

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LEITURA: ESTUDOS LINGUÍSTICOS,**  
**LITERÁRIOS E MIDIÁTICOS**  
**LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS LINGUÍSTICOS E COGNIÇÃO**

Rafael Tatsch Jacóbsen

**AQUISIÇÃO LÉXICO-SEMÂNTICA EM L2 POR MEIO DA LEITURA EM INGLÊS**

Santa Cruz do Sul, 2017

Rafael Tatsch Jacóbsen

**AQUISIÇÃO LÉXICO-SEMÂNTICA EM L2 POR MEIO DA LEITURA EM INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado, Área de Concentração em Leitura: Estudos Linguísticos, Literários e Midiáticos, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosângela Gabriel

Santa Cruz do Sul, 2017

Rafael Tatsch Jacóbsen

## **AQUISIÇÃO LÉXICO-SEMÂNTICA EM L2 POR MEIO DA LEITURA EM INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado, Área de Concentração em Leitura: Estudos Linguísticos, Literários e Midiáticos, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Dra. Rosângela Gabriel

*Professora Orientadora – UNISC - RS*

Profa. Dra. Onici Claro Flôres

*Professora examinadora – UNISC – RS*

Prof. Dra. Lucilene Bender de Sousa

*Professora examinadora – IFRS – RS*

*Dedico esta dissertação à minha mãe, Dione (in memoriam), por todo amor e por ter salvo minha vida de todas as maneiras possíveis. Aos meus irmãos, pela união e amizade de sempre.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pela dádiva da vida e pela oportunidade de ter um recomeço a cada dia, uma nova oportunidade de aprender e de evoluir a cada amanhecer.

À Dione Maria Tatsch Jacobsen, minha amada mãe, que partiu deste mundo no primeiro dia de aula de nosso Mestrado em Letras. Seu amor e seu apoio me deram força para nunca desistir de meus sonhos e continuar trilhando o caminho do saber e da felicidade, apesar dos percalços. À minha mãe, dedico meu gosto pela leitura, pois sempre me presenteava com muitos livros e eles eram, e continuam sendo, verdadeiros tesouros para mim.

Aos meus irmãos e à minha namorada, Daiana, pelo amor, amizade, companheirismo e cumplicidade de sempre.

À minha professora orientadora, Rosângela Gabriel, por ter me ensinado a amar a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Aquisição da Linguagem, a pesquisa em leitura e os estudos da linguagem, desde a graduação até o mestrado. A ela sou grato por ter me mostrado o caminho das pedras, por me incentivar a melhorar sempre, por não desistir de aprender e por me ensinar que “a gente aprende a ler, lendo, e aprende a aprender, aprendendo, e a não abrir mão de aprender, de sonhar e de me exigir o máximo”.

A todos os professores do Mestrado e Doutorado em Letras da UNISC, em especial à professora Eunice Gai, por me apresentar os encantos da literatura, ao professor Norberto Perkoski, por me ensinar a amar a poesia e o texto literário, à professora Onici Flores, por nos embevecer com os estudos do texto e da linguagem, ao professor Jorge Molina, por nos apresentar os meandros da Retórica e da Argumentação e à professora Nize Pellanda, por nos encantar com as autonarrativas e a autopoiesis.

À professora Lilian Cristine Hübner, por me apresentar não só os caminhos da pesquisa em bilinguismo, multilinguismo e aquisição de L2, mas também pelos ensinamentos de sempre.

Aos alunos do FISK – CENTRO DE ENSINO de Cachoeira do Sul – RS, participantes desta pesquisa, sem os quais este trabalho não existiria. Meu muito obrigado pela disponibilidade.

Às amigas Regina Gressler Buss, Cled Beckenkamp, Diane Bencke e Marlise Silveira, pelas dicas e correções neste trabalho.

Aos colegas da UNISC pelo companheirismo e palavras de apoio de sempre.

À equipe do FISK – CENTRO DE ENSINO de Cachoeira do Sul – RS pela amizade, pelo apoio e pelo compartilhamento de conhecimento, tão importante em minha caminhada.

Aos meus professores da graduação em Letras da UNISC, em especial ao professor Elenor Schneider, ao professor Carlos Ayres, ao professor Edgar Pacheco (in memoriam), meu orientador da monografia de graduação, à professora Sônia Luz, à professora Dulci Boettcher, ao professor Paulo Araújo, à professora Alba Olmi e à professora Ângela Cogo Fronckowiak.

Obrigado por todos os ensinamentos e por me mostrarem o amor pela educação.

## RESUMO

O presente estudo teve por objetivo investigar a possibilidade de aquisição léxico-semântica em L2 em um contexto de leitura de dois contos em língua inglesa. A fim de chegarmos à nossa pesquisa experimental, iniciamos nosso trabalho discorrendo sobre cognição, linguagem, compreensão leitora e conhecimento lexical. Em relação ao ensino e à aprendizagem de léxico em L2 por meio da leitura, apresentamos os estudos de Teng (2015 e 2016), Laufer (1997), Ur (2012), Nation e Waring (1997), Schmitt (2008), dentre outros, que revelam aspectos importantes sobre o conhecimento lexical e a importância de um léxico mental rico para uma melhor compreensão em leitura. Dentre as estratégias de aprendizado de vocabulário em L2 citadas, destacamos os estudos de Ur (2012) e Holden (2009), os quais afirmam que estabelecer conexões entre as famílias de palavras, cognatos entre duas línguas e relações entre campos semânticos, dentre outras, são estratégias eficazes e relevantes para uma otimização da aquisição lexical em L2. Os participantes desta pesquisa foram dez alunos de nível intermediário e avançado em leitura de uma escola de línguas do interior do Rio Grande do Sul. Em nossa pesquisa experimental, realizamos a aplicação de um pré-teste de vocabulário e a leitura mediada de dois contos de Edgar Allan Poe em inglês, durante a qual os alunos puderam negociar significados e construir conceitos sobre as palavras. Logo após, aplicamos o pós-teste de vocabulário, que apresentou um maior número de acertos das definições das palavras-alvo em comparação com o pré-teste. A negociação de sentidos, a experimentação de significados e a leitura mediada foram eficazes no processo de aquisição em L2. Com a análise das transcrições da leitura mediada, podemos perceber um grande esforço cognitivo dos participantes em inferir as definições para as palavras-chave dos testes.

**Palavras-chave:** Aquisição de vocabulário em L2. Léxico mental. Cognição. Leitura.

## ABSTRACT

The present study aimed to investigate the possibility of vocabulary acquisition in a context of reading of two short stories in English. In order to get to our experimental research, we have started our study writing about cognition, language, reading comprehension and lexical knowledge. In relation to teaching and learning of vocabulary in L2 through reading, we have presented studies by Teng (2015 and 2016), Laufer (1997), Ur (2012), Nation and Waring (1997), Schmitt (2008), among others, which reveal important aspects about lexical knowledge and the importance of a rich mental lexicon for a better reading comprehension. Among the strategies of vocabulary acquisition in L2 cited, we stand out studies by Ur (2012) e Holden (2009), which affirm that establishing connections between word families, cognates between two languages and relationships between semantic fields, among other things, are relevant and effective strategies for a better vocabulary acquisition in L2. The participants were ten students with intermediate and advanced level of reading from a language school in the countryside of the state of Rio Grande do Sul, south Brazil. In our experimental research, we have carried out the application of a vocabulary pretest and a mediated reading of two tales by Edgar Allan Poe in English, during which students were able to negotiate meanings and build concepts about words. Right after, we have applied the vocabulary posttest, which presented a higher score of the definitions of the target words in relation to the pretest. The negotiation and experimentation of meanings and the mediated reading were effective in the process of vocabulary acquisition in L2. With the analysis of the transcription of the mediated reading, it is possible to notice the participants' great cognitive effort to infer the definitions for the key words in the tests.

**Key words:** Vocabulary acquisition in L2. Mental lexicon. Cognition. Reading.



**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Modelo de rede lexical de Levelt .....	30
Figura 2 – The black cat .....	81

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças entre o aprendizado de L1 e L2 .....	36
Quadro 2 – Família de palavras .....	49
Quadro 3 – Ordem de aplicação dos instrumentos .....	55
Quadro 4 – Abreviações utilizadas na transcrição da leitura mediada .....	60
Quadro 5 – Perfil dos participantes .....	62
Quadro 6 – Classificação no MET .....	63
Quadro 7 – Comparação de pontuações no pré e pós-teste de vocabulário .....	70
Quadro 8 – Comparação de acertos das palavras-alvo no pré e pós-teste.....	72
Quadro 9 – Frequência das palavras-alvo nos contos.....	73

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM, COGNIÇÃO E LEITURA EM L2 .....</b>	<b>14</b>
2.1 O que é cognição?.....	14
2.2 A relação linguagem e cognição.....	16
2.3 Leitura enquanto fenômeno cognitivo .....	19
2.4 Cognição e leitura: pré-leitura, compreensão leitora e conhecimento lexical.....	23
2.5 O léxico mental.....	28
2.6 Aquisição de L2.....	32
2.7 O léxico mental bilíngue.....	37
2.8 Aquisição de vocabulário através da leitura .....	40
2.9 Ensino/Aprendizagem de léxico em L2 através da leitura .....	45
2.10 Estratégias de aprendizado de vocabulário em L2 .....	49
<b>3 PESQUISA EMPÍRICA .....</b>	<b>53</b>
3.1 Objetivos da pesquisa .....	53
3.1.1 Objetivo geral .....	53
3.1.2 Objetivo específicos .....	53
3.2 Hipóteses .....	54
3.3 Participantes da pesquisa .....	54
3.4 Instrumentos, procedimentos de testagem e de tratamento dos dados .....	55
3.4.1 Termo de consentimento livre e esclarecido .....	55
3.4.2 Questionário sobre hábitos e estratégias de autoaprendizagem dos sujeitos.....	56
3.4.3 Michigan English Test (MET).....	56
3.4.4 Conto <i>The Fall of the House of Usher</i> e <i>The Black Cat</i> .....	57
3.4.5 O pré e o pós-teste de vocabulário.....	57
3.4.6 Procedimentos de testagem .....	58
3.4.7 Procedimentos de tratamento dos dados.....	60
3.5 Apresentação dos resultados, análise e comparação dos dados.....	61
3.5.1 Perfil dos participantes .....	61
3.5.2 Resultados do <i>Michigan English Test (MET)</i> .....	63
3.5.3 A leitura mediada dos contos em grupo .....	64

3.5.4 Resultados do pré e pós-teste de vocabulário .....	69
3.6 Discussão dos resultados .....	82
3.6.1 Limitações do estudo e perspectivas futuras .....	89

<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>91</b>
-------------------------------------	-----------

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>93</b>
--------------------------	-----------

#### **ANEXOS**

ANEXO A Termo de consentimento .....	104
ANEXO B Questionário sobre abordagens de aprendizagem de vocabulário .....	105
ANEXO C <i>Michigan English Test</i> .....	108
ANEXO D Contos <i>The Fall of the House of Usher</i> e <i>Usher Black Cat</i> .....	120

#### **APÊNDICES**

APÊNDICE A – Pré-teste e pós-teste de vocabulário .....	121
APÊNDICE B – Transcrição da leitura mediada – P1 e P2 .....	123
APÊNDICE C – Transcrição da leitura mediada – P3 e P4 .....	134
APÊNDICE D – Transcrição da leitura mediada – P5, P6 e P7 .....	151

## 1 INTRODUÇÃO

A crescente globalização e a expansão da comunicação e das diversas tecnologias têm exigido do homem cada vez mais conhecimento e desenvoltura na interação com o outro em sua língua materna e em línguas estrangeiras, muitas vezes, por meio da comunicação verbal oral e escrita ou pela leitura de e-mails, sites, revistas, livros, artigos científicos e textos em geral. A premente necessidade de qualificação tem levado estudantes e profissionais, por exemplo, ao estudo de uma segunda ou terceira língua.

A aquisição de uma estrutura linguística adicional precisa ser, muitas vezes, rápida e qualificada, visto que as necessidades profissionais, escolares e pessoais não esperam e os prazos para essa aprendizagem podem exigir estratégias de aprendizagem dinâmicas e inovadoras. Muitas pessoas, quando pensam em aprender a língua inglesa, relatam ter preferência somente pela expressão oral, a conhecida conversação. Isso pode ser devido ao mito de que abordagens com leitura podem englobar enfoques demasiado gramaticais e esse tema costuma ser minado e sofrer preconceito por parte de estudantes desconhecedores dos diversos métodos de ensino de língua estrangeira.

Um cidadão linguisticamente eficaz deveria dominar a leitura, a escrita, a fala e a compreensão auditiva em sua língua-alvo e, dessa forma, optar por uma abordagem de ensino integrada. O adulto, por exemplo, muitas vezes não conhece o funcionamento da aquisição de uma segunda língua e cria teorias próprias, por vezes duvidosas, como o mito de que só se aprende uma língua estrangeira no país em que ela é falada. Neste estudo, abordaremos a aprendizagem de inglês com foco na leitura em L2 como estratégia otimizada de conhecimento lexical e de melhoria da compreensão leitora. Esse enfoque, entretanto, ainda não tem sua eficácia conhecida por aprendizes de segunda língua.

Perfetti e Hart (2002) postulam que o conhecimento sobre palavras é importante para entender a habilidade na leitura e o argumento dos autores é que a habilidade na compreensão leitora se relaciona ao conhecimento lexical. Os autores sugerem que leitores com dificuldade de compreensão não apenas têm problemas de compreensão, mas também déficit léxico-semântico, o que pode afetar o reconhecimento e a compreensão de palavras. Portanto, afirmam que as habilidades de compreensão dependem da habilidade de reconhecimento de palavras.

Cada leitor pode extrair do texto sentidos diferentes conforme suas vivências prévias e constroi, a partir do texto, significados diversos. Vivências ricas ou reduzidas afetam, sobremaneira, o entendimento do texto. A palavra desencadeia os mais diversos significados. Conforme dito por Rumelhart (1979), as palavras não têm tanto significado quanto elas

forneem pistas para o significado. Tudo vai depender dos conceitos que cada leitor carrega consigo. A leitura, quer seja em língua materna ou em uma língua estrangeira, modifica o leitor.

O objetivo da presente pesquisa é investigar como acontece o processo de aquisição léxico-semântica em L2 por meio da leitura. Esta dissertação é composta por dois capítulos principais. No primeiro capítulo, fazemos uma revisão de literatura. Discorremos sobre cognição e suas relações com a linguagem, com a compreensão leitora e com o conhecimento lexical.

Em seguida, procuramos apresentar o conceito de léxico mental, seguido das pesquisas em aquisição não só de L2, mas também aquisição de vocabulário por meio da leitura em L2. O capítulo encerra com pesquisas sobre ensino e aprendizagem de léxico em L2 por meio da leitura, além de estratégias de aprendizado de vocabulário em L2.

No segundo capítulo, apresentamos a pesquisa experimental, seus objetivos e hipóteses. Os participantes foram dez alunos de nível intermediário e avançado de uma escola particular de língua estrangeira de Cachoeira do Sul, RS. Primeiramente, um questionário sobre hábitos de estudos foi aplicado para conhecermos o perfil dos participantes. Em seguida, aplicamos o exame internacional Michigan English Test (MET) com o objetivo de mensurar a proficiência em leitura em língua inglesa. Um pré-teste de vocabulário foi aplicado para verificar o grau de conhecimento das palavras-alvo. Cerca de sete dias após o primeiro encontro, realizamos a leitura mediada dos contos *The Black Cat* e *The Fall of the House of Usher*, do escritor americano Edgar Allan Poe. Aproximadamente três dias após a leitura mediada, os participantes foram submetidos a um pós-teste de vocabulário para que pudéssemos investigar a aquisição léxico-semântica em L2 por meio do contexto da leitura.

Nosso estudo procura investigar a importância e a relevância da leitura em língua inglesa como estratégia eficaz de aquisição léxico-semântica e, a partir disso, também investigar a influência do conhecimento lexical na compreensão leitora em L2. Os resultados do estudo poderão ajudar a supor caminhos cognitivos que os leitores traçam com o objetivo de acessar e refinar o significado de palavras novas e/ou desconhecidas.

## 2 RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM, COGNIÇÃO E LEITURA EM L2

Os processos cognitivos da aquisição da linguagem e do conhecimento que se desenvolvem desde o nascimento até o fim de nossa vida têm sido objeto de pesquisa há vários séculos e suas implicações no cotidiano e no ser e estar do homem no mundo têm instigado não apenas leigos, mas também estudantes, educadores e pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento. A capacidade de leitura se tornou uma das mais significativas formas de aquisição de conhecimento, de percepção e consciência de nosso lugar no mundo.

Como o objetivo de nosso estudo é investigar o processo de aquisição lexical em inglês por meio da leitura, julgamos relevante retomar alguns conceitos e relações sobre linguagem, cognição e leitura.

### 2.1 O que é cognição?

A definição do termo “cognição” não é fácil e possui variações de acordo com o ponto de vista estudado. Cognição pode ser entendida como a ação ou processo mental de aquisição do conhecimento e compreensão por meio do pensamento, da experiência e dos sentidos. De acordo com a enciclopédia online Wikipédia (2016), a cognição engloba processos tais como conhecimento, atenção, memória, julgamento e avaliação, raciocínio e computação, resolução de problemas, tomada de decisões, compreensão, produção da linguagem etc.

Além disso, a referida enciclopédia aponta que o uso do termo varia através das disciplinas: por exemplo, na psicologia e nas ciências cognitivas, “cognição” geralmente se refere a uma visão de processamento da informação. O termo cognição também é usado como um ramo da psicologia social chamado cognição social para explicar atitudes, atribuições e dinâmicas de grupo. Na psicologia cognitiva e na engenharia cognitiva, cognição é tipicamente presumida como processamento de informação na mente ou cérebro de um participante ou operador.

De acordo com Gerrig e Zimbardo (2002), cognição se refere aos processos de conhecer, incluindo os atos de lembrar e raciocinar, também aos conteúdos dos processos, tais como conceitos e memórias. Segundo o *The American Heritage Dictionary of the English Language* online (2016), a cognição se relaciona com o processo mental de conhecer, incluindo aspectos tais como consciência, percepção, raciocínio e julgamento. Ademais, àquilo que vem a ser conhecido pela percepção, raciocínio ou intuição. Cognição, de acordo com esse dicionário, é

conhecimento. Para o dicionário online *Merriam-Webster* (2015), cognição são as atividades mentais de pensar, entender, aprender e lembrar.

Grider (1993) declara que os aspectos dominantes da cognição envolvem a interação entre componentes mentais e a informação que é processada nessa complexa rede. À medida que os indivíduos aprendem, eles ativamente criam estruturas cognitivas que determinam seus componentes. Brandimonte, Bruno e Collina (2006, p. 3) afirmam que, no início de *Cognition and Reality*, Ulrich Neisser (1976, p. 1) define cognição como a atividade de conhecer: a aquisição, organização e uso do conhecimento. Buchweitz (2006, p. 1) descreve cognição como um ato ou processo humano de conhecer, caracteristicamente dinâmico e cheio de recursos.

A cognição pode ser definida como um conjunto de processos extremamente importantes e essenciais para a captação, processamento, assimilação, acomodação e armazenamento do conhecimento adquirido no mundo exterior e internalizado em nossos sistemas de memória.

O cérebro, além de ser o lócus da cognição, é o mais complexo órgão do corpo humano. Ele é responsável pelo pensamento, linguagem, emoções e memória, por exemplo. O conhecimento do cérebro e dos processos neurológicos é vital para a compreensão da cognição, da comunicação e da linguagem tanto para patologistas da fala/linguagem quanto para professores de educação especial e profissionais preocupados com a linguagem e a aprendizagem (BRICE; CARSON, 2009).

Novaes-Pinto (2012) postula que a concepção de *cérebro* que orienta os estudos neurolinguísticos na perspectiva sócio-histórico-cultural é ancorada principalmente nas formulações teóricas de Luria (1981), que o concebe como um “Sistema Funcional Complexo”. Segundo Damasceno (1990, p.149), “o modelo luriano de funcionamento neuropsicológico pressupõe um sistema dinâmico, plástico, produto de evolução sócio-histórica e da experiência social do indivíduo, internalizada, sedimentada no cérebro”. Essa concepção enfatiza a natureza subjetiva e social desse funcionamento, ao afirmar que o cérebro é um órgão moldado pelas experiências externas que, por sua vez, transformam o funcionamento cognitivo. Essas afirmações de Luria (1981) se respaldam em um princípio postulado por Vygotsky (1984) – o de “organização extracortical” – relativo à influência que as atividades sociais e intersubjetivas desempenham na organização neuronal e neurofuncional do cérebro.

Em outras palavras, podemos entender que toda a exposição e influência do ambiente causa mudanças fisiológicas no cérebro (MCEWEN, 2012). A internet, a leitura, os esportes, a estimulação por parte de pais, professores e demais pessoas de nosso convívio social acarretam reconfigurações no cérebro, dada sua plasticidade e adaptabilidade às diversas situações da vida cotidiana.



Cognição e cérebro, portanto, são estruturas intrinsecamente relacionadas, já que os processos cognitivos suscitados pelo ambiente interno e externo provocam alterações físicas na configuração dos neurônios, unidades básicas do tecido cerebral. Antigamente, só era possível analisar o cérebro humano após o óbito e, nessa condição, avaliar e explorar as estruturas físicas de um órgão inerte e inativo. As pressuposições teóricas existiam, mas não podiam ser testadas durante a atividade em vida. Com o advento dos exames de neuroimagem funcional e demais técnicas de escaneamento cerebral, tornou-se possível a análise de ativações neuronais durante atividades como fala e leitura e o acompanhamento da irrigação sanguínea em áreas de maior atividade dos impulsos eletroquímicos. Dessa forma, tem sido possível para a ciência traçar suposições mais plausíveis em relação aos processos cognitivos do ser humano sem a necessidade de dissecar um cérebro ou esperar pela morte do paciente ou sujeito de pesquisa.

A dicotomia mente e cérebro ou cognição e cérebro tem sido um tema que instiga a curiosidade não apenas de pesquisadores de diversas áreas, mas também de leigos e público em geral, pois, embora tenhamos um corpo físico e uma estrutura cerebral física, dependemos de nossa cognição (psíquica e física), nossos processos mentais para entender, avaliar, pensar e descrever o mundo no qual vivemos e, a partir disso, pensarmos e atuarmos nas diversas esferas da vida.

