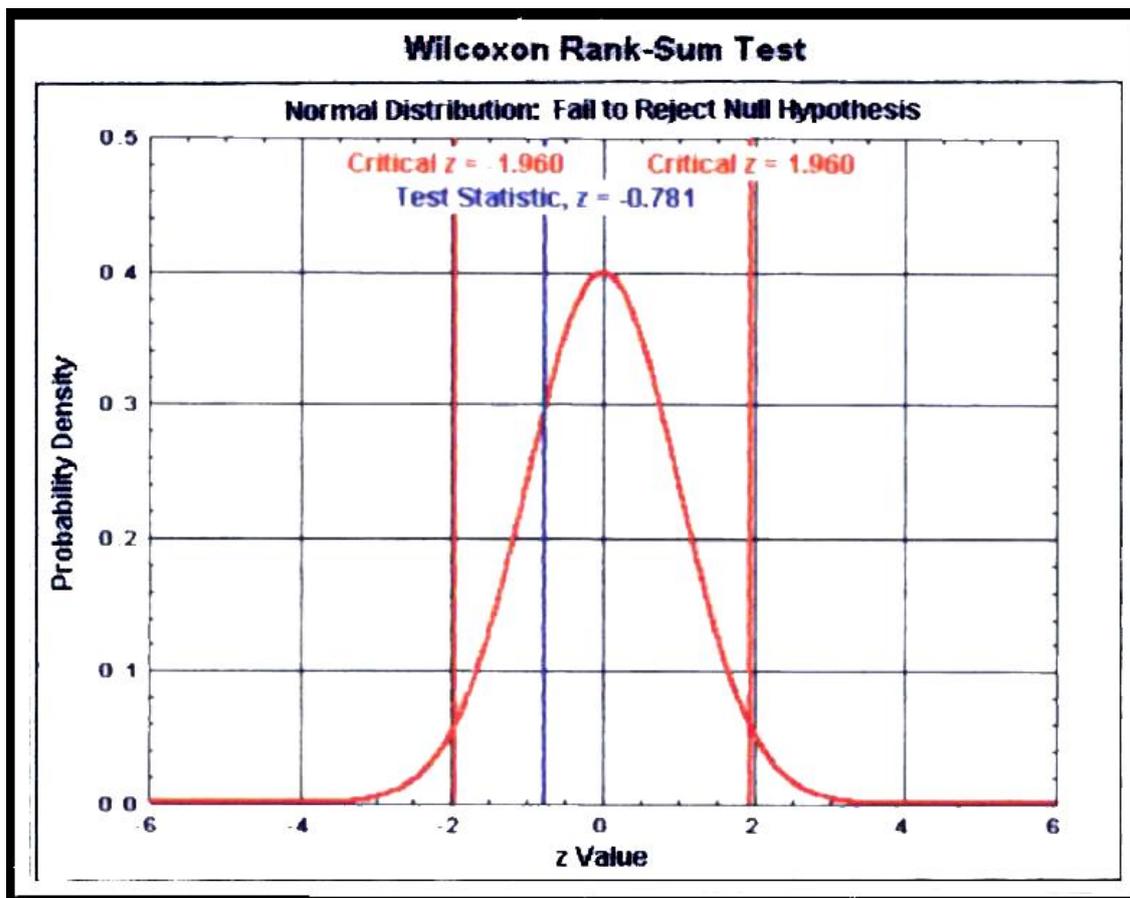


TABELA 5 : Categoria: palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical

Palavras-alvo	PT1	PT2
<i>cobblestone</i>	4	1
<i>landmarks</i>	6	3
<i>neighborhood</i>	6	1
<i>sights</i>	1	0
<i>sightseeing</i>	0	0
<i>skyline</i>	6	3
<i>skyscraper</i>	6	3
<i>to border</i>	1	2
<i>to house</i>	3	1
<i>to ride</i>	4	2
<i>amazing</i>	1	1
<i>available</i>	2	1
<i>breathtaking</i>	3	2
<i>broad</i>	1	1

Soma dos postos da amostra 1 (PT1): 244,50

Soma dos postos da amostra 2 (PT2): 161,50

Média (μ) : 203,00

Desvio padrão (σ) : 21,76

z crítico ($\alpha = 5\%$ de significância) = $\pm 1,96$

z calculado = 1,90

H_0 : Ocorrerá um desempenho inferior dos aprendizes um mês após a aquisição.

Conclusão: A hipótese nula é rejeitada, pois não há diferença significativa entre os dados da amostra 1 e da amostra 2, referentes a esta categoria, conforme ilustra o gráfico 8.

GRÁFICO 8 : Retenção da categoria: palavra usada com adequação semântica e acurácia gramatical