Avançando um pouco mais em direção ao objetivo deste estudo, em relação aos processos cognitivos envolvidos durante a aquisição de uma L2, Ellis (1994) afirma que o conceito de interlíngua tenta explicar os processos mentais responsáveis pela aquisição de L2: é o sistema interno que um aprendiz construiu ao longo do tempo e a série de sistemas interconectados de um aprendiz ao longo do tempo. Selinker (1992), que cunhou o termo “interlíngua”, menciona cinco processos cognitivos relacionados à aquisição de L2: transferência linguística, transferência de treinamento, estratégias de aprendizado de L2, estratégias de comunicação em L2 e generalização de regras e princípios. A associação e os mecanismos de transferência da L1 para a L2 são importantes ferramentas recrutadas na aquisição de uma segunda língua e são estratégias constantemente utilizadas na interação com o interlocutor e durante a leitura, como veremos mais adiante na análise da leitura mediada.

## **2.2 A relação linguagem e cognição**

A linguagem verbal é um dos aspectos que diferencia o homem dos animais. É a capacidade de comunicação verbal que torna o ser humano único comparado a outros seres vivos. Essa capacidade de comunicação nos alavancou na cadeia evolutiva ao posto de seres

pensantes, seres que vivem e refletem sobre o mundo. A partir da capacidade de pensar e de nos comunicar, podemos transformar o mundo e recriá-lo.

Fiorin (2013), em seu ensaio *A linguagem humana: do mito à ciência*, descreve que a linguagem é a capacidade específica da espécie humana de se comunicar por meio de signos. Entre as ferramentas culturais do ser humano, a linguagem ocupa um lugar privilegiado porque o homem não está predisposto a aprender física ou matemática, mas está predisposto a falar, a aprender linguagens, quaisquer que elas sejam.

O autor acrescenta, ainda, que a linguagem responde a uma necessidade natural da espécie humana, a de comunicar-se. No entanto, as convenções estabelecidas para o uso da linguagem verbal devem ser aprendidas. No caso da linguagem verbal, ela deve ser aprendida sob a forma de uma língua, a fim de se manifestar por meio de atos de fala. A língua é um sistema de signos específicos aos membros de dada comunidade.

Ferdinand de Saussure, em seu *Curso de Linguística Geral*, afirma que a língua é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, individualmente, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade (SAUSSURE, 2012, p. 46). Saussure descreve que a língua é um contrato social entre os indivíduos de um grupo e que ela só tem sentido conforme o acordo linguístico realizado pelo grupo social. Já a fala é considerada um ato individual, desencadeado pelas necessidades comunicativas de cada indivíduo.

Enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de natureza homogênea: constitui-se num sistema de signos em que, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e em que as duas partes do signo são igualmente psíquicas (SAUSSURE, 2012, p. 46). Em outras palavras, Saussure (2012) atesta que os dados de entrada de uma determinada palavra, seja na forma visual ou auditiva, desencadeiam uma ativação de sentido na mente do ouvinte ou leitor, o que acarreta, conseqüentemente, na efetiva comunicação, que é o principal objetivo da interação entre os seres.

A linguagem é um exemplo de função cortical superior, e seu desenvolvimento se sustenta, por um lado, em uma estrutura anatomofuncional geneticamente determinada e, por outro lado, em um estímulo verbal que depende do ambiente. Chomsky (2005) afirma que é evidente que cada linguagem é o resultado da inter-relação de dois fatores: o estado inicial e o curso da existência. Podemos conceber o estado inicial como um “sistema de aquisição da linguagem”, que toma a experiência como input e fornece a linguagem como output – um output que é internamente representado na mente/cérebro. O input e o output são ambos passíveis de análise: podemos estudar o curso da experiência e as propriedades das linguagens adquiridas.

A capacidade de aquisição da linguagem, como os diversos estudos apontam, é um mecanismo intrínseco ao ser humano, porém, dependemos de estímulos externos e de experiência social para o sucesso no uso da linguagem.

A chave para a linguagem é o sentido e, sobre isso, Vigotsky (2005) declara que o significado é parte inalienável da palavra como tal e, dessa forma, pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio, que não mais faz parte da fala humana. Uma vez que o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, é nele que encontramos a unidade do pensamento verbal.

Vigotsky (2005) acrescenta que o mundo da experiência precisa ser extremamente simplificado e generalizado antes que possa ser traduzido em símbolos. Somente assim, a comunicação torna-se, de fato, possível, pois a experiência do indivíduo encontra-se apenas em sua própria consciência e é, estritamente falando, não comunicável. Para se tornar comunicável, deve ser incluída numa determinada categoria que, por convenção, a sociedade humana considera uma unidade. A experiência humana precisa ser categorizada e tornada “palpável” para o outro por meio da linguagem ou por meio de conceitos conhecidos pelo interlocutor, para que a adequada comunicação ocorra sem desvios ou deturpações.

Assim, a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado do desenvolvimento do significado da palavra. As formas mais elevadas da comunicação humana somente são possíveis porque o pensamento do homem reflete uma realidade conceitualizada (VIGOTSKY, 2005).

Ainda que os autores aqui elencados diverjam em seus posicionamentos, parece haver consenso quanto à concepção de que a cognição humana nos permitiu adquirir o conhecimento, percebê-lo, analisá-lo, selecioná-lo e armazená-lo em nossas memórias e, por meio da linguagem, podemos descrever o mundo e estabelecer categorias de conhecimentos. Ademais, a linguagem dotou o homem com a possibilidade de pensar o mundo, analisá-lo, descrevê-lo e, até mesmo, transformá-lo.

Outra estratégia cognitiva importante para nosso objetivo de investigar a aquisição léxico-semântica em L2 é a inferência. De acordo com Morrison (1996), a inferência lexical corresponde ao uso das pistas linguísticas disponíveis bem como outros pontos-chave em um texto para deduzir o significado de palavras desconhecidas. Inferência, na opinião de Paribaht and Wesche (1999, p. 198), é um processo cognitivo que emprega “atributos familiares e contextos” para distinguir elementos não familiares na leitura. Por sua vez, Haastrup (1991) afirma que a inferência lexical denota um processo de adivinhar o significado de uma palavra desconhecida empregando as pistas linguísticas disponíveis em um texto juntamente com o

conhecimento de mundo do leitor, seu conhecimento linguístico e sua consciência do contexto. Além disso, Hunt e Beglar (2005) declaram que um conhecimento semântico bem elaborado, que inclui conhecimento do uso, colocações e outras características léxico-gramaticais é alcançado principalmente durante o aprendizado de novas palavras por meio do uso de inferência lexical na leitura.

Em nosso experimento, como veremos mais adiante, os participantes fizeram uso da estratégia de inferência lexical, mesmo que inconscientemente para alguns deles, a fim de deduzir os significados de palavras desconhecidas ou de baixa frequência tanto nos testes de vocabulário quanto no momento da leitura mediada dos contos em grupo.

O objetivo desta seção foi apresentar algumas das funções da linguagem na comunicação humana, impressões de alguns pesquisadores da área sobre suas intenções comunicativas e seu papel na vida do ser humano. Ademais, traçamos relações entre cognição e linguagem, e pensamento e linguagem, funções essenciais nos atos comunicacionais quotidianos. E por fim, esboçamos um breve conceito de inferência lexical na leitura.

### **2.3 Leitura enquanto fenômeno cognitivo**

Como vimos na seção anterior, a linguagem propiciou ao homem pensar e reconhecer-se como ser no mundo. A cognição faz com que captemos, por meio de nossos órgãos dos sentidos, informações e conhecimentos advindos do mundo exterior e os processemos em nossas mentes, com o propósito de reagir ao que acontece ao nosso redor e para que aprendamos e evoluamos com as experiências vivenciadas no dia a dia.

Dentre as várias possibilidades que a linguagem nos traz, uma delas é a capacidade da leitura. Ao analisar as diversas atividades culturais inventadas pelo homem, tais como a pintura, a escultura, o canto etc., a leitura é uma das ferramentas que mais contribuiu para nossa evolução. Com o advento da escrita e da leitura, pudemos perpetuar nossa história e nossas identidades culturais.

A leitura é uma das formas mais eficientes de aquisição do conhecimento, tanto científico quanto linguístico e cultural. Sendo ela tão relevante em nosso mundo, é importante que conheçamos seus princípios, seu funcionamento e de que forma podemos melhorar nossas habilidades de leitura a fim de que possamos usá-las de maneira a otimizar nossos processos de aprendizagem.

A capacidade de ler é algo importante e imprescindível no mundo atual e seria interessante nos questionarmos sobre como aprendemos a ler. Que mecanismos cognitivos são

necessários para que reconheçamos as letras, formemos palavras e tenhamos acesso a seu conteúdo e sentido? Como acontece o ato da leitura, desde o texto até nossa cognição?

Das, Naglieri e Kirby (1994) apresentam o processo de leitura em oito níveis distintos, de complexidade e abstração crescentes:

**Elementos** – O cérebro aprende a reconhecer os diferentes elementos de uma letra;

**Letras** – Existe uma automatização da detecção de elementos, permitindo reconhecer as letras;

**Sons ou unidades silábicas** – É feita a associação do som à letra ou à combinação de letras;

**Palavras** – Envolve uma “pesquisa” da palavra na memória de longo prazo;

**Frases** – É atribuído um sentido ao conjunto de palavras que formam uma frase;

**Ideias** – As ideias são já abstrações de significados. O conjunto de ideias de um texto é um conjunto de tudo o que é dito no texto;

**Ideias principais** – Este nível é construído a partir do nível das ideias, verificando-se que algumas podem não ser utilizadas, outras podem ser combinadas entre si ou com conhecimentos prévios do sujeito ou existindo mesmo uma ideia que se constitui como ideia principal;

**Temas** – Os temas são uma abstração das ideias principais, ou seja, referem-se a uma mensagem que não é necessariamente explícita e colocada no texto e que tem que ser construída pelo leitor.

Diante desses níveis, surgem outras questões: em um leitor iniciante, o processamento da leitura sempre ocorre a partir do nível das letras, palavras, frases, parágrafos e texto? Como ocorre esse processo em um leitor mais avançado?

Fonseca (1999) aponta cinco processos pelos quais a leitura é constituída. Um primeiro, de decodificação de letras e palavras, pelo processo visual que se opera no córtex visual. Um segundo, de identificação visuo-auditiva e táctilo-quinestésica que se verifica na área de associação visual. Um terceiro, de correspondência grafema-fonema o qual está envolvido um sistema cognitivo de conversão. Um quarto processo, de integração visuo-auditiva por análise e síntese que processa a informação em combinações de letras e sons, os quais, depois de unidos, geram a palavra portadora de significado. Um quinto e último processo, de significação, que envolve a compreensão, atribuindo um sentido à palavra. A área de Wernicke é a responsável pela conversão do sistema visuo-fonético num sistema semântico (conhecimento, interpretação e associação das informações).

Por sua vez, Cruz (2007) postula que os vários autores mostram-se unânimes na compreensão de que a tarefa da leitura se constitui como uma atividade múltipla e complexa,

implicando um conjunto de processos de diferentes tipos. A maior parte desses processos, no caso de um leitor fluente, é automática e não consciente. Dessa forma e, reforçando a ideia de que a leitura é uma atividade cognitiva complexa, que abrange um amplo leque de processos psicológicos de diferentes níveis, é sugerido que a mesma se inicia com um estímulo visual e termina com a compreensão de um texto, sendo que, para chegar de uma à outra é necessária uma ação global e coordenada de diferentes processos.

Seguindo esse raciocínio, Viana (2002) ressalva que, apesar de ser evidente o papel do desenvolvimento cognitivo na aprendizagem da leitura, essa evidência vai se tornando tanto mais relevante quanto mais se avança na escolaridade.

A leitura, conforme Rebelo (2003), é formada por um conjunto de quatro processos: conhecimento do código escrito e a sua especificidade em relação ao código oral; domínio do léxico visual; existência de conhecimentos conceituais e linguísticos e construção de significações a partir de índices visuais.

Ao abordarmos os processos psicológicos inerentes à leitura, não podemos esquecer que o ato de ler se constitui como um duplo e segundo sistema simbólico. Ou seja, a aprendizagem da leitura não é a aprendizagem de uma nova linguagem, mas sim o estabelecimento de relações entre a linguagem oral (previamente desenvolvida) e uma linguagem visual que a codifica (Cruz, 2007; Fonseca, 1999). Por meio da leitura, reconfiguramos nossa cognição e a própria linguagem, nossas formas de comunicação e expressão.

Em relação aos aspectos físicos e cognitivos da leitura, Dehaene (2012, p.26) afirma que tudo começa na retina, aonde vêm-se projetar os fótons reenviados pela página. A região central da retina, chamada de fóvea, é rica em células fotorreceptoras de resolução muito alta, os cones.

O autor afirma que não percorremos o texto de forma contínua. Ao contrário, nossos olhos se deslocam em pequenos movimentos discretos, por sacadas. Efetuam-se, na verdade, quatro ou cinco por segundo, a fim de trazer as palavras à fóvea. Mesmo no seio da fóvea, a informação visual não é representada em toda a extensão com a mesma precisão. O número de captadores afetados a cada ponto do campo visual decresce progressivamente à medida que se afastam do centro do olhar. Os movimentos de sacada são sequenciais durante a leitura e necessários, pois a captação e a nitidez de cada palavra ou grupo de palavras acontecem dentro do foco de cada sacada. As palavras nas zonas periféricas ficam, geralmente, fora de foco, até que nossos deslocamentos visuais até a próxima sacada captem outras palavras em um novo foco. Em geral, nosso cérebro capta de sete a nove letras em cada sacada.

Dehaene (2012, p. 40) afirma que dispomos todos de uma via direta de acesso às palavras, que nos evita pronunciá-las mentalmente antes de compreendê-las. As vias lexical e fonológica

são ativadas simultaneamente, pois funcionam em paralelo, uma sustentando a outra. O autor acrescenta, ainda, que o reconhecimento das palavras durante a leitura começa na retina antes de ser enviado para as áreas cerebrais responsáveis pela função visual. Em nosso cérebro, o léxico mental composto por um banco de milhares de palavras faz uma seleção em paralelo até decodificar e reconhecer o significado da palavra-alvo.

O processo de captação da forma visual da palavra, decodificação e reconhecimento do significado em nossa mente tem por objetivo a compreensão do texto lido e, eventualmente, sua aplicação prática em nossa vida para a aquisição do conhecimento. Como podemos perceber que um leitor tem eficácia nesse processo até atingir um nível ideal de compreensão em leitura?

Para Byrne (2013), o critério pelo qual julga que os leitores se tornaram hábeis é que eles consigam entender um trecho de texto escrito, bem como entender o mesmo texto na forma falada. O pesquisador define a identificação de palavras como localizar o objeto lexical pretendido pelo autor que corresponda à palavra escrita. Um objeto lexical tem, pelo menos, uma forma fonológica, uma classe sintática e uma interpretação semântica. A escrita especifica os grafemas e sua sequência. O autor acrescenta, ainda, que a leitura hábil acarreta ser capaz de reconhecer as identidades lexicais de muitos milhares de palavras, mesmo aquelas que nunca foram encontradas.

Rodrigues (2012) afirma que são vários os estudos que evidenciam que a maior ou menor facilidade para aprender a ler se relaciona com o desempenho em tarefas cognitivas básicas (Arlin, 1981; Lunzer; Dolan e Wilkinson; 1976, cit. in Lopes, 2008). Desse modo, apesar de os diferentes autores nem sempre apontarem exatamente as mesmas funções cognitivas relacionadas à função leitora, existem pontos, níveis ou estágios de consenso quanto à importância de algumas capacidades.

A leitura exige uma atividade cognitiva complexa que envolve desde o reconhecimento das formas das letras, formação das palavras, combinação das frases, sentidos dos enunciados até o reconhecimento e comparação com os conceitos já armazenados em nossos sistemas lexicais.

O código escrito, como forma especial da linguagem humana, ativa nossa cognição e a leitura como atividade complexa reconfigura nosso cérebro ao longo de nossa existência, fazendo com que nossas memórias e redes semânticas sejam alteradas e transformadas a cada experiência vivida. O objetivo desta seção foi lançar à luz algumas relações entre cognição, linguagem e leitura para embasar nosso objetivo maior, que é investigar como acontece a aquisição de vocabulário por meio da leitura em língua inglesa.

## 2.4 Cognição e leitura: pré-leitura, compreensão leitora e conhecimento lexical

Para aprofundarmos a argumentação sobre as relações entre cognição e leitura, é relevante discorrer sobre o conceito de pré-leitura e as estratégias para aplicá-la, pois a metacognição antes da leitura poderá otimizar a seleção dos esquemas cognitivos adequados para compreender o texto, mantendo-os ativados durante todo o processo. Para a eficácia do processo de leitura, é necessário ativar nosso conhecimento prévio e, antes de começarmos a ler um texto, podemos examinar o título, listar toda a informação que vem à nossa mente sobre o assunto, usar essa informação para lembrar e entender o tema. Podemos usar esse conhecimento prévio para reordenar o que conhecemos e, assim, obtermos mais sucesso na leitura.

Dentre as inúmeras possibilidades de recursos e atividades de pré-leitura em contexto escolar, podemos fazer uso de, por exemplo, figuras e outro material visual para ajudar a ativar o conhecimento prévio do leitor. É possível também relacionar o conteúdo da leitura a algo que já se conheça e às experiências anteriores. Em relação ao novo vocabulário, palavras-chave não familiares podem ser ensinadas antes da leitura para que o conhecimento prévio e a compreensão possam melhorar no mesmo ritmo.

Beers (2003) considera que professores passam muito tempo testando as habilidades de compreensão em leitura, mas pouco tempo as ensinando. A autora acrescenta que nós confundimos explicar o que está acontecendo em um texto com ensinar estratégias para ajudar a compreender os textos. Quando os alunos ficam confusos, os professores geralmente acabam por explicar o que o texto quer dizer. Em vez disso, se quisermos torná-los leitores independentes, devemos ensinar-lhes as seguintes estratégias para entender os textos: esclarecer, comparar e contrastar, fazer conexões com experiências prévias, resumir, prever, fazer inferências, perceber relações causais, questionar o texto e visualizar.

Embora muitos professores concordem que a lista de procedimentos acima é importante, contudo, nem todos sabem como ensinar essas estratégias explícita e diretamente. Nesse sentido, Beers (2003) afirma que pode parecer difícil ensinar a “prever algo” em um texto, mas, de fato, muitos professores não ensinam ativamente essas habilidades. A instrução é limitada a “não esqueça de prever” ou “será útil se você visualizar”. Em vez disso, deveríamos mostrar aos estudantes como executar essas estratégias. A autora exemplifica que um caminho para fazer isso é mostrar como nós, professores, os leitores mais experientes na sala de aula, usamos essas estratégias enquanto lemos. Podemos fazer isso “pensando alto”, compartilhando em voz alta como pensamos sobre essas estratégias durante o ato da leitura.



Um exemplo citado no estudo sobre como o professor pode demonstrar essa técnica foi: “Hoje, eu vou ler em voz alta um pedaço de uma história para vocês. Na medida em que eu ler, eu irei parar para pensar em voz alta, então vocês poderão ouvir como eu estou tentando extrair o sentido desta história. Hoje, eu vou praticar a visualização da ação. Ouçam como eu tento criar uma imagem em minha mente durante a leitura. Prestem atenção em quais tipos de palavras me ajudam a visualizar o texto”.

A demonstração ativa do processo de leitura, inferenciação e visualização do texto por parte do professor ensina e condiciona o leitor a fazer uso de diversas estratégias de compreensão em leitura. O objetivo do professor é cada vez mais tornar o aluno um leitor proficiente e independente no ato da leitura com a finalidade de propiciar que ele seja um cidadão capaz de extrair os sentidos do texto da melhor forma possível.

Com o objetivo de orientar educadores em relação aos procedimentos de pré-leitura, Beers (2003) desenvolveu seis passos para ajudá-los a ensinar estratégias de compreensão leitora explícitas e diretas:

1. Decidir qual estratégia específica se quer demonstrar e qual texto usar;
2. Dizer aos leitores qual estratégia eles estão praticando durante a leitura;
3. Ler a passagem aos alunos demonstrando a estratégia;
4. Dar aos estudantes diversas chances de praticar a estratégia de leitura com textos mais curtos, enquanto o professor os ouve e os treina;
5. Continuar a modelar a estratégia com diferentes gêneros textuais ao longo do ano;
6. Prover aos alunos oportunidades de testar as estratégias sem o treinamento e o suporte do professor.

Em uma linha similar de raciocínio, Wangsgard (2010) postula que estratégias de leitura são métodos ou procedimentos que os leitores utilizam para obter um melhor entendimento do que estão lendo. Uma vez que aprendam a utilizar eficazmente as estratégias de leitura, eles podem aplicá-las regularmente dependendo da demanda do texto. Em seu estudo, o autor observou que leitores com dificuldades de compreensão não aplicavam estratégias enquanto liam um texto. Em vez disso, viam a leitura como um obstáculo e não como algo que proporcionasse aprendizado efetivo. Por outro lado, os bons leitores entendiam quando e como usar as estratégias de leitura antes, durante e após a leitura. O autor acrescenta, ainda, que estratégias de pré-leitura ajudam o leitor a entender eficazmente o conteúdo de texto para a melhor compreensão. As abordagens de pré-leitura incluem, por exemplo, estratégias de metacognição e, especificamente, previsão de vocabulário e análise de estrutura textual.

Em certos momentos, professores começam a leitura de um texto em sala de aula sem realizar nenhuma atividade de pré-leitura. Alguns dos motivos podem ser falta de conhecimento sobre a importância das estratégias de pré-leitura, necessidade de avançar no conteúdo programático do curso devido ao compromisso de cumprir com uma meta preestabelecida, falta de tempo para um melhor planejamento das aulas etc. Pressley et al. (1998) conduziram uma pesquisa qualitativa com alunos de quarto e quinto ano para investigar práticas educacionais relacionadas à leitura, à escrita, à motivação, à condução da sala de aula, ao uso de materiais e a objetivos de ensino. Professores foram entrevistados duas vezes durante o ano letivo e observações mensais foram realizadas. Os autores perceberam que o ensino direto de estratégias de compreensão foi mínimo. Ao mesmo tempo, os professores declararam ensinar estratégias de compreensão leitora. Alguns professores mencionaram o uso de estratégias, mas o fizeram que modo passivo sem ativamente e diretamente ensinar estratégias. Como nosso objetivo nesta seção é discorrer sobre estratégias de pré-leitura, compreensão leitora e conhecimento lexical, nos ateremos a esses temas mais especificamente.

Marinaccio (2012) realizou um estudo comparando diferentes estratégias de pré-leitura para realçar a compreensão de estudantes. A pesquisadora observou que professores que ativaram o conhecimento prévio de seus alunos antes da leitura melhoraram a compreensão deles. Os dados foram coletados por meio de observação dos estudantes utilizando três estratégias de pré-leitura, uma entrevista com uma professora e um quiz de compreensão composto por perguntas de múltipla escolha. O estudo revelou que os sujeitos se beneficiaram com a adoção de estratégias de pré-leitura porque houve maior uso do conhecimento prévio e interação com colegas.

Atividades de pré-leitura são de extrema importância para a conexão com o tema do texto e leitores que não conseguem fazer essa conexão antes da leitura podem não ativar adequadamente seu conhecimento prévio e, por isso, podem não atingir o mesmo nível de compreensão de leitores cujo conhecimento prévio tenha sido ativado. Sem esse aquecimento, será menos provável que os professores deem aos leitores conexões apropriadas antes da leitura e estes não compreenderão a informação no potencial máximo (Marinaccio, 2012).

É oportuno destacarmos a importância da metacognição no processo de compreensão leitora. A metacognição é um conceito que fornece entendimento sobre a consciência e o controle da construção do conhecimento do aprendiz (Boulware-Gooden; Carreker; Thornhill; Joshi, 2007). O estudo de Boulware-Gooden et al. (2007) identificou que estudantes que estavam no grupo que trabalhou com estratégias de metacognição tiveram ganhos de 20% na compreensão em leitura. A instrução de metacognição na compreensão em leitura

significativamente melhorou a realização acadêmica dos estudantes em comparação com o grupo controle.

O estudo de Houtveen e Grift (2007) sugere que melhorias nas habilidades metacognitivas levam a melhores resultados na compreensão em leitura. No resultado da pesquisa, há evidência de que a compreensão leitora pode ser aprendida por meio do conhecimento metacognitivo. Por esse viés, Boulware-Gooden et. al. (2007) atestam que leitores proficientes usam uma ou mais estratégias metacognitivas para compreender textos. Um exemplo de estratégias metacognitivas pode ser prever vocabulário e analisar a estrutura textual, dentre várias outras possibilidades já citadas anteriormente conforme Beers (2003). Com base no exposto, é possível inferir que as estratégias metacognitivas apresentam um efeito positivo na compreensão do leitor.

No estudo conduzido por Michalsky et. al. (2009), o grupo experimental de estudantes foi exposto a estratégias metacognitivas antes de ler textos científicos. O grupo controle não foi exposto às mesmas estratégias metacognitivas de leitura. As autoras concluíram que os estudantes que receberam instrução metacognitiva atingiram um nível mais alto de compreensão do que estudantes que não foram expostos às mesmas estratégias. Em suma, Boulware-Gooden et. al. (2007) afirmam que o uso de estratégias metacognitivas ajuda o leitor a pensar conceitualmente com o objetivo de melhorar sua compreensão.

Com o intuito de avançar em direção ao nosso objetivo de investigar a aquisição léxico-semântica em L2 por meio da leitura em inglês, passaremos para a apresentação de pesquisas sobre relações entre compreensão leitora e conhecimento lexical. De acordo com o *National Institute of Child Health and Human Development* (2000), a compreensão é a razão para a leitura, e o vocabulário desempenha um papel significativo na compreensão.

Muitos leitores têm carência de conhecimento lexical, bem como de habilidades de estratégias de leitura para construir o significado (Miller; Veatch, 2010). Ao adicionar instrução explícita de vocabulário, é possível construir o conhecimento e compreensão prévios à leitura (Hawkins; Musti-Rao; Hale; Mcguire; Hailley, 2010). A pesquisa de Hawkins et al. (2010) provou que acrescentar previsão de vocabulário antes da leitura levou à máxima performance na tarefa de combinação de vocabulário e na seção de compreensão. Os achados desse estudo mostraram que incluir a previsão de palavras-chave antes da leitura ajudou os estudantes a entender melhor o material de leitura.

Semelhantemente, o estudo de De Corte et al. (2001) também observou que quando os professores esclareceram palavras difíceis antes da leitura provendo o significado por meio de sinônimos, descrições ou uma definição, os escores dos estudantes foram significativamente mais altos do que estudantes que não receberam a mesma orientação. Uma possível hipótese

sobre essa questão de palavras desconhecidas em um texto é a de que os leitores podem ficar confusos e literalmente interromper a leitura nas palavras novas ou focarem sua atenção tentando decifrar o conhecimento e se esquecerem de tentar entender a ideia geral do texto.

O sistemático e intensivo uso de instruções altamente interativas permitiu que os estudantes aplicassem o vocabulário durante a leitura para melhorar a compreensão. De Corte et al. (2001) também sugeriram a partir da pesquisa que esclarecer palavras difíceis deveria ser seguido nos anos iniciais. Além disso, na pesquisa de Hawkins et al. (2011), os estudantes mostraram um nível de compreensão mais alto no grupo experimental de previsão de vocabulário. À medida que o vocabulário dos estudantes aumenta, o mesmo ocorre com suas capacidades de construir inferências a partir do texto. Foi possível perceber que os estudantes, que foram capazes de prever o vocabulário, melhoraram e obtiveram efeito positivo na compreensão leitora. O conhecimento lexical é passível de desenvolvimento e relacionado ao conhecimento prévio e os professores precisam ampliar o conhecimento de palavras de seus estudantes para que eles compreendam melhor os textos (RUPLEY; SLOUGH, 2012).

Além da importância de prever o vocabulário do texto alvo, é interessante ativar o conhecimento prévio do leitor, seu conhecimento de mundo e conhecimento compartilhado sobre o assunto a ser estudado. Mcnamara et al. (2011) declaram que a compreensão é mais bem-sucedida e mais profunda se o leitor ativar conhecimento relevante com a informação que está no texto.

Porém, somente conhecer vocabulário não é o suficiente para que o leitor tenha uma compreensão eficaz. É necessário que esse conhecimento lexical seja, além de quantitativo, qualitativo. Perfetti e Hart (2002) postulam que o conhecimento sobre palavras é importante para entender a habilidade na leitura e o argumento dos autores é que a habilidade na compreensão leitora se relaciona ao conhecimento lexical. Os autores sugerem que leitores com dificuldades de compreensão não apenas têm problemas de compreensão, mas também no reconhecimento de palavras. Portanto, afirmam que as habilidades de compreensão dependem da habilidade de reconhecimento de palavras.

As habilidades lexicais permitem a compreensão, a compreensão permite a prática da leitura e a prática da leitura, por sua vez, reforça as habilidades lexicais etc (PERFETTI; HART, 2002). Esse processo cíclico foi denominado por Stanovich (1986) como Efeito de Mateus na leitura, uma alusão à Bíblia Sagrada, Evangelho de Mateus (25:29), no qual o leitor que conhece menos palavras e tem mais dificuldades, entende menos e, por isso, tem menos motivação para envolver-se em atividades relacionadas à leitura. Por outro lado, aquele que conhece mais palavras, decodifica e compreende melhor, tem mais experiências com a leitura e,

consequentemente, aprende mais. Essa situação se torna um ciclo tanto positivo quando negativo e precisa ser, nos casos negativos, remediada por professores, pais e demais pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem do leitor.

A aquisição léxico-semântica é precursora da efetiva compreensão leitora e essas duas habilidades devem caminhar juntas desde os anos iniciais da alfabetização até as diversas interações linguísticas na vida do leitor. É necessário não apenas conhecer um vasto arcabouço de palavras, mas também seus mais diversos significados e contextos de uso, além de suas formas fonológicas e grafêmicas. Na seção 2.7, iremos desenvolver mais especificamente a questão da aquisição lexical através da leitura e suas implicações para o ensino e demais usos em nossa vida cotidiana.

## 2.5 O léxico mental

Uma das capacidades cognitivas mais importantes que temos é a capacidade de armazenar palavras em nossa mente. O dicionário mental que guardamos, chamado de léxico mental, é o nosso arcabouço de palavras e conceitos. O’Gorman (1996) afirma que conhecer como o vocabulário é armazenado no léxico mental é importante porque o ensino e a aprendizagem poderão ser melhorados a partir disso. Para a autora, várias metáforas para tal modelo foram sugeridas, tais como: um dicionário, um livro de sinônimos, uma enciclopédia, uma biblioteca e um computador.

Para Elman (2004), o léxico mental é um tipo de dicionário que contém informações relacionadas ao significado de uma palavra, sua pronúncia, características sintáticas e assim por diante. Elman (2004) em seu artigo *An alternative view of the mental lexicon*, como o título já demonstra, apresenta uma visão diferente das outras correntes sobre o léxico mental, como veremos mais adiante.

Segundo Coltheart et al. (2011), a denominação léxico “mental” é própria da Psicolinguística, tendo sido utilizada pela primeira vez por Ann Triesman em 1961. De acordo com Sousa e Gabriel (2012, p. 2), o léxico, do grego *lexis* – palavra, pode, ainda, ser usado na acepção de dicionário de uma língua, ou seja, conjunto de palavras ordenado. Considerando essa definição, léxico mental seria algo como uma memória onde estocamos o léxico, isto é, todas as palavras que conhecemos da língua. No momento em que o léxico é qualificado como “mental”, passamos do léxico em seu uso social para o léxico no cérebro. Portanto, essa denominação refere-se ao léxico em seu aspecto cognitivo, que, ao ser utilizado na comunicação, materializa-se na fala ou na escrita.

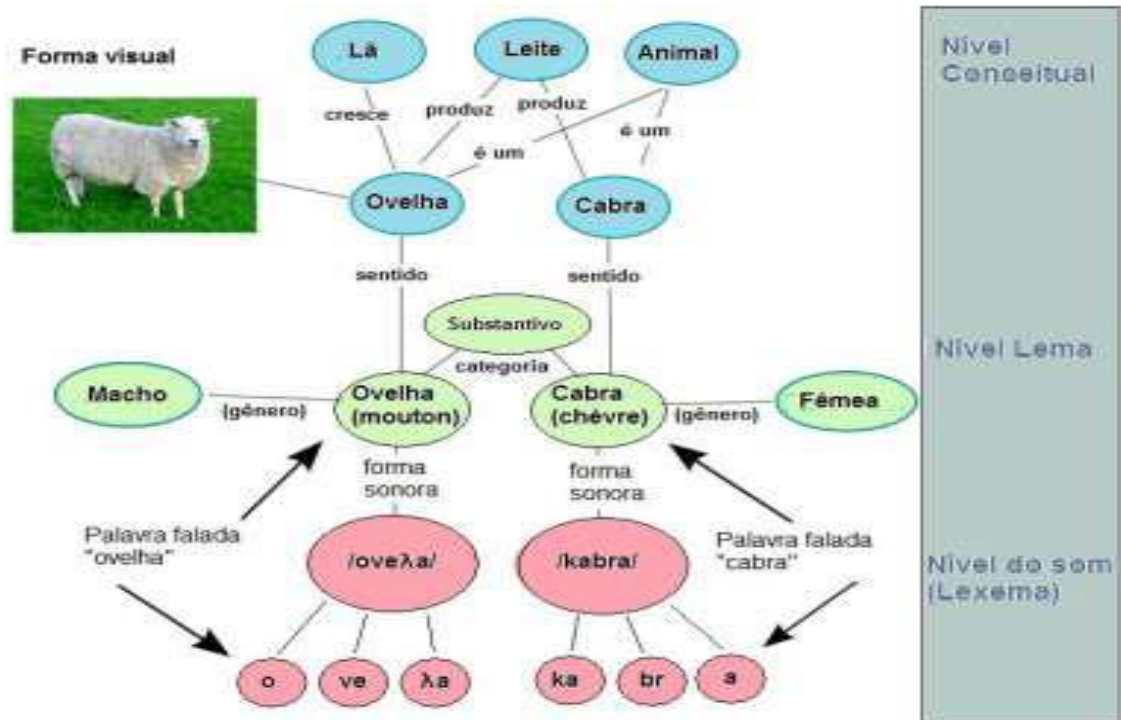
Aitchison (2012) afirma que há pouca similaridade entre as palavras em nossa mente e as palavras em um dicionário, embora as informações algumas vezes coincidam. Com relação à organização, dicionários geralmente listam palavras em ordem alfabética e poderíamos pensar que nosso léxico mental fosse organizado também dessa maneira.

Para Gazzaniga et al. (2006, p. 370), o léxico mental é um estoque de informações sobre as palavras que inclui informação semântica (o significado das palavras), sintática (como as palavras são combinadas para formar uma sentença) e os detalhes das formas das palavras (como são pronunciadas e qual seu padrão acústico e ortográfico). A maior parte das teorias psicolinguísticas concorda sobre o papel central do léxico mental para a linguagem. O principal conceito é que um estoque (ou estoques) de informação acerca das palavras existe no cérebro, e nós temos algumas ideias, embora sejam limitadas, de como este seja organizado conceitualmente.

O léxico mental difere de um dicionário que encontramos em nossas prateleiras em outros aspectos também. Por um lado, ele não tem conteúdo fixo: palavras podem ser esquecidas e novas palavras podem ser aprendidas. Uma outra diferença significativa é que, no léxico mental, palavras utilizadas com maior frequência são também as de acesso mais rápido; por exemplo, a palavra *mesa* é mais rapidamente disponível do que a palavra *caramujo*. Além disso, o processo de acesso a representações lexicais (palavras) no léxico mental é influenciado pelo assim chamado efeito da vizinhança. A “vizinhança auditiva” de uma palavra é definida como o número de palavras que diferem da palavra-alvo por apenas um fonema (ex.: fala; cala) (GAZZANIGA et al., 2006, p. 370).

A ideia é que pode haver competição entre ativações de diferentes palavras durante o reconhecimento do discurso, e esse fenômeno nos diz alguma coisa sobre a organização do léxico mental. Acredita-se que esse sistema seja organizado na forma de redes de informações específicas. De acordo com o modelo proposto por Willem Levelt (1994), do Instituto Max Planck para a Psicolinguística, na Holanda, existem redes de informações específicas, para formas de palavras no assim chamado nível *lexema* e para as propriedades gramaticais das palavras no nível *lema*. Nesse nível, também estão representadas as especificações semânticas das palavras. A organização das representações no léxico mental envolve as relações entre as palavras, de tal forma que as palavras que apresentam significados relacionados estão conectadas e tendem a estar próximas na rede (GAZZANIGA et al., 2006, p. 370-371).

Figura 1 – Modelo de rede lexical de Levelt



Fonte: Traduzido e adaptado de Gazzaniga et al. (2006, p. 371).

Aitchison (2012, p. 13) também afirma que o conteúdo do léxico mental não é fixo e que as pessoas acrescentam a ele palavras novas o tempo todo, bem como novas pronúncias e novos significados para as mesmas palavras. A autora acrescenta que a fluidez e a flexibilidade do léxico mental, então, contrasta fortemente com o vocabulário fixo de qualquer livro, ou até mesmo o de um dicionário eletrônico. Mas a maior diferença entre um dicionário e o léxico mental, segundo ela, é que o último contém de longe mais informações sobre cada palavra. Todos os dicionários são inevitavelmente limitados em relação à quantidade de informações que contêm porque seria impraticável incluir todos os dados possíveis sobre cada palavra.

Diversos estudos com neuroimagem têm permitido aos pesquisadores entenderem cada vez mais a organização e a natureza do léxico mental. Há fortes indícios de que o lobo temporal esquerdo seja o local em que o cérebro armazena o léxico (DAMÁSIO et al., 1996). No entanto, o debate entre modularidade ou conectividade continua vigorando nas hipóteses levantadas a partir das imagens, o que originou uma pergunta fundamental: existe um ou vários léxicos?

Segundo Sousa e Gabriel (2012, p. 5), um grupo de pesquisadores (HILLIS, 2001; TEICHMANN et al., 2012; SINGLETON, 2007) acredita que existam vários léxicos, defendendo uma visão modular de separação entre os diferentes níveis de informação armazenada. Segundo Lent (2001, p. 627), as pesquisas com afásicos evidenciam a existência

de “diferentes léxicos, de acordo com o tipo de informação que armazenam: as informações semânticas seriam armazenadas em um conjunto de regiões cerebrais, as sintáticas em outro diferente e as fonológicas em um terceiro conjunto”. O autor cita, a partir de atualizações do modelo de Wernicke, as seguintes prováveis localizações: léxico semântico – giros temporais médio e inferior, sendo o polo anterior responsável por identificar nomes de pessoas, e o polo posterior identificação de animais e objetos; léxico sintático – córtex frontal anterior à área de Broca; léxico fonológico – área de Wernicke.

Outro grupo de pesquisadores (MCCLELLAND; ROGERS, 2003; SEIDENBERG, 1997 etc.) discorda dessa hipótese e aposta na visão conexionista de um único léxico em que todos os níveis de informação (semântica, sintática, fonológica, ortográfica, sensorial, pragmática, etc.) estejam integrados em uma mesma rede (SOUSA; GABRIEL, 2012, p. 5-6).

Sousa e Gabriel (2015) realizaram uma elaborada revisão das correntes a favor de um léxico mental único, a favor de vários léxicos e outras defendendo a inexistência de um léxico mental, tal como Elman (2009). As autoras mencionam que a visão de um léxico único é defendida pelos modelos conexionistas e que a principal característica desses modelos é a conectividade em rede e o processamento em paralelo. Essa corrente é representada principalmente por McClelland e Rumelhart (1981), McClelland e Elman (1986) e Burke e Shafto (2004). A visão de múltiplos léxicos foi primeiramente defendida por Lichtheim (1885). Nas últimas décadas, essa visão ganhou força com Morton e Patterson (1980), Harris e Coltheart (1986), Ellis e Young (1988), Kay, Lesser e Coltheart (1992) e Coltheart (2001). Esses pesquisadores postulam distintos módulos cognitivos para o processamento da linguagem: a) um estoque de conceitos; b) um estoque de imagens acústicas – ou input auditivo; c) um estoque de palavras faladas – output; d) um estoque de representações de objetos. Estoques separados para distintos níveis de informação (SOUSA; GABRIEL, 2015, p. 340).

Teichmann et al. (2012) sugerem a existência de um léxico mental autônomo, que é separado e dissociável do nível lexical e do nível semântico. Os autores acrescentam que o estudo apresentado reforça a afirmação de que o léxico e a semântica de palavras são duas entidades funcionais e anatômicas.

A visão de múltiplos léxicos também é encontrada em estudos sobre bilinguismo. Esses estudos questionam como múltiplas línguas são armazenadas, se em um único léxico ou em vários léxicos. Sousa e Gabriel (2015) citam que a revisão de modelos de bilinguismo proposta por Heredia (2008) também confirma a predominância da visão de múltiplos léxicos.

A visão de inexistência de léxico tem suas origens em Seidenberg e McClelland (1989), McClelland e colegas (1989), seguida por Elman (1990, 1993) e é reforçada nos estudos de



Elman (2004 e 2009), que afirma que palavras são entendidas como estímulos que operam diretamente sobre os estados mentais. As propriedades fonológicas, sintáticas e semânticas de uma palavra são reveladas pelos efeitos que ela tem sobre esses estados. O autor afirma que essa visão é muito similar à proposta por David Rumelhart em 1979, na qual palavras não têm significado, mas elas fornecem pistas para o significado. Elman (2004) acrescenta que a corrente comum na vasta maioria das teorias linguísticas é ver o léxico mental como uma estrutura passiva de dados que reside na memória de longa duração.

Elman (2009) defende a ideia de um conhecimento lexical integrado sem a necessidade da existência de um léxico mental. Na visão de Elman, a representação lexical é integrada a outros níveis linguísticos (sintático, semântico, fonológico, pragmático etc.). O autor argumenta que em sua visão alternativa, onde toda informação é unificada e interage, é mais adequado confiar no dinamismo da linguagem, especialmente porque isso pode explicar a ambiguidade no significado das palavras e a dependência do contexto. Devido a limitações de espaço e ao escopo de nosso estudo, não entraremos em detalhes sobre cada um dos estudos mencionados nesta seção.

Em suma, o léxico mental é o conjunto de palavras e conceitos que armazenamos na mente, não como um dicionário com listas passivas e alfabéticas, mas como uma rede integrada e dinâmica. A discussão sobre a existência de um léxico mental único, de vários ou sua inexistência ainda necessita de avanços nas pesquisas para que possamos ter hipóteses cada vez mais plausíveis. A leitura é uma grande fonte de palavras, significados e contextos diversos que alimentarão o léxico mental ou o conhecimento lexical do indivíduo, compondo sua linguagem, seu discurso e, assim, tornando-o cada vez mais proficiente em sua língua materna ou em idiomas estrangeiros e eficiente no uso da linguagem no meio social. Na próxima seção, abordaremos estudos sobre aquisição de L2 com o objetivo de caminharmos em direção ao foco principal de nosso estudo, que é a aquisição léxico-semântica em L2 por meio da leitura.

## **2.6 Aquisição de L2**

A aquisição de uma segunda língua é um desejo de várias pessoas, seja por satisfação pessoal, seja por motivos específicos, tais como viagens, melhores oportunidades de trabalho, qualidade de vida etc. Por isso, no mundo todo, editoras e escolas de idiomas se empenham em formular métodos de ensino de segunda língua; professores buscam aperfeiçoamento de suas técnicas de ensino e pesquisadores aplicam diversos experimentos para validar teorias e abordagens, a fim de melhor atenderem à demanda de aprendizes de segunda língua. O objetivo

desta seção é discorrer a respeito de estudos sobre aquisição de L2 e investigar algumas das teorias em voga sobre esses estudos.

Os estudos sobre processos e mecanismos de aquisição da linguagem tomaram um grande impulso a partir dos trabalhos do linguista Noam Chomsky, no fim da década de 1950, em reação ao behaviorismo vigente na época. O quadro científico era naquele período dominado pela corrente behaviorista ou ambientalista, dominante exatamente nas teorias de aprendizagem. A aprendizagem da linguagem seria fator de exposição ao meio e decorrente de mecanismos comportamentais como reforço, estímulo e resposta. Skinner (1957), psicólogo cujo trabalho foi o mais influente no behaviorismo, parte de pressupostos tanto metodológicos (como ênfase na observabilidade de manifestações comportamentais externas e mensuráveis da aprendizagem) quanto teórico-epistemológicos (como a premissa da inacessibilidade à mente para se estudar o conhecimento, postura contrária à mentalista e idealista nas ciências humanas) e propõe, então, enquadrar a linguagem (ou “comportamento verbal”) na sucessão e contingência de mecanismos de estímulo-resposta-reforço, que explicam o condicionamento, constituindo a base estrutural do comportamento (SCARPA, 2004, p. 206).

Chomsky (1959) adota uma postura inatista na consideração do processo por meio do qual o ser humano adquire a linguagem. A linguagem, específica da espécie, dotação genética e não um conjunto de comportamentos verbais, seria adquirida como resultado do desencadear de um dispositivo inato, inscrito na mente. O argumento básico de Chomsky é: num tempo bastante curto (mais ou menos dos 18 aos 24 meses), a criança, que é exposta normalmente a uma fala precária, fragmentada, cheia de frases truncadas ou incompletas, é capaz de dominar um conjunto complexo de regras ou princípios básicos que constituem a gramática internalizada do falante. Esse argumento, constantemente reafirmado, é chamado de “pobreza do estímulo” (SCARPA, 2004, p. 206-207).

Os estudos sobre Aquisição de L2 ou Aquisição de Segunda Língua (no inglês, *Second Language Acquisition – SLA*) são ainda relativamente recentes. As pesquisas tiveram, grosso modo, início nos últimos cinquenta anos. Não é correto dizer que antes disso não havia interesse nos campos de Ensino e Aprendizagem de Línguas, pois certamente havia. O que se pode afirmar é que, a partir de então, os estudos tiveram um considerável aumento. O escopo do estudo de segunda língua é, em outras palavras, o estudo da aquisição de uma língua não primária, isto é, a aquisição de uma língua além da língua nativa (GASS e SELINKER, 2008).

Scliar-Cabral (1988) acrescenta que, em se tratando dos estudos em segunda língua, é possível identificar pelo menos três situações distintas. A primeira refere-se à aquisição simultânea da primeira e segunda língua, também conhecida por bilinguismo infantil; a segunda

diz respeito à aquisição da segunda língua, e quaisquer outras línguas, espontaneamente, em situações de imersão como a migração para um país de língua estrangeira em período posterior à infância; e a terceira enfoca a aprendizagem da segunda língua e quaisquer outras línguas de forma sistemática, em geral em um ambiente de sala de aula.

Bencke (2006) afirma que um dos objetivos da pesquisa em geral é sua aplicação. No caso da AL2, um dos ramos de aplicação é o ensino, pois as descobertas relacionadas ao desenvolvimento da AL2 podem trazer contribuições significativas ao ramo do ensino-aprendizagem de L2 pela forma como a língua é ensinada. Vários fatores podem influenciar o aprendizado linguístico, mas os relacionados ao ensino, tais como o professor, o input, a interação, a metodologia, o material instrucional utilizado, a abordagem e o meio pedagógico (HEDGE, 2000) são determinantes na elucidação do curso de aquisição de uma segunda língua. Entre os fatores que podem influenciar o ensino, ressalta-se o papel da instrução da metacognição, que pode contribuir na medida em que o aprendiz tome consciência de sua aprendizagem, autorregulando a mesma e, possivelmente, tornando-a mais eficaz.

Um referencial para a aquisição de uma L2 é o bilinguismo, um termo amplo e de muitas formas e configurações. Frequentemente, o termo *bilinguismo* é usado para incorporar o multilinguismo. Bhatia e Ritchie (2006) afirmam que “a investigação do bilinguismo é um campo amplo e complexo, incluindo o estudo da natureza do conhecimento e uso individual do bilíngue de duas (ou mais) línguas”.

Segundo Eckert e Frosi (2015), no momento em que se passa às reflexões sobre a aquisição de mais de uma língua, o processo explicativo complexifica-se ainda mais. Mesmo que muitas pessoas adquiram – e utilizem – apenas uma língua ao longo de sua vida, o número de aprendizes de línguas estrangeiras vem aumentando significativamente.

Estudantes que possuem fluência em mais do que uma língua podem apresentar níveis de proficiência de habilidade mínima em uma língua para completar a fluência em ambas as línguas (GUTIERREZ-CLELLEN, 1999). A língua é mais do que seu componente oral, isto é, a fala. Os profissionais nas escolas tendem a ver a língua de acordo com os diferentes domínios da fala, compreensão auditiva, leitura e escrita (BRICE; RIVERO, 1996; BRICE, 2004). O bilinguismo é definido como a habilidade de falar, ouvir, ler e/ou escrever em mais do que uma língua com variáveis graus de proficiência (BRICE; BRICE, 2009).

Segundo Soares (2008), o aprendizado em L2 se processa de maneira muito parecida com a aquisição de L1, ou seja, pela exposição a regularidades do *input* presentes no meio a que está exposto o falante. Quanto maior o estímulo, maior a chance de aprendizado, uma vez que as conexões entre os neurônios serão reforçadas e mais rapidamente as informações poderão ser

acessadas. O reforço das sinapses, por meio da repetição e do desenvolvimento da consciência linguística, favorece a automatização e, conseqüentemente, o aprendizado da leitura.

Apesar de a aprendizagem da L2 ser um processo tão longo e complexo como a da L1, a transferência dos padrões linguísticos da L1 para L2 é uma das características distintivas entre um e outro processo. Os padrões da L1, mais antigos e fortemente estabelecidos, influenciam os novos, da L2, ainda não suficientemente reforçados. Isso significa dizer que o aprendiz tende a utilizar sua língua materna como base de referência, durante o processo de aquisição da L2, pois as operações, na L1, estão mais fortemente arraigadas pelas práticas constantes, como aponta Schütz (2006).

A aprendizagem de uma segunda língua possibilita um conhecimento maior da língua materna, pois coloca frente a frente os dois sistemas, L1 e L2. Ao confrontar-se com o diferente, transferindo seu sistema de significados para a L2 e recebendo desta estímulos para a compreensão, a consciência dos fenômenos linguísticos acaba se manifestando nas duas línguas.

Spratt, Pulverness e Williams (2011) afirmam que, quando aprendemos nossa primeira língua (L1), é provável que a aprendamos em um contexto diferente e de maneiras diferentes de quando aprendemos nossa segunda língua (L2). É provável que também tenhamos idades diferentes. Os autores apresentam um quadro comparativo das diferenças de aprendizado de L1 e L2

Quadro 1 – Diferenças entre o aprendizado de L1 e L2

	Aprendizado de L1	Aprendizado de L2(em sala de aula)
Idade	<ul style="list-style-type: none"> <li>O aprendizado começa quando o aprendiz é um bebê, continua durante os primeiros anos da infância, e perdura pela adolescência para alguns tipos de línguas e habilidades linguísticas, por exemplo, escrita acadêmica (escrita para a escola ou universidade).</li> <li>Bebês aprendem a língua ao mesmo tempo em que suas habilidades cognitivas (os processos mentais envolvidos no raciocínio, compreensão e aprendizado) se desenvolvem. Os aprendizes estão motivados a aprender a língua uma vez que precisam comunicar-se.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Geralmente começa no Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio. Pode também começar ou continuar na idade adulta.</li> <li>Aprendizes dos primeiros anos escolares ainda estão desenvolvendo muitas de suas habilidades cognitivas.</li> <li>Aprendizes nos anos escolares secundários já desenvolveram muitas de suas habilidades cognitivas no momento em que começam a aprender uma língua estrangeira. Suas atitudes em relação à aprendizagem e à aprendizagem de uma língua estrangeira podem estar ou não <b>amadurecidas</b> (plenamente desenvolvidas).</li> <li>Aprendizes adultos têm habilidades cognitivas plenamente desenvolvidas. É mais provável que eles apresentem <b>maturidade</b> em suas atitudes em relação ao aprendizado de línguas.</li> <li>Adultos e alguns aprendizes nos anos secundários podem já ter expectativas sobre como as línguas deveriam ser aprendidas, podem ter experiências prévias de aprendizagem de uma língua estrangeira, e podem ou não estar plenamente motivados a aprender uma língua.</li> </ul>
Contexto e modos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>Por <b>exposição</b>, ouvindo a língua ao seu redor o tempo todo.</li> <li>Aprendendo boa parte da língua em “pedaços”.</li> <li>Querendo e precisando se comunicar, isto é, com forte motivação.</li> <li>Através da interação com a família.</li> <li>Conversando sobre coisas presentes ao seu redor, e fazendo as coisas.</li> <li>Escutando e internalizando a língua por muitos meses antes de usá-la (<b>período silencioso</b>).</li> <li>Brincando e experimentando a nova língua.</li> <li>Tendo muitas oportunidades de experimentar a nova língua.</li> <li>Recebendo vários <b>elogios</b> e <b>estímulos</b> por usar a língua.</li> <li>Escutando fala <b>simplificada</b>.</li> <li>Raramente sendo corrigida. Em vez disso, as pessoas frequentemente <b>reformulam</b> o que a criança disse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Às vezes, por exposição, mas frequentemente aprendendo itens linguísticos específicos.</li> <li>Frequentemente, focando <b>estruturas</b> e palavras individuais.</li> <li>Com forte, pouca ou sem nenhuma motivação para se comunicar.</li> <li>Através da interação com um professor e, às vezes, com colegas.</li> <li>Falando sobre a vida que acontece fora da sala de aula.</li> <li>Produzindo linguagem, logo após ter sido ensinado.</li> <li>Produzindo linguagem em <b>atividades práticas controladas</b> e sendo corrigido. Às vezes, brincando e experimentando a nova língua.</li> <li>O aprendiz não é muito exposto à L2 – normalmente não mais do que três horas por semana.</li> <li>Os professores elogiam e estimulam os alunos de acordo com seu desempenho.</li> <li>O aprendiz pode receber pouca atenção individualizada do professor, e não interagir muito.</li> <li>Os professores geralmente simplificam a linguagem que usam.</li> <li>Professores corrigem os aprendizes e os estimulam a produzir com linguagem correta.</li> </ul>

Fonte: Traduzido e adaptado de: Spratt, Pulverness e Williams (2011, p. 67-68)<sup>1</sup>.

Percebe-se, portanto, que na aprendizagem da L1 e na da L2 existem diferenças que precisam ser observadas e dominadas por aquele que pretende ser professor de uma L2. Não é fácil descrever o aprendizado de L2 em sala de aula, porque ele acontece de diferentes maneiras em cada contexto. A descrição do quadro acima pode não ser verdadeira em todas as situações. O aprendizado de L2, às vezes, acontece fora da sala de aula, quando crianças ou adultos são expostos à língua. Nessa situação, o aprendizado de L2 é mais similar ao aprendizado de L1,

<sup>1</sup> Todas as traduções são de responsabilidade do autor desta dissertação.

exceto que o aprendiz frequentemente não obtém tanta exposição à língua como o aprendiz de L1 e pode não estar tão motivado a aprender. Outra grande diferença entre o aprendizado de L1 e de L2 é que o aprendizado de L1 é quase sempre plenamente bem-sucedido, enquanto que o aprendizado de L2 varia muito em quão bem-sucedido ele pode ser (SPRATT, PULVERNESS e WILLIAMS, 2011, p. 68).

De acordo com Mello, Grzechota e Zimmer (2015), é senso comum o fato de que a aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo longo e complexo, uma vez que exige do aprendiz uma reestruturação/reformulação de aspectos cognitivos/linguísticos, bem como o uso de estratégias que facilitem a aprendizagem da língua-alvo.

As pesquisas sobre a aquisição de L2 ainda precisam avançar para que novas técnicas sejam testadas e outras populações sejam estudadas, com o intuito de aprimorar cada vez mais o ensino e a aprendizagem. Um dos principais anseios dos aprendizes é aprender rápido e com qualidade. É possível ter fluência plena em uma L2 em pouco tempo de exposição ou estudo? Aliás, o que é ter “fluência plena”? Para atingir um nível avançado de proficiência em uma L2, é realmente necessário viver em um país cuja língua oficial ou predominante seja a língua-alvo ou pode-se aprender em seu país de origem, por meio do ensino formal? Essas são questões que precisam continuar a ser exploradas nos centros de pesquisa do mundo todo e seus resultados possivelmente levarão ao desenvolvimento de novos métodos de ensino.

## **2.7 O léxico mental bilíngue**

O objetivo desta seção é fazer não só um levantamento sobre algumas das pesquisas recentes sobre o léxico mental bilíngue, mas também refletir sobre a representação da linguagem no cérebro de uma pessoa que possui mais de uma língua em seu aparato cognitivo. Na procura de caracterizar “bilíngues” e “bilinguismo”, os pesquisadores definem esses termos de distintas maneiras, dependendo do grau de proficiência na língua considerado necessário para um indivíduo ser caracterizado como um bilíngue (ANSALDO et al, 2008). De acordo com Grosjean (1994), o termo “bilíngue” refere-se a um indivíduo que usa duas ou mais línguas ou dialetos em sua vida cotidiana, independente do contexto de uso. Levando em conta essa definição, mais da metade do mundo pode ser considerada bilíngue (GIUSSANI; ROUX; LUBRANO; GAIN; BELLO, 2007).

Bilíngues podem ser agrupados por referência a dois critérios: a) idade de aquisição da segunda língua (L2), e b) maneiras com as quais as palavras das duas línguas se relacionam com conceitos latentes. A primeira tipologia refere-se aos simultâneos, bilíngues infantis ou

nativos, que aprendem simultaneamente, não só sua primeira língua ou língua materna (L1), bem como L2 durante a infância. Há, ainda, nessa tipologia, os sucessivos ou bilíngues tardios, que aprendem sua L1 e L2 sucessivamente, em períodos diferentes (PARADIS, 2001, 2004). A segunda tipologia, proposta por Weinreich (1953), distingue três diferentes grupos de bilíngues: coordenados, compostos e subordinados. Bilíngues coordenados aprendem as línguas em dois contextos distintos (por exemplo, em casa e na escola), então eles teriam dois sistemas semânticos e dois códigos. Os bilíngues compostos aprendem a L1 e a L2 no mesmo contexto, então eles teriam um sistema semântico único, mas dois códigos para acessá-lo. Finalmente, os bilíngues subordinados aprendem a L2 por referência com a L1, geralmente, via tradução. Existe, ainda, o chamado “bilinguismo receptivo” que se refere a uma pessoa que é capaz de entender duas línguas, mas se expressa em apenas uma língua (HALSBAND, 2006).

Não há evidências de qualquer grupo de seres humanos que não fale pelo menos uma língua. Atualmente, mais de 6000 línguas faladas são usadas no mundo. Além disso, o ser humano tem uma habilidade única de aprender mais de uma língua. Essa capacidade é mediada por mudanças funcionais no cérebro (HALSBAND, 2006). Fabbro (1999) afirmou que todas as línguas faladas apresentam duas características principais: 1) Elas fazem uso do canal vocal-auditivo para produzir e perceber sons e 2) Elas são organizadas de acordo com o princípio de dupla articulação ou dualidade de padrões. O último refere-se a um nível de palavras que carrega significado e a um nível de fonemas limitado em número.

O léxico mental é geralmente definido como a representação interna do conhecimento referente à língua do falante sobre as formas de superfície (WEI, 2002). A hipótese é que o léxico mental é feito de lemas. Lemas podem ser definidos como verbetes abstratos no léxico mental que apoiam a superfície de realização dos próprios lexemas. Lemas contêm informação semântica, sintática, morfológica e sociolinguística/pragmática essenciais para um falante selecionar um lema em vez do outro (LEVELT, 1989; BIERWISCH; SCHREUDER, 1992; MYERS-SCOTTON; JAKE, 1995; WEI, 2001).

Wei (2002) apresenta três argumentos em relação à organização do léxico mental bilíngue. **Primeiro**, o léxico mental bilíngue envolve contato linguístico entre características semântico-pragmáticas específicas no nível pré-verbal da estrutura léxico-conceitual. Apesar de a hipótese de haver um léxico mental único para bilíngues, o autor afirma que esse léxico não contém simplesmente lexemas, mas elementos mais abstratos: lemas. Cada lema é ligado a uma língua específica e apoia a realização de um lexema próprio ao nível de superfície (DEBOT; SCHREUDER, 1993). Cada lema é composto por modelos de subcategorização que permitem aos lemas “chamar” certos procedimentos morfossintáticos no “formulador” de

produção de linguagem. Códigos fonológicos abstratos são resgatados do léxico mental, com cada lema apontando para seu próprio código, que é chamado de “lexema” (LEVELT, 1989, 1995; ROELOFS, 1992; GROSJEAN, 1997).

**Segundo**, como a produção do discurso é rápida e fluente, procedimentos morfossintáticos ativados pelos lemas do léxico mental devem envolver processamento em paralelo, mas com um procedimento cego aos funcionamentos do outro, uma forma de modularidade. As línguas do bilíngue nunca são ativadas igualmente ao mesmo tempo. Isto é, enquanto ambas as línguas estão “ligadas” todo tempo, uma língua tem maior *input* na cadeia resultante para a produção do discurso bilíngue (MYERS-SCOTTON, 1993, 1997).

**Terceiro**, bilíngues podem acessar qualquer uma das línguas em uma conversação envolvendo troca entre línguas (*code switching*), mas os lemas ativados naquela língua devem ser congruentes com os equivalentes da língua-base considerando três níveis de estrutura: estrutura léxico-conceitual no nível conceitual, estrutura de predicado e argumento no nível funcional, e padrões de realização morfológica no nível de superfície ou posicional (MYERS-SCOTTON; JAKE, 1995; WEI, 2001).

Levelt (1989, p. 162) define um lema como a “parte não fonológica da informação lexical de um item”, incluindo aspectos de informação semântica, sintática e morfológica. Lemas são itens abstratos no léxico mental e subjazem à construção da estrutura de superfície do falante. Segundo este mesmo autor, “é nos lemas do léxico mental que a informação conceitual é ligada à função gramatical”. Lemas contêm instruções relacionadas a três subsistemas de estrutura lexical: estrutura léxico-conceitual, estrutura de predicado e argumento, e padrões de realização morfológica. A estrutura léxico-conceitual combina informação disponível semântica e pragmática universal; a estrutura de predicado e argumento especifica não só a propriedade dos verbos em diferentes subcategorias, como também os argumentos expressos são gramaticalmente codificados (i.é., quantos argumentos um verbo pode levar e qual papel temático cada argumento recebe); padrões de realização morfológica expressam dispositivos de superfície para a ordem das palavras, caso, concordância, marcação temporal e de aspecto, e assim por diante (DE BOT e SCHREUDER, 1993; MYERS-SCOTTON e JAKE, 1995; WEI, 2001).

De acordo com a definição de léxico mental do parágrafo anterior, há quatro níveis que interagem durante o processo de produção de discurso. No nível conceitual, que é o nível pré-linguístico, as intenções do falante ativam feixes de características semântico-pragmáticas. Esses feixes de características semântico-pragmáticas ativados apontam para os lemas no léxico mental. Assim, o segundo nível é o nível lema. No nível funcional, lemas ativados enviam



instruções para o formulador de produção de linguagem considerando como construir constituintes de três subsistemas de estrutura lexical que estão contidos nos lemas (WEI, 2002). O nível final é o posicional para estrutura de superfície. O modelo de produção de discurso bilíngue de Levelt (1989) não é formulado especificamente para explicar não só o fenômeno do *code switching* intra-sentencial, mas também suas suposições teóricas sobre os processos de produção do discurso bilíngue, bem como os níveis de processamento são especialmente relevantes para o estudo da natureza do léxico mental bilíngue.

O léxico mental possui um papel absolutamente central na produção do discurso para Levelt, que afirma que o conjunto completo dos processos de formulação é lexicalmente dirigido: “Isso significa que as codificações gramaticais e as fonológicas são mediadas pelos itens lexicais. A mensagem pré-verbal coloca os itens lexicais em atividade. As propriedades sintáticas, morfológicas e fonológicas de um item lexical ativado desencadeiam, por sua vez, os procedimentos de codificação gramatical, morfológica e fonológica subjacentes à geração de um enunciado” (LEVELT, 1989, p. 181). Assim, supõe-se que o léxico é o mediador entre a conceitualização e a formulação gramatical, morfológica e fonológica.

Desvendar a representação da linguagem em nosso cérebro é um dos desafios da ciência atualmente. Em todo o mundo, um número crescente de pesquisadores está em busca de respostas para questões tão intrincadas como as discutidas neste trabalho. A existência de um léxico apenas ou de mais de um sistema lexical em nosso aparato cognitivo ainda é uma questão controversa entre os diversos teóricos da área.

Vimos neste apanhado que o bilíngue faz escolhas no nível conceitual sobre a informação semântico-pragmática que ele deseja transmitir (i.e., intenções antes da escolha). O léxico mental bilíngue inclui lemas de ambas as línguas conhecidas, mas esses lemas são ligados a sua língua específica (i.e., lemas são específicos à língua). Embora as línguas do bilíngue estejam “ligadas” em todo o momento do discurso, elas não são igualmente ativadas ao mesmo tempo.

## **2.8 Aquisição de vocabulário por meio da leitura**

Dominar o vocabulário de uma língua é um ponto crucial na compreensão da leitura, pois a partir das palavras, compreendemos desde frases e enunciados simples até textos extensos e complexos. As palavras têm significado próprio atualizado no contexto textual, mas cada pessoa só acessa seus significados conforme a qualidade léxico-semântica dos itens representados em seu léxico mental.

Muita atenção tem sido dada ao que é conhecido como aprendizado incidental de vocabulário. Wesche e Paribakht (1999), citados por Gass e Selinker (2008, p. 463), definiram o aprendizado incidental como o que acontece quando “aprendizes estão focados em compreender o significado em vez de o explícito objetivo de aprender novas palavras”, ou seja, aprender é um produto de algo a mais, por exemplo, ler um texto e interpretá-lo.

Um grande número de estudos tem mostrado que o aprendizado incidental de fato acontece. Rott (1999) examinou a exposição por meio da leitura e seus efeitos sobre a aquisição e a retenção de vocabulário. Seu estudo sobre o aprendizado de alemão por falantes nativos de inglês investigou os efeitos de exposição diferencial a itens lexicais: exposição de um texto duas, quatro ou seis vezes. Os resultados mostraram que apenas duas exposições foram suficientes para afetar o crescimento do vocabulário. A retenção, após a exposição, foi maior para o conhecimento receptivo do que para o conhecimento produtivo.

Teng (2016) realizou um estudo no qual comparou o índice de frequência no qual o conhecimento de palavras era adquirido por estudantes de inglês como língua estrangeira a partir das modalidades de *input* de leitura e audição. Quinze palavras-alvo foram selecionadas e classificadas dentro de três grupos de frequência. Os quatro tipos de teste de lembrança de forma, reconhecimento de forma, lembrança de significado e reconhecimento de significado foram administrados para mensurar a habilidade dos estudantes de construir um *link* entre forma e significado.

Pós-testes imediatos foram administrados para avaliar o desenvolvimento de vocabulário, e pós-testes tardios foram administrados duas semanas depois para avaliar a retenção. Os resultados do estudo revelaram que novas palavras poderiam ser aprendidas incidentalmente em ambas as modalidades, mas mais conhecimento lexical foi aprendido por meio da leitura. O efeito da frequência de exposição às palavras em ganhos incidentais de vocabulário foi significativo para os quatro tipos de teste nas duas modalidades. Como somente conhecimento parcial das palavras foi adquirido por ambas as modalidades, pareceu que, para essas duas modalidades serem uma valiosa fonte de aquisição incidental de vocabulário, não apenas a frequência de exposição à palavra, mas também um elaborado processamento de palavras seja necessário. Relevantes implicações para o ensino e aprendizagem de vocabulário foram propostas a partir desse estudo.

Teng (2015) também realizou um estudo no qual mensurou a aprendizagem incidental de vocabulário e esse estudo apoiou a confiabilidade da Hipótese de Carga de Envolvimento (ILH) de Hulstijn e Laufer (2001) entre aprendizes com diferentes níveis de vocabulário focando em quatro tarefas envolvendo leitura de notícias da BBC. Um teste de vocabulário projetado por

Nation (1983) foi realizado por 180 participantes, que foram então agrupados em quatro níveis de vocabulário baseados em seus resultados: 40 aprendizes no nível de 2000 palavras; 60 aprendizes no nível de 3000 palavras; 48 no nível de 5000 palavras e 32 aprendizes no nível universitário de vocabulário. Os participantes de cada nível foram divididos em quatro grupos, com cada subgrupo completando uma das quatro tarefas de aprendizagem de vocabulário que variaram na carga cognitiva exigida: compreensão em leitura (baixo esforço), compreensão em leitura mais preenchimento de palavras-alvo (esforço moderado), compreensão em leitura mais escrita de uma composição (esforço forte), e compreensão em leitura mais consulta em dicionário e escrita de uma composição (esforço muito forte). Os achados revelaram que o aprendizado de vocabulário foi mais alto na quarta tarefa, e diminuiu de acordo com a carga de envolvimento. Esse estudo também sugeriu que a aplicabilidade do aprendizado incidental e da Hipótese de Carga de Envolvimento (ILH) foi afetada pelo nível de vocabulário dos participantes, e que um limiar lexical crítico pareceu existir para a compreensão das notícias da BBC.

Paribakht e Wesche (1997) dividiram aprendizes de inglês em duas condições instrucionais. Em um grupo, os aprendizes leram passagens de um texto e responderam a questões de compreensão. No outro grupo, os aprendizes leram passagens e, então, fizeram atividades de vocabulário. Os dois grupos tiveram as mesmas palavras-alvo. Apesar de os dois grupos terem adquirido conhecimento lexical, o aprendizado do primeiro grupo limitou-se ao reconhecimento, enquanto que o segundo foi capaz de produzir linguagem.

Em outro estudo, Paribakht e Wesche (1999), usando a metodologia de protocolos verbais e retrospectão, focaram em estratégias que os aprendizes usavam no processo de aprendizado de uma nova palavra. A inferenciação foi uma das estratégias mais comuns a que os alunos apelaram. Surpreendentemente, o uso do dicionário não foi predominante. Os aprendizes usaram informações morfológicas e gramaticais como suporte para o processo inferencial.

Gu e Johnson (1996) investigaram o uso de estratégias lexicais por estudantes universitários chineses aprendendo inglês. Estratégias tais como adivinhar pelo contexto, uso de dicionário (para propósitos de aprendizagem em oposição à compreensão somente) e análise da formação da palavra foram utilizadas. A repetição oral correlacionou-se com a proficiência geral, mas a repetição visual (escrever a palavra repetidamente, memorizar a ortografia letra por letra, escrever palavras novas e tradução) avaliou negativamente o tamanho tanto do vocabulário quanto da proficiência geral. O grupo de alunos menos bem-sucedido usou memorização e repetição visual das listas de palavras. Houve mais de uma maneira de alcançar

o crescimento de vocabulário: não só por meio de leitura extensiva como também pelo emprego de uma ampla variedade de estratégias.

Hulstijn, Hollander e Greidanus (1996), em seu estudo com aprendizes avançados de francês (falantes nativos de holandês), descobriram que, para esse grupo, a disponibilidade de um dicionário bilíngue ou glossários marginais promoveu a aquisição do significado das palavras. Eles afirmaram que, quando há acesso à informação externa (dicionários ou glossários), a relação forma-significado é realçada pela repetida exposição, ou seja, se um aprendiz procura o significado de uma palavra desconhecida na primeira vez que ela é encontrada, cada encontro subsequente reforça o significado da palavra. Por outro lado, quando não há informação externa disponível, os aprendizes frequentemente ignoram a palavra desconhecida (PARIBAKHT; WESCHE, 1999), ou inferem significados incorretos. Assim, a repetida exposição tem pouco efeito.

Ellis e He (1999), em uma pesquisa sobre o papel da negociação, na aquisição incidental de vocabulário, descobriram que, quando aprendizes têm a oportunidade de usar novos itens lexicais em um contexto comunicativo (incluindo negociação), aquelas palavras são retidas (em curto e longo prazo) mais do que quando são apenas expostas ao input. Entretanto, Newton (1995) descobriu que a negociação não é sempre uma precursora do aprendizado de uma palavra nova. Outros fatores, tais como tipo de tarefa, tiveram um importante papel em se uma palavra foi aprendida ou não. Gass (1999) propôs que a aquisição incidental é mais provável de acontecer quando as palavras em duas línguas são cognatas, quando há exposição significativa, e quando as palavras relacionadas à L2 são conhecidas. Em outros casos, maior intencionalidade (por meio da atenção) é necessária.

Embora existam diversos estudos sobre aquisição de vocabulário, tanto incidental quanto promovida por instrução explícita, acreditamos na eficácia de uma abordagem integrada pelas duas estratégias de aquisição. Em nossa pesquisa empírica, realizamos a leitura de dois contos em inglês com os sujeitos principalmente como meio de investigarmos a aquisição léxico-semântica em L2 por meio da leitura e esse procedimento foi motivado pelo método de pesquisa utilizado. Acreditamos que ambas as modalidades de aquisição léxico-semântica – incidental ou por meio da instrução explícita – sejam adequadas para o aprendizado de vocabulário e, por isso, uma abordagem que relacione as duas estratégias possivelmente seja mais eficaz.

Hulstijn e Laufer (2001) e Laufer e Hulstijn (2001) relacionam a retenção de vocabulário ao conceito de processamento profundo (*depth of processing* – CRAIK; LOCKHART, 1972), que, em sua forma simples, prevê que a retenção de memória depende de a palavra ter sido superficial ou profundamente processada. Conhecer uma palavra envolve muitas possibilidades,

incluindo entender a forma fonológica, o significado, as colocações etc. É previsível que processar uma palavra no nível do significado seja mais profundamente internalizado do que no nível da forma fonológica e, presumidamente, conhecer o significado e as colocações sugere um entendimento ainda mais profundo (GASS; SELINKER, 2008, p. 465).

Um conceito relacionado é o da riqueza de codificação de Craik e Tulving (1975). Hulstijn e Laufer (2001) e Laufer e Hulstijn (2001) dão um passo à frente nesse conceito, apresentando o conceito de “envolvimento”. Envolvimento, no modelo desses autores, consiste em necessidade, busca e avaliação. Necessidade refere-se à motivação, podendo ser moderada ou forte. A necessidade é forte quando é motivada pelas carências internas do aprendiz e é moderada, quando motivada por uma fonte externa, por exemplo, o professor. A busca e a avaliação são ambos construtos cognitivos. A busca refere-se à tentativa de determinar o significado de uma palavra (por exemplo, buscando-a em um dicionário). A avaliação representa uma tentativa de determinar se uma palavra é a correta, dado o contexto. A avaliação envolve uma decisão, por exemplo, seguindo-se a comparação do significado de uma palavra com outros significados. Isso seria um envolvimento moderado, mas se a decisão envolve uma combinação de uma nova palavra com outras, isso é um envolvimento forte.

Laufer e Hulstijn (2001) analisaram um significativo número de estudos e seus efeitos sobre a retenção de vocabulário, mostrando que, em geral, as tarefas eficazes eram aquelas que tinham um alto envolvimento. A seguir, conduziram um experimento para determinar se um maior envolvimento levaria a uma maior retenção de conhecimento receptivo. Eles construíram três tarefas com diferentes níveis de envolvimento (compreensão em leitura com glossários nas margens; compreensão em leitura com preenchimento de lacunas e escrita de uma composição, usando as palavras-alvo). A hipótese era a de que escrever a composição implicava o maior envolvimento, e a leitura com glossário implicava o menor. Os participantes foram aprendizes de inglês da Holanda e de Israel. Os participantes israelenses tiveram um desempenho favorável no preenchimento de lacunas, mas os estudantes holandeses tiveram desempenho melhor na leitura com glossário nas margens do que na leitura com preenchimento de lacunas. Em geral, quanto maior uso os aprendizes fazem dos itens de vocabulário, maior a probabilidade de que eles retenham esses itens na forma e no significado. Usar a língua promove aquisição. Isso também sugere que amplitude de conhecimento lexical é somente relevante quando acompanhada de profundidade de conhecimento (GASS; SELINKER, 2008, p. 465-466).

A leitura é uma fonte de aprendizado de novas palavras por meio de um rico e significativo contexto. De acordo com Perfetti (2010), extrair o significado de um texto envolve

ler as palavras, codificar seus significados, usar a estrutura da frase para formar seus significados em conteúdo semântico, e integrar esses significados com conhecimentos prévios.

Esta seção buscou apresentar estudos sobre a aquisição incidental de vocabulário por meio da leitura. Percebemos que, durante a leitura, é possível que o leitor acrescente itens lexicais a seu arcabouço mental de palavras e esse aprendizado não aconteça por meio de instrução formal. Ele pode ser adquirido pela livre e espontânea leitura de um texto ou livro, sendo o contexto essencial para o entendimento e assimilação de novas palavras. Como declaramos anteriormente, embora existam vários estudos sobre aquisição lexical, tanto incidental quanto promovida por instrução explícita, nesta dissertação, defendemos uma abordagem integrada que faça uso das duas estratégias para uma eficácia na aquisição lexical e, além disso, nosso foco é investigar a aquisição léxico-semântica em L2 por meio da leitura em sentido mais amplo, sem nos atermos a um método ou a outro.

## 2.9 Ensino/aprendizagem de léxico em L2 por meio da leitura

O conceito de léxico pode ser definido, grosso modo, como as palavras de uma língua. Entretanto, pode incluir itens que são constituídos por mais do que uma simples palavra: por exemplo, *post office* (correio) e *mother-in-law* (sogra). Há também longas expressões com várias palavras tal como *call it a day* (parar por aqui), *in any case* (de qualquer forma), *how are you?* (como vai você?) que expressam um só conceito e são armazenadas em nossa memória como um *whole chunk* (um pedaço inteiro). Uma útil convenção é englobar tais casos falando sobre “itens” de vocabulário em vez de “palavras” (UR, 2012).

O termo vocabulário também inclui itens gramaticais: pronomes, tais como *she* (ela), *someone* (alguém), ou determinantes tais como *the* (o, a, os, as), *that* (aquele, aquilo), *any* (algum, qualquer), e, ainda, itens lexicais (substantivos, verbos, adjetivos, advérbios). Itens gramaticais não têm significado por si só, mas são usados para mostrar as relações com outras palavras dentro de enunciados significativos. Eles são “conjuntos fechados” (é pouco provável que a língua adquira um novo pronome, ou outro demonstrativo para acrescentar a *this/that*), enquanto que itens lexicais são um “conjunto aberto”: itens estão constantemente sendo acrescentados, esquecidos ou alterados (UR, 2012, p. 60).

Meireles (2005) afirma que no decorrer da história do ensino de línguas, pouca ênfase tem sido dada ao ensino de vocabulário. O vocabulário nunca foi totalmente esquecido, mas, na maior parte das vezes, tem servido de ferramenta para dar suporte não apenas ao ensino de gramática, mas também para introduzir e praticar os chamados *drills*, encontrados,

principalmente, no Método Áudio-lingual (LARSEN-FREEMAN, 1986), usado até os dias de hoje, em várias escolas brasileiras de ensino de inglês.

Cada vez que um método ou abordagem nova surge na área do ensino de uma segunda língua ou língua estrangeira, novos parâmetros são estabelecidos para o ensino de vocabulário: ora enfatiza-se um vocabulário comum, cotidiano, ora um vocabulário mais voltado para a leitura de textos literários, como é feito no Método de Tradução e Gramática (ZIMMERMAN, 1997).

A primeira coisa a ser dita, de acordo com Holden (2009), é que “aprender vocabulário” não significa aprender listas de palavras desconectadas. Ao contrário, significa desenvolver a capacidade de enxergar a relação entre as palavras, além de usar as dicas contidas nas próprias palavras, e no contexto, para deduzir seus significados. Tanto na escrita como na fala, é importante estar ciente do contexto e dos níveis de formalidade, a fim de escolher e de usar a linguagem mais apropriada.

O mais importante para os estudantes é saber a forma escrita e a falada, bem como o significado mais usual do vocábulo. Entretanto, há aspectos adicionais que também precisam ser aprendidos: gramática, *links* colocacionais, conotações, apropriação do uso, e relações com outros itens em inglês e na L1 do aluno (UR, 2012).

Conforme Boni (2003), quando olhamos para os textos que os aprendizes devem ler e para as situações de conversação em que eles estão envolvidos, descobrimos que há relativamente uma pequena quantidade de vocabulário – bem selecionado – que permite uma compreensão maior do aluno. Tomando como base a frequência, Francis e Kucera (1982), citados por Nation e Waring (1997) mostram que, com um vocabulário de aproximadamente 2.000 lemas, um aprendiz conhece 80% de um texto. Todavia, Laufer (1998) demonstra que essa proporção é insuficiente para uma dedução (*guessing*) com sucesso das palavras desconhecidas ou para uma compreensão razoável do texto, identificando 95% como uma proporção mínima para o alcance desses objetivos.

Laufer (1997) afirma que, de longe, o maior obstáculo lexical para uma boa leitura é o número insuficiente de palavras dentro do léxico do aprendiz. Segundo os estudos conduzidos pela pesquisadora, o nível necessário para que um bom leitor em língua materna possa transferir suas estratégias de leitura para segunda língua é de 3.000 famílias de palavras, ou aproximadamente 5.000 itens lexicais. Apesar de não existir um limiar preciso de vocabulário que permita isso, o consenso parece ser de 3.000-5.000 famílias de palavras, o que é suficiente para fornecer o acesso inicial para esse tipo de material escrito (NATION; WARING, 1997).

Schmitt (2008) afirma que se entendemos de 80 a 85% das palavras de um texto, podemos, provavelmente, inferir o resto e entender o texto como um todo. Pesquisadores, em geral, concordam que para entender um texto, precisamos conseguir entender de 95% a 98% das palavras dele. Em linhas gerais, isso significa que, se a cada duas linhas houver mais de uma palavra que não entendamos, podemos ter problemas em entender o texto e não conseguir deduzir com sucesso os significados de itens desconhecidos (UR, 2012).

Por outro lado, conhecer cerca de 98% de um texto razoavelmente complexo significa saber um enorme número de famílias de palavras: o número estimado por diferentes pesquisadores varia de 5000 a 8000 (SCHMITT, 2008). O termo “famílias de palavras” significa grupos de palavras que possuem um radical comum (por exemplo, educação, educacional, educandário, educador); então o número de palavras isoladas a serem aprendidas é ainda maior. Será maior ainda se incluirmos expressões idiomáticas tais como *call it a day* (parar por aqui) e *on the other hand* (por outro lado), cujos significados não podem necessariamente ser entendidos fora do contexto (UR, 2012, p. 64).

Compreender plenamente uma palavra envolve entender forma, significado, classe gramatical, pronúncia e escrita. Isso pode não acontecer na primeira vez que um aprendiz encontra uma palavra. Os aprendizes levam um longo tempo para entender e para usar uma palavra plenamente. No início, provavelmente, só aprenderão seus significados denotativos mais frequentes, sua ortografia e pronúncia (SPRATT; PULVERNESS; WILLIAMS, 2011).

Os aprendizes precisam encontrar as mesmas palavras várias vezes, à medida que avançam na aquisição da língua. Desse modo, as palavras serão consolidadas e os alunos conhecerão mais sobre elas, isto é, outros significados, colocações e grupos lexicais dos quais elas fazem parte (Op. Cit). McKeown e colaboradores (1985) afirmam que são necessários aproximadamente sete encontros com a mesma palavra para, finalmente, ser possível seu aprendizado.

De acordo com Moreira (2000), a maioria das palavras que conhecemos não nos foi ensinada e nem as procuramos no dicionário; foram aprendidas a partir do contexto (STERNBERG, 1987). A leitura é considerada o meio ideal para a aquisição de vocabulário porque as palavras de baixa ou moderada frequência aparecem muito mais frequentemente em textos do que na conversação habitual. O leitor tem a oportunidade de estudar o contexto, estabelecer hipóteses e confirmá-las, além de inferir significados. Segundo Stanovich e Cunningham (1992), as pessoas que leem mais conhecem mais vocabulário.

Em prosseguimento, Moreira (2000) acrescenta que a aquisição de vocabulário é vista, por diferentes autores, de diversas maneiras. O uso da leitura como forma de aquisição de



vocabulário configura uma abordagem indireta de ensino de vocabulário em que a atenção do aluno está voltada para o assunto de que trata o texto e, não, especificamente, para o vocabulário a ser adquirido. Entretanto, conforme Scaramucci (1995), há uma distinção entre a construção do significado por meio de pistas contextuais e o real aprendizado e a retenção desses significados. Os diversos estudos na área de aquisição de vocabulário mostram que usar as pistas disponíveis no contexto para inferir o significado das palavras desconhecidas não implica ter tais palavras automaticamente incorporadas ao léxico mental. Alguns estudos, como o de Parry (1988) e Nagy e Herman (1987), mostram que nem sempre as palavras inferidas a partir do contexto são aprendidas. Por outro lado, há várias evidências de que o vocabulário pode, de fato, ser aprendido em contexto. Nagy e Anderson (1984), em defesa da aprendizagem de vocabulário através do contexto, enfatizam que

[...] nem mesmo o ensino de vocabulário mais direto e implacavelmente sistemático pode explicar uma proporção significativa de todas as palavras que as crianças realmente aprendem, nem cobrem mais do que uma modesta proporção das palavras que elas encontrarão nos materiais de leitura escolares (NAGY; ANDERSON, 1984, p.320).

Krashen (1989) é o principal proponente da leitura extensiva como meio de aquisição de vocabulário. Para Krashen (1989), a competência em vocabulário é alcançada mais eficientemente através de *input* compreensível (KRASHEN, 1985) e é a leitura a melhor forma de *input* compreensível para o desenvolvimento do vocabulário, tanto em relação à L1 quanto à L2. Desse modo, o processo de aquisição é incidental, já que a aquisição de vocabulário ocorre sem nenhum tipo de instrução formal. De acordo com a teoria de Krashen, o objetivo é criar condições que facilitem a “aquisição” inconsciente e minimizem o tempo gasto na aprendizagem consciente das propriedades formais da língua. Desse modo, o processo de “aquisição” é idêntico à “aprendizagem incidental de vocabulário”, hipótese formulada por Nagy e Herman (1985), a qual se baseia em pesquisa sobre como as crianças aprendem vocabulário em suas línguas maternas. Eles consideram que progressos importantes na aquisição de vocabulário só podem ser conseguidos aumentando-se a aprendizagem incidental de vocabulário através de um contexto de leitura (MOREIRA, 2000).

Nagy e Herman (1985) afirmam que a maioria das palavras são aprendidas, gradualmente, por meio de repetidas exposições em vários contextos linguísticos. De fato, a repetição leva à prática e Ellis (1995) afirma que “é a prática que faz a perfeição nos módulos de reconhecimento e produção”. Tal afirmação é confirmada por Hulstijn (1992) ao concluir, em vários estudos com aprendizes adultos de L2, que a retenção do significado das palavras, em

uma única tarefa de aprendizagem incidental é muito baixa. Nagy e Herman (1985) anteciparam as conclusões de Hulstijn, mas reafirmaram a importância da aprendizagem incidental ao salientarem, com base em experiência com diferentes livros-textos que, mesmo quando uma palavra desconhecida é vista impressa em uma página uma única vez, ocorre um aumento do conhecimento lexical, pequeno, mas estatisticamente confiável (MOREIRA, 2000).

Nagy, Anderson e Herman (1987) observam que, embora a probabilidade de aprender uma palavra através do contexto seja muito pequena para ter algum valor prático, não podemos deixar de considerar a quantidade de leitura a que os alunos são expostos, a fim de poder avaliar, corretamente, a contribuição da aprendizagem pelo contexto, por meio da leitura. Para os autores, a aprendizagem através do contexto da leitura ocorre em pequenos incrementos de modo que qualquer encontro com uma palavra resulta, geralmente, em um pequeno aumento do conhecimento das diferentes acepções de uma dada palavra.

O ponto mais importante a favor da aprendizagem incidental por meio da leitura, na opinião de vários autores, foi apontado por Nagy (1988) ao constatar que a leitura resulta em um conhecimento profundo do vocabulário. Em textos autênticos, as palavras são encontradas em uma grande variedade de contextos, o que permite ao aluno assimilar suas propriedades semânticas e sintáticas de maneira muito mais profunda. Mais importante ainda é considerar que o encontro com essas palavras novas em contexto (considerando-se que o restante do texto seja compreensível) permite ao leitor estabelecer ligações entre a informação nova e as informações já existentes, o que, certamente, o ajuda a implantar esse novo conhecimento em sua memória de longo prazo (MOREIRA, 2000).

## 2.10 Estratégias de aprendizado e ensino de vocabulário em L2

Segundo Holden (2009), em qualquer língua, o vocabulário pode ser agrupado em “famílias”, às quais os itens estão relacionados por sua forma, seu significado ou tema. Algumas palavras têm formas diferentes, embora relacionadas, como substantivos, verbos, adjetivos e advérbios, por exemplo:

Quadro 2 – Família de palavras

<b>NOUN</b>	<b>VERB</b>	<b>ADJECTIVE</b>	<b>ADVERB</b>
Information	To inform	Informed	-
Noise	-	Noisy	-
Silence	-	Silent	silently
Comfort	To comfort	Comfortable	comfortably

Fonte: Adaptado de Holden (2009, p. 119).

Outras palavras podem estar relacionadas pelo significado, como, por exemplo, as várias maneiras de descrever um “som”: *gentle, loud, noisy, quiet* etc. As palavras também podem ser agrupadas de acordo com o assunto. Por exemplo, “escola” pode estar relacionada a: *classroom, lesson, semester, student, teacher* etc. Por fim, há algumas palavras em que uma parte específica pode nos dar a ideia do seu significado geral. Em inglês, prefixos e sufixos se encaixam nesse grupo. Por exemplo, o prefixo *un-* tem uma conotação negativa: *unimportant, uncomfortable, unusual*, enquanto *-ly*, em geral, indica que a palavra é um advérbio (*uncomfortably*) e *-ment* sinaliza um substantivo (*government*) (HOLDEN, 2009).

Compreender essas indicações pode ajudar os alunos a extrair significados e encontrar palavras apropriadas para usar num contexto em particular. Na verdade, a consciência do contexto deveria ser um fator fundamental no ensino de vocabulário, porque muitas vezes a escolha da palavra apropriada depende disso. Concentrar-se no contexto também ajuda os alunos a se conscientizarem da linguagem apropriada. Por exemplo, algumas palavras e expressões idiomáticas são usadas na comunicação entre amigos, ou entre pessoas mais velhas ou do mesmo grupo social, mas podem ser inadequadas em outras situações. Adolescentes que sejam falantes nativos do inglês, muitas vezes, usam palavras como *cool, fave (favorite), chill out* entre si. No entanto, essas são menos adequadas quando utilizadas em situações formais, ou com pessoas mais velhas. E, em geral, soam totalmente inadequadas quando empregadas por adultos (HOLDEN, 2009, p. 120).

Segundo Rubin (1987), as estratégias do aprendiz “contribuem para o desenvolvimento do sistema da linguagem [...] e afetam diretamente a aprendizagem”. As estratégias cognitivas de Rubin incluem: **clarificação/verificação**, **adivinhação/inferência indutiva** (uso do conhecimento prévio para derivar hipóteses explícitas sobre uma forma linguística específica ou significado), **raciocínio dedutivo** (o aprendiz está procurando e usando regras mais gerais), **prática** (o foco está na precisão do uso. Ex.: repetição, ensaio, experimentação, aplicação de regras, imitação, atenção aos detalhes), **memorização** (o foco está no armazenamento e no processo de recuperação. Ex.: exercícios, repetições, estratégias mnemônicas) e **monitoramento**. Já as estratégias sociais são descritas como atividades que fornecem oportunidades de exposição e prática dos conhecimentos, incluindo **perguntar** aos colegas, professores, falantes nativos, **iniciar a conversação** e **ouvir mídia** em L2.

Ur (2012, p. 68-69) propõe algumas dicas práticas para o ensino e a aprendizagem de vocabulário:

- Faça com que os alunos usem cadernos de vocabulário para anotar o novo vocabulário que aprenderam;

- Não insista em que os estudantes escrevam informações detalhadas para cada item. Geralmente, é sugerido ao aluno adicionar a cada item uma definição em inglês bem como uma em sua L1, uma frase contextualizando-o, uma nota referindo-se à classe gramatical, talvez um desenho, mas a experiência mostra que os alunos raramente guardam essas informações ao longo do tempo e acham essa estratégia mais tediosa do que útil;
- Estimular os estudantes a formularem seus próprios mecanismos de “palavras-chave” para lembrá-las. É mais provável que eles lembrem palavras-chave que foram elaboradas por eles mesmos do que aquelas que lhes foram sugeridas;
- Não ensine mais do que dez novos itens de uma vez em uma aula de nível intermediário; e até mesmo menos palavras para grupos mais jovens. Há um limite de quantos itens podem ser incluídos em uma aula. Grupos altamente motivados de aprendizes adultos podem, entretanto, dar conta de mais itens;
- Ensinar novos itens no início da aula. Os estudantes estão com a mente mais “fresca” e com mais facilidade de aprender novo material no início das aulas do que mais tarde.

Moreira (2000) afirma que a leitura é, sem dúvida, a fonte de *input* mais facilmente disponível para a maioria das pessoas, não somente para aprendermos palavras novas numa língua estrangeira, mas também como forma de enriquecermos nosso vocabulário em nossa língua nativa. Contudo, não é possível compreendermos um texto, seja em nossa língua nativa ou numa língua estrangeira, sem compreendermos o vocabulário desse texto. Segundo Laufer (1997), isso não significa dizer que compreensão de texto e compreensão de vocabulário sejam a mesma coisa ou que a qualidade da leitura seja determinada, apenas, pelo vocabulário. A compreensão de um texto é afetada pelo conhecimento prévio (*background knowledge*) do leitor, relativo ao assunto de que o texto trata e pela aplicação de estratégias gerais de leitura, tais como: prever o conteúdo do texto, inferir o significado de palavras desconhecidas pelo contexto, reconhecer o tipo e a estrutura do texto e compreender a ideia central de um parágrafo.

Segundo Haynes e Baker (1993), porém, quaisquer que sejam os efeitos do uso de estratégias de leitura, elas demonstraram ser totalmente ineficientes, se o aluno não possuir um vocabulário básico. Esse vocabulário pode ser mais prontamente adquirido, diretamente, por meio de exercícios para a fixação do vocabulário, introduzido na leitura simplificada ou, indiretamente, em atividades comunicativas, ou, ainda, usando-se o dicionário como forma de acessar vocabulário que não possa ser facilmente deduzido pelo contexto. Entretanto, a partir da aquisição de um vocabulário básico, é a leitura, com conseqüente aquisição de vocabulário

incidental, que se constituirá em um meio poderoso para o enriquecimento do nosso léxico (MOREIRA, 2000).

O objetivo desta seção foi apresentar pesquisas sobre aquisição de vocabulário por meio da leitura, que é uma rica fonte de aprendizado de novas palavras e, talvez, uma das mais completas. Esta seção justifica-se por nos encaminhar para o objetivo principal do presente estudo: investigar como ocorre a aquisição léxico-semântica em L2 por meio da leitura. Na seção 3, apresentaremos a pesquisa experimental que realizamos com sujeitos e atividades de leitura em L2.

### **3 PESQUISA EMPÍRICA**

Ao longo do referencial teórico, vimos que o conhecimento lexical é um fator importante para o sucesso da compreensão leitora. A compreensão depende de fatores tanto linguísticos quanto cognitivos e, também, do eficaz processamento desde os níveis mais básicos como a decodificação das letras e dos fonemas até o conhecimento léxico-semântico. Hawkins et al. (2011) afirmam que, à medida que o vocabulário dos estudantes aumenta, o mesmo ocorre com suas capacidades de construir inferências a partir do texto. Com a ampliação do léxico mental do aprendiz, suas habilidades de reconhecimento se aprimoram e, conseqüentemente, a compreensão leitora evolui. Rupley e Slough (2012) complementam que o conhecimento lexical é passível de desenvolvimento, relacionando-se ao conhecimento prévio e que os professores precisam ampliar o conhecimento de palavras de seus estudantes para que eles compreendam melhor os textos. Por sua vez, Perfetti e Hart (2002) apontam que as habilidades lexicais permitem a compreensão, a compreensão permite a prática da leitura e a prática da leitura, em seu turno, reforça as habilidades lexicais, num circuito de autoaprendizagem. O estudo apresentado nesta dissertação é justificado pela necessidade de investigarmos como e se a leitura em língua inglesa otimiza e propicia a aquisição léxico-semântica.

#### **3.1 Objetivos da pesquisa**

##### **3.1.1 Objetivo geral**

Investigar a aquisição lexical de inglês por meio da leitura mediada pelo professor.

##### **3.1.2 Objetivos específicos**

- Pesquisar como e se a leitura em inglês como L2 pode contribuir para a aquisição lexical;
- Investigar como e se a leitura mediada pelo professor pode contribuir para a aquisição lexical em L2;
- Averiguar se os questionamentos sobre os significados em contexto linguístico-textual e a negociação do significado entre os alunos por meio de inferências contribuem para a construção do conhecimento lexical.

### **3.2 Hipóteses**

A presente dissertação de mestrado partiu das seguintes hipóteses:

H1 – A aquisição lexical em língua estrangeira por meio da leitura está fortemente ligada ao contexto linguístico-pragmático. A aprendizagem do conhecimento lexical em L2 (inglês) através da leitura ocorre com base no contexto e também na construção de inferências, ou seja, no processo inferencial que busca a compreensão de palavras desconhecidas durante a leitura, com a mediação do professor ou com a negociação do significado entre os aprendizes;

H2 – A frequência das palavras no texto tem um papel importante na construção do significado. A mesma palavra, em contextos significativos, leva à memorização;

H3 – A leitura mediada pelo professor atrai a atenção para palavras novas e desconhecidas e a negociação de sentidos entre os alunos favorece a construção do significado;

H4 – Por meio da leitura dos contos, encontrando as palavras em um contexto rico e significativo, os alunos inferirão mais definições plausíveis para as palavras escolhidas.

### **3.3 Participantes da pesquisa**

A coleta de dados foi realizada, inicialmente, com quatorze alunos regularmente matriculados e com boa frequência em uma escola de idiomas de Cachoeira do Sul, RS, em nível intermediário e avançado de leitura em língua inglesa. Um participante (P1) não atingiu o nível mínimo B1 na parte de leitura do Michigan English Test (MET). Por isso, seus dados do pré e pós-teste não foram considerados, embora apareça na primeira transcrição interagindo com P2. Três sujeitos responderam aos questionários sobre hábitos de aprendizagem, realizaram o Michigan English Test e fizeram o pré-teste de vocabulário, porém, não puderam participar das demais etapas do processo e, por isso, seus dados foram descartados da amostra. Ao final de todas as etapas da pesquisa, foram considerados os dados de dez participantes. Desses, três sujeitos são do gênero feminino e sete sujeitos do gênero masculino. As idades dos sujeitos variaram de dezesseis a trinta e quatro anos.

### 3.4 Instrumentos, procedimentos de testagem e de tratamento dos dados

Os instrumentos de pesquisa, selecionados de acordo com os objetivos de nosso estudo, foram os seguintes:

- a) Termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO A);
- b) Questionário de hábitos de estudos (ANEXO B);
- c) *Michigan English Test* para avaliar a proficiência em leitura em língua inglesa (ANEXO C);
- d) Contos *The fall of the house of Usher* e *The black cat*, de Edgar Allan Poe, extraídos do livro *Tales of Mystery And Imagination* (Contos de Mistério e Imaginação), publicado pela *Oxford University Press*, no ano 2000, adaptados por Margaret Naudi (ANEXO D);
- e) Pré-teste e pós-teste de vocabulário (APÊNDICE A).

Quadro 3 – Ordem de aplicação dos instrumentos

Ordem de aplicação	Instrumento
1º	Termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO A)
2º	Questionário de hábitos de estudos (ANEXO B)
3º	Michigan English Test (ANEXO C)
4º	Pré-teste de vocabulário (APÊNDICE A)
5º	Leitura mediada dos contos (ANEXO D)
6º	Pós-teste de vocabulário (APÊNDICE A)

Fonte: O autor (2017).

#### 3.4.1 Termo de consentimento livre e esclarecido

Primeiramente, pedimos que os participantes lessem e assinassem o Termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO A), que os cientificava de que estavam participando de um projeto de pesquisa com o objetivo de investigar como ocorre a aquisição de vocabulário por meio da leitura em língua inglesa. No termo, declaramos que os participantes poderiam se beneficiar com a prática da leitura e a elaboração de estratégias de aprendizagem de vocabulário e explicamos as etapas de nossa pesquisa.



### 3.4.2 Questionário sobre hábitos e estratégias de autoaprendizagem dos sujeitos

O objetivo do questionário sobre hábitos de estudo dos sujeitos (ANEXO B) foi o de conhecer um pouco do perfil de cada um dos sujeitos e investigar suas estratégias de estudo. Solicitamos que cada participante respondesse ao questionário silenciosamente, marcando e/ou descrevendo o que é mais típico de seu perfil de aprendiz de língua estrangeira. A versão do questionário adaptada para este estudo foi baseada em Gattolin (2005). O instrumento foi desenvolvido para investigar cinco estratégias importantes para a aquisição do vocabulário de L2 em contexto. Para a análise dos dados, adotamos alguns dos critérios utilizados por Gattolin (2005): o tempo que os aprendizes dedicam ao estudo do vocabulário fora da sala de aula e as atividades extraclasse que denotam seu grau de autonomia.

Aplicado aos participantes desta pesquisa, esse instrumento teve como propósitos:

1. Delinear o perfil inicial dos alunos participantes da pesquisa;
2. Diagnosticar seu grau de comprometimento com o processo de aprendizagem;
3. Diagnosticar os tipos de atividades com que mais se engajam fora da sala de aula;
4. Verificar as estratégias de aprendizagem utilizadas;
5. Diagnosticar sua atitude frente à aprendizagem de vocabulário.

O questionário de Gattolin (2005) tem vinte e cinco questões diversas sobre estratégias e hábitos de estudo. Na nossa adaptação, ativemo-nos às dez questões mais especificamente sobre aquisição de vocabulário por meio da leitura em inglês como L2.

### 3.4.3 Michigan English Test (MET)

Como nosso objetivo foi trabalhar com participantes de nível aproximado de conhecimento, optamos por avaliá-los usando o Michigan English Test (MET), que é um exame internacional de proficiência em língua inglesa desenvolvido pela CaMLA, uma associação entre a Universidade de Cambridge, da Inglaterra, e a Universidade de Michigan, dos Estados Unidos, e administrado internacionalmente pelos centros aplicadores autorizados pela CaMLA (ANEXO C).

O MET foi desenvolvido para um público adolescente e adulto, em nível secundário de educação ou superior, que queira avaliar sua proficiência geral na língua inglesa em contextos sociais, educacionais e no âmbito profissional. O MET enfatiza o uso comunicativo do inglês, mensura a proficiência nas habilidades de compreensão auditiva, leitura e uso da língua (gramática e vocabulário).

Em nossa pesquisa, procuramos investigar a aquisição lexical de vocabulário por meio da leitura em língua inglesa por parte de aprendizes de, no mínimo, nível intermediário de leitura. Para isso, selecionamos os candidatos que obtiveram nível mínimo B1 no teste de leitura do Michigan. Devido ao escopo de pesquisa, utilizamos como teste a parte de leitura do exame, composta por textos diversos e por cinquenta questões de interpretação e compreensão, as quais deveriam ser respondidas em sessenta minutos. Um escore de vinte acertos ou menos demonstra um nível A2; de vinte e um a trinta acertos, B1; de trinta e um a trinta e oito pontos, nível B2; e para scores de trinta e nove a cinquenta, nível C1.

De acordo com o *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001), um indivíduo nível B1 é considerado um usuário independente. Esse indivíduo consegue entender os pontos principais de input padrão claro sobre assuntos familiares regularmente encontrados no trabalho, ambiente escolar, lazer etc. Consegue lidar com a maioria das situações prováveis de acontecer durante uma viagem em uma área onde a língua é falada. Consegue produzir textos simples sobre tópicos que são familiares ou de interesse pessoal. É capaz de descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições e dar, brevemente, motivos e explicações para opiniões e planos.

#### **3.4.4 Contos *The fall of the house of Usher* e *The black cat*, de Edgar Allan Poe**

Optamos pelos contos *The fall of the house of Usher* e *The black cat*, de Edgar Allan Poe, extraídos do livro *Tales of Mystery And Imagination* (Contos de Mistério e Imaginação), publicado pela *Oxford University Press*, no ano 2000, adaptado por Margaret Naudi, porque são alguns dos contos mais conhecidos e emblemáticos do autor americano. Os contos foram originalmente escritos em 1839 e são consideravelmente mais extensos do que a versão adaptada por Margaret Naudi e publicados pela *Oxford University Press* no ano 2000. O vocabulário das versões originais também é mais rebuscado e arcaico do que a versão atualizada e adaptada. Optamos pela versão adaptada da editora *Oxford* porque a leitura dos originais de 1839 ou versões do início do século XX são mais difíceis e, talvez, tediosas para os participantes, além de apresentar muitas palavras antigas e desconhecidas até para falantes nativos.

### 3.4.5 O pré-teste e o pós-teste de vocabulário

O pré-teste e o pós-teste de vocabulário (APÊNDICE A) foram instrumentos idênticos projetados para aferir o conhecimento lexical antes e após a leitura mediada dos contos. O pré-teste teve o objetivo de aferir o conhecimento prévio dos sujeitos em relação às palavras-alvo presentes nos contos. Para o pré-teste e o pós-teste de vocabulário, escolhemos vinte palavras-alvo que retiramos dos contos *The Fall of the House of Usher* e *The Black Cat*, ambos do escritor americano Edgar Allan Poe. Elaboramos um teste com vinte questões objetivas sobre o significado das palavras escolhidas. A definição das palavras-alvo foi retirada do dicionário *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* e do site [www.wiktionary.org](http://www.wiktionary.org). As alternativas distratoras foram retiradas dos livros *Sample Tests I* e *Sets of Practice Tests* da Fundação Richard Hugh Fisk. As palavras foram escolhidas por serem de baixa frequência na língua inglesa cotidiana, ou por imaginarmos serem desconhecidas dos alunos, para que pudéssemos investigar a aquisição lexical em L2 por meio da leitura. As questões foram construídas a partir de frases retiradas dos contos, das quais foi destacada uma palavra ou expressão considerada ao mesmo tempo de baixa frequência e relevante para a compreensão do texto.

O pré-teste de vocabulário foi aplicado por meio de leitura silenciosa e os participantes tiveram um período de trinta minutos para a conclusão desta etapa. As questões foram de múltipla escolha e eles deveriam escolher a resposta correta, ou a resposta mais adequada. Nesse momento, pedimos aos sujeitos que não revelassem aos colegas as respostas escolhidas e não comentassem, caso soubessem o significado de alguma palavra, para dar validade à avaliação individual. Não foram dadas traduções, explicações, definições ou sinônimos das palavras em destaque. Ao término da aplicação do pré-teste de vocabulário, começamos a aplicação do MET para a aferição da proficiência em leitura em língua inglesa dos participantes.

### 3.4.6 Procedimentos de testagem

Os instrumentos foram aplicados em três encontros:

No primeiro, pedimos aos participantes que lessem e assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido. Em seguida, aplicamos o questionário de hábitos de leitura, o pré-teste de vocabulário e o exame Michigan English Test. Ao final desse primeiro encontro, entregamos aos participantes os contos para que lessem em casa.

No segundo encontro, realizamos a leitura mediada dos contos. Antes da leitura, alertamos<sup>2</sup> os alunos de que falaríamos somente em inglês. Durante a leitura mediada, lemos os dois contos em inglês em voz alta e interrompemos a leitura ao final de cada parágrafo e/ou página para verificar se havia alguma dúvida por parte dos participantes em relação ao vocabulário. Os contos escolhidos foram *The Fall of the House of Usher* e *The Black Cat*, ambos do autor americano Edgar Allan Poe, extraídos do livro *Tales of Mystery And Imagination* (Contos de Mistério e Imaginação), publicado pela *Oxford University Press*, no ano 2000, adaptado por Margaret Naudi. Esta fase da pesquisa teve por objetivo proporcionar a aprendizagem de vocabulário por meio da leitura e interação entre os alunos por meio de nossa mediação que os incentivava a construir em conjunto o significado das palavras-alvo no contexto do texto lido. Lemos em voz alta os contos e fizemos questionamentos sobre os significados das palavras. Dentre as palavras destacadas por nós durante a mediação, algumas haviam sido alvos das questões contidas no pré-teste de vocabulário. Como o objetivo era a construção do significado, não dávamos traduções, definições ou sinônimos, apenas confirmávamos se as tentativas de inferência dos significados estavam corretas ou não.

Perguntamos aos participantes o significado de várias palavras de baixa frequência ou palavras que julgamos como possivelmente desconhecidas. Quando algum aluno inferiu alguma definição, dirigimo-nos aos outros participantes e perguntamos se concordavam com a definição dada. Se a definição estava correta, confirmávamos e procurávamos não dar as respostas sem que eles antes caminhassem em direção à definição adequada. Os participantes tiveram que negociar os significados entre si e construí-los com base em seus conhecimentos e também nas nossas contribuições. Procuramos não manter o foco apenas nas palavras-alvo para não invalidar o instrumento do pós-teste e para não influenciar a construção coletiva. Isso ocorreu também porque o objetivo da leitura mediada é que o leitor tenha uma compreensão global do texto e não apenas de algumas palavras.

No terceiro e último encontro, aplicamos o pós-teste de vocabulário, que foi elaborado com as mesmas vinte palavras-alvo do pré-teste de vocabulário. Essa aplicação durou cerca de trinta minutos. O teste foi realizado por meio de leitura silenciosa dos participantes e eles deveriam escolher a alternativa correta. Como referido na hipótese 4, era esperado que, após a leitura dos contos, vendo as palavras em um contexto rico e significativo, os alunos acertassem mais definições corretas para as palavras escolhidas.

---

<sup>2</sup> Quando usamos o pronome “nós”, queremos dizer que o professor mediador da leitura e o autor desta dissertação são a mesma pessoa.

### 3.4.7 Procedimento de tratamento dos dados

O questionário sobre hábitos de estudo e aprendizagem (ANEXO B) foi respondido pelos participantes e foi importante para conhecermos as estratégias e hábitos de aprendizagem de cada sujeito e os dados serão apresentados na seção “Perfil dos participantes”.

O MET foi utilizado para classificar a proficiência em leitura de cada participante e só foram computadas pontuações acima do nível B1. Seguimos os seguintes critérios, baseados no ranqueamento proposto pelo MET, proporcional à seção de leitura: score de 20 acertos ou menos demonstra um nível A2; de 21 a 30 acertos, B1; de 31 a 38 pontos, nível B2; e para scores de 39 a 50 pontos, nível C1. Os resultados do MET serão apresentados posteriormente.

O pré-teste e o pós-teste (APÊNDICE A) foram instrumentos idênticos. Seus registros foram feitos em papel e sua análise consistiu na contagem do número de acertos das vinte questões de cada teste. Essa análise será apresentada na forma de tabela na próxima seção.

A leitura mediada dos contos (ANEXO D) foi gravada com câmera de vídeo e realizada com quatro grupos de participantes, porém, por problemas técnicos, nossa câmera gravou apenas vinte e nove minutos de cada uma das seções e um dos encontros não foi registrado. Isso não comprometeu a pesquisa, dado que temos todos os formulários e testes registrados em papel, mas acreditamos que teria sido melhor ter usado câmera e microfones com maior capacidade de memória. Os encontros gravados foram transcritos, e estão disponíveis nos apêndices B, C e D. Os participantes tiveram suas identidades protegidas e foram identificados com a letra “P” e com um número.

Quadro 4 – Abreviações utilizadas na transcrição da leitura mediada

ABREVIATURA	SIGNIFICADO
P2, P3, P4... n	A letra “P” identifica os sujeitos que participaram da coleta de dados e o número identifica cada participante especificamente mas, ao mesmo tempo, informa que toda a vez que a fala por introduzida por “P3”, por exemplo, trata-se do mesmo participante.
Itálico	O texto integral ou trechos dos contos estão sendo lidos pelo pesquisador ou pelos participantes.
Letra normal (sem itálico ou negrito)	O pesquisador ou os participantes estão comentando sobre os contos.
(LA)	Lê em voz alta.
(RI)	Ri.
(E)	Enfatiza a entonação da palavra.
“ ”	Palavra ou expressão comentada.
(Teacher)	Professor/pesquisador lê/comenta.
(PMF)	Professor/pesquisador mostra as figuras.

Fonte: O autor (2017), com base em Sousa e Gabriel (2011, p. 76).

As transcrições foram ortográficas no editor de texto Microsoft Word. A análise da leitura mediada foi feita de modo qualitativo, buscando identificar os caminhos cognitivos usados pelos participantes para acessar os significados das palavras novas e desconhecidas. Na próxima seção, apresentaremos os resultados obtidos em cada uma das etapas da pesquisa.

### **3.5 Apresentação dos resultados, análise e comparação dos dados**

Nesta seção, apresentamos os dados coletados e os resultados de cada instrumento da pesquisa, começando pelo perfil dos participantes.

#### **3.5.1 Perfil dos participantes**

A idade dos participantes variou de dezesseis a trinta e quatro anos, sendo a média de idade de vinte e um anos. Três sujeitos são alunos de ensino médio, três são acadêmicos de engenharia elétrica, um é acadêmico de engenharia mecânica, um de administração, outro de psicologia e outro é professor de educação física.

Todos os sujeitos têm como segunda língua o inglês, dois afirmaram que falam espanhol básico e um declarou que tem conhecimentos básicos de alemão. No quadro a seguir, apresentaremos um resumo do perfil dos participantes com idade, escolaridade (com a legenda: 1: E.M., Ensino Médio, 2: E.S.I., Ensino Superior Incompleto, 3: E.S., Ensino Superior), tempo de estudos de língua inglesa (em anos) em escola de idiomas e escola de educação básica, experiências em inglês (com a legenda: 1: Viagem ao exterior; 2: Conversa com falante nativo; 3: Uso da língua inglesa no trabalho; 4: Jogos em inglês; 5: Assiste a séries e a filmes em inglês; 6: Participação em comunidades e/ou grupos em redes sociais em inglês; tempo semanal dedicado a vocabulário (com a legenda: 1: Nada; 2: 0.5 a 1h; 3: 2 a 3h; 4: 4 a 5h; 5: 6 a 7h; 6: 8 a 9h e 7: 10 horas ou mais). O item oito foi a questão sobre a fonte principal de novas palavras em inglês e as opções foram: 1: Aulas de inglês e exercícios para casa; 2: Atividades em que me envolvo fora da sala de aula; 3: Outra. A questão nove foi sobre o lugar onde os participantes têm mais oportunidades de praticar o vocabulário em inglês e as opções foram: 1: Aulas de inglês e exercícios para casa; 2: Atividades em que me envolvo fora da sala de aula; 3: Outro. A última questão foi relacionada às atividades de aprendizagem que os participantes praticam com frequência fora da sala de aula e a legenda desse item foi: 1: Eu assisto telejornais em inglês; 2: Eu invento uma frase com a palavra que estou tentando memorizar; 3: Eu tento memorizar uma palavra, associando-a a uma palavra em inglês que eu já saiba; 4: Eu tento

memorizar uma palavra, associando-a a uma palavra em português; 5: Eu inicio conversas em inglês com falantes nativos e/ou meus colegas; 6: Escrevo e-mails ou posts em inglês; 7: Eu escrevo a palavra que estou aprendendo várias vezes; 8: Tenho um diário em inglês; 9: Eu agrupo as palavras de acordo com o campo/ tópico/ área a que elas pertencem; 10: Eu leio em voz alta em inglês; 11: Eu procuro no dicionário as palavras em inglês que encontrei durante a semana/o dia; 12: Eu leio livros, revistas e jornais em inglês e acesso sites de internet em inglês; 13: Eu faço listas das palavras novas que encontro em aula ou nas minhas atividades fora da classe; 14: Eu assisto a filmes, shows de TV e outros programas em inglês sem legenda; 15: Assisto a filmes em inglês com legenda; 16: Eu falo comigo mesmo em inglês (em voz alta ou mentalmente); 17: Eu revejo minha anotações de vocabulário regularmente; 18: Eu uso jogos em inglês (incluindo jogos de computador).

Quadro 5 – Perfil dos participantes

Participante	Idade	Escolaridade	Escola de idiomas	Escola básica	Experiências em inglês	Tempo semanal dedicado a vocabulário	Fonte principal de novas palavras	Lugar para praticar vocabulário	..... Atividades de aprendizagem praticadas
P1	38	1	2	5	-	3	1	1	2, 3, 4, 10, 16, 17
P2	25	2	2	-	4, 5	1	1	1	4, 10, 15, 16
P3	22	2	6	-	2, 3, 4, 5, 6	4	1	1	2, 3, 4, 7, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18
P4	17	1	3	7	4, 5, 6	4	1	1	2, 4, 5, 11, 12, 14, 15, 16, 18
P5	18	2	1	7	5, 6	1	1	1	3, 4, 12, 15
P6	16	1	6	-	2, 3, 4, 5, 6	4	1	1	3, 4, 5, 11, 12, 14, 15, 17, 18
P7	34	3	0.5	6	2, 4, 5, 6	3	3	1	6, 10, 11, 12, 15, 16, 18
P8	20	2	1.5	-	2, 4, 5	2	2	1	2, 4, 10, 12, 15, 16, 18
P9	16	1	2	6	1, 2, 3, 4, 5, 6	6	3	2	3, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 18
P10	21	2	1.5	3	2, 4, 5, 6	2	3	1	15, 16
P11	22	2	3.5	6	1, 2, 3, 4, 5, 6	3	1	1	1, 4, 10, 12, 14, 15, 16

Fonte: O autor (2017).

### 3.5.2 Resultados do Michigan English Test

Conforme mencionamos anteriormente, optamos por adotar um instrumento com credibilidade internacional e em conformidade com os parâmetros do Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas, por isso, escolhemos o *Michigan English Test* (MET). Esse exame é composto por uma parte de compreensão auditiva, uma de gramática e outra de leitura, compondo um total de 135 questões objetivas. Utilizamos a última parte, que visa a avaliar a compreensão leitora. Essa seção é composta por uma variedade de textos e por cinquenta questões objetivas. No quadro abaixo, na primeira coluna, identificamos o participante, na segunda coluna, o número de acertos dentre as cinquenta questões e na terceira, a classificação de cada sujeito de acordo com a pontuação em leitura no MET. Os participantes tiveram sessenta minutos para realizar esta etapa por meio de leitura silenciosa e análise individual.

Quadro 6 – Classificação no MET

Participante	Escore	Classificação no <i>ranking</i> de leitura do MET
P1	15/50	A1
P2	40/50	C1
P3	41/50	C1
P4	47/50	C1
P5	36/50	B2
P6	24/50	B1
P7	42/50	C1
P8	43/50	C1
P9	43/50	C1
P10	21/50	B1
P11	33/50	B2

Fonte: O autor (2017)

Como resultados, dos dez participantes, os sujeitos P6 e P10 obtiveram nível B1 de compreensão leitora, P5 e P11 obtiveram nível B2 e os demais seis foram considerados nível C1, o mais alto na escala do MET. Optamos por pesquisar sujeitos com nível B1, no mínimo, pois nossa intenção era de avaliar a leitura de participantes com, pelo menos, nível intermediário de leitura e que já dominassem uma extensa gama de palavras de alta frequência na língua inglesa. De acordo com a média dos pontos obtidos por todos no exame, o nível de proficiência em leitura em língua inglesa médio dos participantes foi B2, isto é, usuário independente da língua, de acordo com a classificação do MET.



### 3.5.3 A leitura mediada dos contos em grupo

A leitura mediada foi realizada em grupos de dois ou três participantes e eles tiveram a oportunidade de ler os dois contos em inglês em casa antes desta etapa, pois, ao final do primeiro encontro, ou seja, após terem respondido ao questionário sobre hábitos de estudo, ao pré-teste de vocabulário e ao Michigan English Test, demos a eles os dois contos impressos para que os lessem em casa. O segundo encontro, destinado à leitura mediada em grupo, foi realizado com uma média de sete dias após a realização do pré-teste de vocabulário para que tivessem tempo de ler os contos previamente.

O pesquisador e os alunos leram os contos em voz alta, pausando a leitura ao final de cada parágrafo, ao final de cada página ou a qualquer momento em que surgisse alguma dúvida sobre o significado de palavras. Fizemos questionamentos preferencialmente sobre outras palavras que não fossem apenas as palavras-alvo e demos liberdade para que os participantes inferissem significados conforme seus conhecimentos prévios e suas vivências literárias. Não demos traduções ou demais explicações sobre as dúvidas que eles tiveram, e sim, deixamos que negociassem os significados em grupo e cada participante fazia inferências em busca do significado. Quando algum dava uma resposta, perguntávamos aos outros se concordavam com a resposta e se a inferência estava correta.

Ao final da discussão sobre a definição do termo, confirmávamos se a inferência estava correta ou não e, ou continuávamos a investigação por meio da releitura e da defesa que cada sujeito fazia de sua hipótese, ou seguíamos adiante na leitura dos contos. Dessa forma, houve uma construção dos significados em conjunto por meio da leitura mediada entre pesquisador e participantes, e o contexto rico dos contos forneceu as pistas para o significado. Durante um dos encontros, P2 perguntou o que era “edge”, que quer dizer “beira, margem, limite, fronteira, lâmina, vantagem” em inglês:

Teacher: Let’s read again: “*There was a lake next to the house and I rode my horse up to the edge and stopped*”. What do you think is “edge” for you, P1? “Edge” in English? Do you know? If you say correctly, I can confirm... I won’t translate...

P2: It’s something (SIC) related with the horse?

Teacher: It’s not a part of the horse...

P2: Not a part of the horse?

Teacher: It’s a place...

P2: A place... a wall? A wall?

Como vimos, P2 indagou: “Tem algo a ver com cavalo”? Talvez o contexto da frase o tenha levado a essa aproximação devido ao trecho ser “*I rode my horse up to the edge of the lake and stopped*”, ou seja, “subi com meu cavalo até a beira do lago e parei”. Então, dissemos que não tinha necessariamente a ver com “cavalo” e que se tratava de um lugar. P2 continuou a buscar o significado: “É uma parede?” Durante a leitura mediada em grupo, os participantes inferiram novos significados e o grupo, primeiramente, julgava se a inferência era plausível ou não. Ao esgotarem-se as tentativas de descobrir o significado das palavras, o professor as confirmava se estivessem corretas e as refutava se não correspondessem ao conceito da palavra-alvo. Naquele contexto, a palavra “edge” significava “beira ou margem” do lago.

Em seguida, P1 questionou o que era “*stood*” na frase “*as I stood by the lake*”:

P1: What is “*stood*”?

Teacher: “*Stood*”. What’s the meaning of “*stood*”? “*As I stood by the lake, my feeling of gloom grew and grew*”. Look at the picture. Maybe the picture may help you. “*I looked down into the mirror of dark still water*”. There is a lake, there is a house... “*As I stood by the lake, my feeling of gloom grew and grew*”. What’s the meaning of “*stood*” in this case?

Teacher: P2, did you understand “*stood*”?

P2: “*As I stood by the lake...*” (SIC) “Close of” the lake?

Teacher: Yeah, more or less... But it’s a verb. “*As I stood by the lake*”...

P2: Near the lake?

Teacher: “*Near*” is a preposition. It’s a verb. “*As I stood by the lake*”... It’s the past of “*stand*”. “*As I stand by the lake*” ... “*As I stood by the lake*”... Ok, maybe we are going to see this word again in the next part.

Lemos novamente o trecho onde a palavra apareceu e P2 inferiu: “*As I stood by the lake...* (SIC) close of the lake?”, ou seja, P2 sugeriu que “*stood*”, neste contexto, poderia significar “perto” do lago. A palavra é um verbo e, na verdade, a frase toda significa: “quando eu parei perto do lago”. É provável que as tentativas de inferência e negociação do significado ajudem os leitores a afunilar cada vez mais as proposições e a descartar ou validar seus palpites.

Em outra parte do conto, P2 quis saber o significado de “crack” na frase “*The only thing that I noticed was a very small crack which started at the top of the building and continued all the way down into the dark waters of the lake*”:

P2: What is “crack”? “*The only thing that I noticed was a very small crack...*”

Teacher: Take a look again: “*I noticed that every stone had cracks and holes in it. But there was nothing really wrong with the building. No stones were missing. The only thing that I noticed was a very small crack which started at the top of the building and continued all the way down into the dark waters of the lake*”. Maybe the picture... the picture may help you. Look at the picture! What is “crack”, P1? Take a look! Read the sentence again: “*The only thing that I noticed was a very small crack which started at the top of the building and continued all the way down into the dark waters of the lake*”. What starts at the top of the building and continues all the way down into the dark waters of the lake? P1, what starts at the top of the building and continues until the bottom of the lake? Look at the picture, P1! Look... look at the picture, P1!

Teacher: You don’t need to...

P2: I think I understand... the crack is...the line...

O pesquisador sugeriu que eles olhassem para a figura no conto para inferirem o significado de “crack” e perguntou: “o que começa bem no alto e termina no fundo das águas escuras do lago?” P2 tenta inferir: “acho que entendi... é uma linha...”. A palavra “crack”, naquele contexto, significa “rachadura”. Como podemos ver, o contexto linguístico e as imagens no conto ajudam os leitores a acessarem o significado do léxico. Conforme Sousa e Gabriel (2011), quando a palavra possui um referente concreto no mundo, o valor de sua imagem é muito maior do que a tentativa de definição. Quando se trata de compreender o referente, uma imagem vale por mil palavras. As imagens foram uma eficaz fonte de informações para os leitores dos contos. Elas os ajudaram não apenas a ativar conhecimentos prévios mas também a situar o contexto durante a leitura.

A dúvida seguinte foi em relação ao significado de “narrow”, que quer dizer “estrito” em português:

P2: “*Narrow windows*”... “Narrow” is large?

Teacher: No.

P2: Is high?

Teacher: It's almost the opposite. "*Narrow*"... Do you understand "*narrow*", P1? "*The room was large and long, with high narrow windows*"... Look at the pictures! Can you see the windows? The windows are high and narrow. Is this window here narrow?

P2: I think it's (SIC) more large than narrow.

Teacher: That bathroom window on the building, that is narrow... This one is bigger... This is wide. Wide... And that is narrow. "Narrow" is like this (teacher shows with his hands) and "wide"... widescreen (teacher points at the tv)... "Wide" is like that (teacher shows with his hands) and "narrow" is like this.

Os alunos tentaram deduzir a definição perguntando se "*narrow*" significava "grande" ou "alto". Usamos exemplos para descrever as janelas da sala de aula e de um prédio atrás da escola. Podemos perceber que quando estudamos uma língua estrangeira, nem sempre precisamos da tradução na língua materna para acessarmos o significado. O uso de sinônimos ou a descrição com imagens são meios eficazes de chegar ao conceito da palavra nova. Em alguns momentos da leitura mediada, quando perguntados se tinham alguma dúvida e quando respondiam negativamente, focávamos em algumas palavras que talvez pudessem ser desconhecidas para os participantes ou palavras que julgamos ser de baixa frequência na língua inglesa ou no livro didático dos aprendizes. Por vezes, notamos que, apesar de declararem que não tinham perguntas, após alguns trechos, quando perguntávamos algumas palavras-chave, eles não sabiam o significado. Com isso, podemos perceber que a intervenção do professor na instrução explícita de vocabulário é bastante eficaz para detectar conhecimentos léxico-semânticos ainda frágeis para os aprendizes.

Quando perguntamos a P1 o que era "*death*", que significa "morte" em português, ele respondeu com uma pergunta: "die?":

Teacher: "*He had one sister, Madeleine, the only other person in his family who was still living, but each day she seemed a little nearer to death*". What is "*death*", P1?

P1: Ah, "die"?

Teacher: What is "die"?

P2: "Die" is when some people (SIC) "lost your life"?

Teacher: Yeah, that's it.

P1 (smiling): Yes.

Teacher: If I shoot you (teacher mimes the use of a gun to shoot someone and someone dying), you die and “*death*” is the noun for the verb “die”.

“*Her death,*” Usher said blackly, “*will leave me alone in the world, the last of all the Ushers.*”

Podemos perceber que, às vezes, o leitor não conhece aquela palavra específica, mas conhece outro item da família de palavras, e esse conhecimento prévio acaba por contribuir para a aquisição de novos itens.

A dúvida seguinte foi em relação à palavra “*flat*”:

P3: I was thinking about the word “*flat*”. It could be like “campo”?

Teacher: Maybe, maybe in another context, “*flats*” like meadows, a field but not exactly... What is “*flat*”?

P4: I think it is something... I think that... The table is flat.

P3: “Plano”?

Teacher: It is regular, even. “*Flat*” (a gesture with right hand like a horizontal line), ok? For example: Cachoeira here is a flat region, it’s not like the mountains, the hills.

P4: Would it be a synonym of “straight”?

Teacher: Kind of. We don’t say that a “land is straight”, we say “a land is, a field is flat”. Any other problems here?

Muitas vezes, o leitor conhece ou entendeu o contexto ou significado da palavras, mas não consegue explicá-lo com suas próprias palavras. Ou pode faltar vocabulário para expressar o conceito ou o significado ainda é vago em seu léxico mental. De qualquer forma, as tentativas de inferência provocam a discussão em grupo e os significados vão se afunilando até chegarem ao conceito mais aproximado das palavras.

Ao serem questionados sobre o significado de “*pale*”, as reações foram:

Teacher: What is “*pale face*”? What is “*pale*”?

P7: It’s a white skin.

Teacher: So, “*pale*” is “a white skin”? Do you agree? “*Pale*”?

P7: It can be also because of his condition of his sickness.

P6: I think he was white.

Teacher: Yeah, “*pale*” is a white face, a very white face. How do you say this in Portuguese “*pale*”?

P7: Pálido.

Alguns dos sujeitos possuíam um léxico mental em língua inglesa muito bem estruturado e foram capazes de explicar em inglês os significados de várias palavras desconhecidas ou de baixa frequência. É interessante perceber que mesmo alunos que, teoricamente, estão em um mesmo estágio de aprendizagem de língua estrangeira, utilizam o mesmo material didático e têm o mesmo professor, ou seja, estão expostos às mesmas condições de aprendizagem e têm o mesmo tempo de estudo, ainda assim, apresentam performances diversas e conhecimento léxico-semântico variado em relação a seus colegas.

A experiência de leitura mediada em língua inglesa, o debate em grupo com outros aprendizes e a mediação do professor confirmando ou refutando inferências formou um contexto rico de aprendizagem léxico-semântica para os participantes. O contexto dos contos, as imagens das personagens e a discussão foram frutíferas condições para a aquisição de vocabulário em língua inglesa. Os encontros foram gravados em vídeo e transcritos nos apêndices desta dissertação, porém, infelizmente, devido a problemas técnicos, conseguimos gravar somente 29 minutos de cada leitura mediada e um dos grupos não conseguimos salvar o vídeo. A leitura dos contos serviu de rico input para a melhoria da performance dos participantes no pós-teste de vocabulário, como veremos na próxima seção, onde continuaremos a análise da leitura mediada com o intuito de investigar possíveis caminhos cognitivos realizados pelos participantes em suas escolhas lexicais.

### **3.5.4 Resultados do pré e pós-teste de vocabulário**

O pré-teste de vocabulário foi composto por vinte frases extraídas dos contos *The Fall of the House of Usher* e *The Black Cat*, ambos do escritor americano Edgar Allan Poe, extraídos do livro *Tales of Mystery and Imagination*, publicado pela *Oxford University Press*, no ano 2000, adaptado por Margaret Naudi. Todas as vinte frases continham uma palavra-alvo e os participantes deveriam escolher o melhor sinônimo ou definição, escolhendo entre cinco alternativas.

Durante a realização do pré-teste de vocabulário, foi possível perceber não só a expressão facial de dúvida bem como a dificuldade em relação às palavras do pré-teste, ou seja, as palavras escolhidas realmente não eram palavras comuns para os alunos e isso foi relevante para a pesquisa proposta. Os alunos deveriam, em trinta minutos, escolher uma das alternativas. Alguns deles demonstraram hesitação durante a escolha e outros escolheram aleatoriamente algumas das respostas, justamente por falta de conhecimento prévio das palavras.

Devido à baixa frequência da maioria das palavras, a porcentagem média de acertos que os sujeitos obtiveram foi de 52 %. Até o momento do pré-teste, não foi possível saber se eles realmente conheciam a definição das palavras ou se escolheram a esmo algumas das alternativas que, coincidentemente, eram as alternativas corretas. Somente durante a leitura dos contos é que foi possível verificar se eles conheciam ou não as definições por meio dos nossos questionamentos. No quadro abaixo, apresentamos o número de acertos de cada participante nos dois testes. Na primeira coluna, temos o participante, na segunda, os acertos no pré-teste, na terceira, os acertos no pós-teste e na quarta coluna, temos um símbolo descrevendo se houve acréscimo, decréscimo ou igualdade na pontuação do pós em relação ao pré-teste.

Quadro 7 – Comparação de pontuações no pré e pós-teste de vocabulário

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>ACERTOS PRÉ-TESTE</b>	<b>ACERTOS PÓS-TESTE</b>	<b>DIFERENÇA</b>
<b>P2</b>	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>+ 2</b>
<b>P3</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>+ 1</b>
<b>P4</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>=</b>
<b>P5</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>- 5</b>
<b>P6</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>+ 2</b>
<b>P7</b>	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>- 2</b>
<b>P8</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>+ 7</b>
<b>P9</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>+ 1</b>
<b>P10</b>	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>+ 8</b>
<b>P11</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>+ 1</b>

Fonte: O autor (2017)

O pós-teste de vocabulário foi composto pelas mesmas vinte frases contendo as vinte palavras-alvo presentes no pré-teste de vocabulário e foi realizado com uma média de três dias após a leitura mediada dos contos em inglês. Cada participante teve trinta minutos para responder às vinte questões objetivas do pós-teste. As questões foram respondidas individual e silenciosamente. A porcentagem média geral de acertos no pré-teste de vocabulário havia sido de 52 %. Após a leitura mediada dos contos, cerca de três dias depois, a pontuação média geral no pós-teste de vocabulário foi de 59,5 %.

Dos participantes que tiveram aumento na pontuação do pós-teste em relação ao pré-teste, P2, P3, P8, P9 tiveram classificação C1 no MET, P11, obteve nível B2, e P6 e P10 obtiveram a escala B1. A hipótese que elaboramos é a de que quanto maior a proficiência em leitura em L2, mais itens léxico-semânticos estão agregados ao léxico mental e maior seria a facilidade e associação de novas palavras à rede semântica do leitor. Essa hipótese está em consonância com o Efeito de Mateus, proposto por Stanovich (1986), o qual atesta que quanto mais vocabulário o indivíduo possui, maior será sua compreensão durante a leitura e maior será a internalização de novas palavras e sua motivação para ler. Vemos abaixo os resultados do pré-teste (antes da /) e do pós-teste (depois da /) para cada palavra-alvo com as legendas Certo (1) e Errado (0):



Quadro 8 – Comparação de acertos das palavras-alvo no pré e pós-teste

Pn/palavras	chase away	Gloom	Blanket	Narrow	at once	Edoce	Underneath	Cracks	Shadows	Erightened	Fortnight	Vault	Coffin	Realized	Shook	Rone	Plaster	Gallows	cellar	Bricks
P2	1/1	1/1	0/1	0/1	1/1	1/1	0/1	0/1	0/0	0/0	1/0	0/0	0/0	1/0	1/1	1/0	0/1	1/1	1/1	
P3	0/1	1/1	1/1	1/0	0/1	0/1	0/0	0/0	1/1	1/0	0/1	1/0	1/0	1/1	0/0	0/0	1/1	0/1	0/0	
P4	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/0	1/1	0/0	0/1	0/1	1/0	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	
P5	1/0	1/0	0/1	0/0	1/1	1/0	1/1	1/0	0/1	1/1	0/0	1/0	0/0	0/0	1/0	0/0	1/0	0/1	1/1	
P6	0/0	1/1	1/1	0/0	1/1	0/1	1/1	0/1	1/1	0/0	0/0	1/1	0/0	1/1	0/0	0/0	0/0	1/1	0/0	
P7	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/0	1/1	1/1	1/0	0/0	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	1/1	
P8	1/1	1/1	0/1	0/1	0/1	0/1	0/0	0/0	0/1	0/1	0/1	1/0	0/0	0/0	0/0	0/1	0/0	0/0	1/1	
P9	1/1	1/1	1/1	1/1	0/1	1/1	0/0	0/0	1/1	1/1	0/0	0/1	1/0	1/1	1/1	1/1	0/0	1/1	1/1	
P10	1/1	0/1	0/0	0/0	1/1	0/0	0/1	0/1	1/1	0/1	0/1	1/0	0/1	0/0	0/1	0/1	0/0	0/0	0/1	
P11	0/1	1/1	1/0	0/0	1/1	0/1	0/0	0/0	0/1	1/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	0/0	1/0	0/0	1/1	
Total	7/8	9/9	6/8	4/5	7/10	5/8	4/6	3/3	6/9	5/5	2/4	5/3	4/2	6/5	5/5	4/6	6/3	3/5	8/10	

Fonte: O autor (2017)

Em relação à frequência das palavras-alvo nos contos, apresentamos os seguintes dados:

Quadro 9 – Frequência das palavras-alvo nos contos

Palavras	Polycrase	Chase away	Cloam	Blanket	Narrow	At once	Edoe	Underneath	Cracks	Shadows	Erecttoned	Earthlight	Vault	Coffin	Realized	Shook	Rone	Plaster	Callous	Collar	bricks
Frequência	1	12	1	2	1	2	1	3	2	4	1	5	8	2	1	3	4	2	4	4	4

Fonte: O autor (2017)

Pudemos observar que os sujeitos P2, P3, P6, P8, P9, P10 e P11, que apresentaram aumento de pontuação no pós-teste em relação ao pré-teste, tiveram um tempo médio de estudo formal de língua inglesa de três anos, tanto em cursos de idiomas quanto na escola de educação básica. Devido ao escopo de nosso estudo, não fizemos juízo de valor sobre qual âmbito de ensino é mais eficaz no aprendizado de língua estrangeira. O sujeito P4, que teve a mesma pontuação no pré-teste e no pós-teste, teve uma média de 7 anos de estudos de língua inglesa em escola de educação básica e três anos em cursos de idiomas. Os participantes P5 e P7, que tiveram uma ligeira diminuição na pontuação do pós-teste em relação ao pré-teste, apresentaram um tempo médio de estudo formal de língua inglesa de 6,5 anos.

Uma tentativa de análise desse resultado é que o mais relevante é a qualidade do input e do aprendizado, a motivação e o interesse do aluno, e não apenas a quantidade de tempo de exposição, pois, por exemplo, o sujeito P11, que declarou ter estudado 3.5 anos em cursos de idiomas e ter permanecido seis meses no exterior, teve baixa pontuação tanto no pré-teste quanto no pós e, mesmo após o tempo destinado para leitura dos contos em casa e a leitura mediada em grupo, apresentou apenas um aumento de um ponto no pós-teste de vocabulário em relação ao pré-teste.

A partir deste ponto, analisaremos cada palavra-alvo dos testes e tentaremos investigar os caminhos cognitivos que resultaram nas escolhas dos participantes:

Questão 1: A palavra “*chase away*”, que aparece apenas uma vez nos contos, no pré-teste, foi inferida corretamente pelos sujeitos P2, P4, P5, P7, P8, P9 e P10 e no pós-teste, pelos sujeitos P2, P3, P4, P7, P8, P9, P10 e P11. Entretanto, precisamos fazer uma ressalva: a palavra “*chase away*” tem sentido de “afugentar, espantar” e deveríamos ter escolhido uma alternativa mais adaptada a esse significado em inglês. Devido a isso, consideramos a alternativa A (to abandon), como sendo a opção mais próxima dessa definição, para não anularmos a questão e não prejudicarmos o instrumento e os participantes. No pré-teste, o sujeito P3 marcou a alternativa

“*to run after*”, possivelmente porque o verbo “*chase*” tem o significado similar a “*to run after*”, que quer dizer “correr atrás ou perseguir”. Contudo, com a preposição “*away*”, “*chase away*” assume a ideia de “afugentar”, como vimos acima. Os sujeitos P6 e P8 escolheram a alternativa “*to back up*” como sinônima de “*to chase away*” no pré-teste. O sujeito P11 escolheu “*to plan*”. “*To back up*” significa “apoiar” e “*to plan*”, “planejar”. Em princípio, não conseguimos mapear o que os fez optar por essas alternativas, parecendo para nós que as escolhas foram feitas a esmo, ou seja, que os participantes possivelmente não soubessem o significado e marcaram sem ter certeza dos significados. No pós-teste, P3, que havia errado anteriormente, inferiu corretamente a questão “*chase away*”, ou seja, houve aprendizagem. Entretanto, P5, que havia acertado a questão no pré-teste, a inferiu erroneamente no pós-teste, isto é, não conseguiu internalizar o significado adequado para o vocábulo apresentado. O item “*chase away*” apresentou pequeno incremento na quantidade de acertos de sete, no pré-teste, para oito, no pós-teste.

Questão 2: A palavra “*gloom*” apareceu nos contos doze vezes e foi inferida corretamente no pré-teste por todos os participantes, com exceção de P10, que marcou “*forgiveness*”. P5, que havia acertado a questão no pré-teste, marcou “*fleet*” no pós-teste. “*Fleet*” significa “frota”, ou seja, não se enquadra no contexto apresentado no item 2. Nas diversas ocorrências em que a palavra apareceu nos contos, o significado se manteve estável: “tristeza; um estado de depressão”. No pós-teste, com exceção de P5, todos os participantes inferiram corretamente o significado de “*gloom*”, ou seja, a palavra teve um total de 9 acertos no pré-teste e no pós-teste, isto é, manteve o número de inferências corretas. Isso demonstra que esse item lexical já era conhecido dos participantes ou que a frequência nos textos tenha contribuído para a aprendizagem e sua inferência não foi prejudicada pelas alternativas distratoras, mostrando que houve uma eficaz internalização do conceito dessa palavra-alvo.

Questão 3: “*Blanket*” apareceu apenas uma vez nos contos e foi inferida corretamente por seis sujeitos no pré-teste e por oito, no pós-teste. P2 e P10, no pré-teste, marcaram a opção “*pillow*” (travesseiro) como sinônima de “*blanket*”, que quer dizer “cobertor”, talvez porque fazem parte do mesmo campo semântico. P5 e P8 assinalaram a opção “*cloud*” (nuvem), possivelmente devido ao contexto da frase extraída dos contos: “...*A strange feeling of deep gloom came down on me and covered me like a blanket...*”, ou seja, algo que vem de cima e que cobre. No pós-teste, P10 e P11 escolheram “*cloud*”, talvez pela mesma razão acima, uma metáfora descrevendo algo que vem de cima e que cobre com um sentimento ruim. De qualquer

forma, a pontuação dessa palavra-alvo subiu de seis para oito no pós-teste, atestando uma relativa melhora na aquisição lexical desse item.

Questão 4: A palavra “*narrow*” teve duas ocorrências nos contos e manteve sempre o significado de “estreito, apertado ou limitado”. No pré-teste, apenas quatro participantes a inferiram corretamente. P2 e P11 escolheram “*long*” e P5, P6, P8 e P10 optaram por “*large*”. Essas escolhas podem ter sido levadas pelo contexto da frase: “*I looked up at the old house with its high stone walls and narrow windows*”, pois a casa de Usher era enorme, como um castelo, e se as paredes eram altas e de pedra, talvez as janelas também fossem grandes ou longas. A propósito, na imagem do livro, as janelas são estreitas, porém, longas, e a imagem também pode tê-los induzido ao erro na categorização do adjetivo. No pós-teste, houve cinco acertos, entretanto, P3, que havia acertado no pré-teste, escolheu “*long*”, talvez por lembrar da imagem das janelas e das altas paredes. P4 e P6, optaram por “*striped*” (listrado) e podemos conjecturar que essa escolha por “*striped*” tenha sido levada pela forma alongada das janelas. P10 e P11 assinalaram “*large*” (grande) possivelmente induzidos pela imensidão na casa de Usher tal como foi apresentada nas páginas dos contos. De qualquer forma, houve aumento na pontuação do grupo, o que evidencia que a exposição ao contexto da leitura é um facilitador da aquisição de itens léxico-semânticos.

Questão 5: O advérbio “*at once*” (imediatamente) apareceu apenas uma vez nos contos e obteve sete acertos no pré-teste e dez no pós-teste. No pré-teste, P3, P8 e P9 assinalaram “*occasionally*” (ocasionalmente). Uma tentativa de explicar o porquê de os únicos três que erraram escolheram a mesma alternativa, pode ser pela semelhança grafêmica da palavra “*once*” com as letras iniciais de “*occasionally*” ou pelo contexto da ação de trabalhar, pois quem trabalha, trabalha rotineiramente ou ocasionalmente. Mesmo passados alguns dias da leitura mediada, na resolução do pós-teste, os dez participantes inferiram corretamente o significado de “*at once*”, o que demonstra que houve uma relevante aprendizagem desse item.

Questão 6: O substantivo “*edge*”, que significa “*beira, borda*” nas duas ocorrências nos contos, foi inferido corretamente por cinco participantes no pré-teste. Os participantes P3 e P6 assinalaram “*period*”, talvez devido ao contexto da frase: “*...indeed, he seemed close to the edge of madness*”, como se tivessem entendido que ele estivesse chegando a “um período” de loucura. P8 escolheu a alternativa “*gap*” (lacuna, brecha) e P10 e P11 optaram por “*size*” (tamanho). A escolha por “*gap*” e “*size*” pode demonstrar uma verdadeira falta de conhecimento do conceito real do substantivo “*edge*” e pode ter sido uma escolha a esmo, pois no enunciado

destacado, temos, também, o advérbio “close” (perto). No pós-teste, oito sujeitos inferiram corretamente o significado da palavra-alvo, com exceção de P5, que assinalou “distance” e P10, que marcou “period”. P5 havia acertado o conceito de “edge” no pré-teste, mas se equivocou no pós-teste. Ao retomar o perfil de P5, podemos perceber que ele estudou apenas um ano em cursos de idiomas e o restante do tempo, no ensino fundamental e médio e tem ainda poucas experiências com a língua inglesa. O desempenho geral do grupo para esse item teve uma evolução de cinco para oito pontos no pós-teste, o que apresenta uma razoável internalização do conceito da palavra “edge”.

Questão 7: “Underneath” (debaixo) teve uma ocorrência nos contos e quatro pontos no pré-teste. Embora o enunciado tenha sido: “*I also knew that underneath my gloom lay fear*”, P2 e P11 assinalaram “over” (sobre), P3 e P10 “across” (de um lado ao outro), P8 “on” (sobre) e P9 “above” (acima). Teoricamente, na metáfora usada pelo autor, o medo poderia estar tanto sobre a tristeza quanto sob, sem uma brusca mudança no sentido do enunciado e isso, talvez, tenha induzido os participantes a optarem por preposições como “sobre”. No pós-teste, seis participantes escolheram a opção correta “*directly under*”, entretanto, P3 e P11 optaram por “over” e P8 e P9 marcaram “above”. As preposições, embora, geralmente, sejam ensinadas nos níveis básicos e intermediários em diversos métodos, são palavras funcionais e não têm tanto conteúdo sem o contexto de substantivos e adjetivos, por exemplo. Talvez devido a isso, esses itens lexicais precisem ainda ser mais explorados nas experiências pedagógicas dos sujeitos para uma melhor aprendizagem. Contudo, houve um ligeiro aumento da pontuação de “underneath”, o que demonstra que houve aprendizagem, ainda que para poucos participantes.

Questão 8: A palavra “cracks” (rachaduras) teve três ocorrências nos contos e três pontos, tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Para o enunciado “*I noticed that every stone had cracks and holes in it*”, P2, P8, P9 e P11 escolheram “*rough surfaces*” (superfícies ásperas) como sinônimo de “cracks”, talvez por indução da figura da parede acidentada apresentada no conto. P3 assinalou “*deep pits*” (profundos buracos), também, possivelmente, induzido pela imagem da casa de Usher, e P6 e P10 marcaram “*shallow holes*” (buracos rasos), novamente, talvez induzidos pela ilustração. No pós-teste, P3 e P4 marcaram “*shallow holes*”, P5, P7 e P11 “*deep pits*” e P8 e P9, por sua vez, assinalaram “*rough surfaces*”. O item teve o mesmo número de acertos tanto no pré-teste quanto no pós-teste, isto é, não houve aprendizagem. Possivelmente, nossas alternativas distratoras tenham confundido os participantes a um grau mais elevado do que esperávamos, entretanto, como no enunciado já constava o termo “holes” (buracos), imaginamos que os sujeitos iriam perceber “cracks” como “rachaduras” e não como

“buracos”, que seria redundante no trecho. De qualquer forma, serão necessários novos encontros significativos com a palavra-alvo para que o conceito evolua e tenha mais qualidade.

Questão 9: “*Shadows*” (sombrias) ocorreu duas vezes nos contos e foi deduzida por seis sujeitos no pré-teste e por nove no pós-teste. Somente P2, P5, P8 e P11 erraram a questão e escolheram “*difficult to see*”. Pode ser que o excerto “*Shadows lay in all the corners of the room and around the dark pieces of furniture*”, juntamente com a palavra “dark”, tenha dado a ideia de algo “difícil de ser visto” e levado os participantes à mesma opção. No pós-teste, porém, todos acertaram essa questão, com exceção de P2, que esqueceu de marcar alguma alternativa, invalidando esse item em seu teste. Neste caso, houve uma evolução quase que unânime do conceito da palavra-alvo e todos parecem ter tido segurança em assinalar que “*shadow*” significa “*area of darkness*”.

Questão 10: O vocábulo “*frightened*” apareceu quatro vezes nos contos, sempre com o significado de “assustar” e obteve cinco pontos tanto no pré-teste quanto no pós-teste. P2, P4, P6, P8 e P10 optaram por “*shocked*” (chocou) no pré-teste. Grosso modo, no enunciado “*the look on his face frightened me terribly*”, interpretar “*frighten*” como “*shock*” não está necessariamente longe do campo semântico de “causar medo ou desconforto” e isso pode ter induzido os participantes a optarem por “*shocked*”. Entretanto, especificamente, “*frighten*” dá a ideia de “causar medo”. No pós-teste, P2, optou por “*made unhappy*” e P3, P4, P6 e P11 marcaram “*shocked*”. Como o conceito não está ainda fortalecido no léxico mental dos leitores, eles podem ter tido uma certa insegurança em discernir itens com conceitos próximos ou de um mesmo campo semântico. Neste caso, mesmo com a leitura mediada, não houve incremento no número de acertos e será necessário aprimorar a ideia de “*frighten*” com outras oportunidades de leitura ou outras abordagens linguísticas.

Questão 11: A palavra “*fortnight*” (um período de duas semanas) realmente causou um certo estranhamento durante a leitura mediada dos contos. Por ser uma palavra de baixa frequência no inglês cotidiano em livros didáticos, músicas, filmes etc. os participantes tiveram que fazer um certo esforço para deduzir seu significado. Houve apenas uma ocorrência dessa palavra nos contos e, no pré-teste, apenas dois participantes conseguiram deduzir seu conceito. É interessante observar que, com base no enunciado “*He had decided, he said, to keep her body for a fortnight in one of the vaults under the house...*”, P3 e P9 inferiram que “*fortnight*” se referia a “a day”, talvez pelo fato de a palavra estar no singular e pela palavra “*night*” simbolizar um período de poucas horas, ou seja, dentro da duração de um dia. Por outro

lado, P4, P5, P6, P8, P10 e P11 acreditaram que se referia a “a long period”, talvez recordando o fato de que um cadáver é mantido perpetuamente em um cemitério, por exemplo. No pós-teste, mesmo após tentativas de negociação de significado durante a leitura mediada dos contos, P2 e P9 marcaram “a month” e P5, P6, P7 e P11 assinalaram “a long period”. A opção “a day” não foi escolhida novamente, mesmo por aqueles que se equivocaram, pois algo ficou em seus léxicos de que “a fortnight” é um período bem maior do que apenas um dia, porém, ainda não tinham memorizado exatamente a quantidade desse tempo. Seja como for, o conceito de “fortnight” foi memorizado por alguns sujeitos e, para outros, uma noção de um “tempo estendido” começou a ser delineada.

Questão 12: A palavra “*vault*” apareceu cinco vezes nos contos, sempre com o significado de “cripta ou câmara mortuária” e foi corretamente inferida por cinco participantes no pré-teste, porém, apenas por três no pós-teste. No pré-teste, P2, P4 e P7 assinalaram “a morgue” (necrotério) e P9 e P11 optaram por “a cellar” (porão ou adega). A escolha por “a morgue” pode ser devido ao fato de eles pensarem em um lugar para armazenar cadáveres. A alternativa “cellar” pode ter sido selecionada por se tratar de um porão ou local na parte inferior de uma casa e, no conto, os personagens desceram até um local no subsolo da casa. No pós-teste, P2, P3 e P10 selecionaram “a cellar”, P5 e P7 escolheram “a morgue” e P8 e P11 elegeram “a cemetery” como sinônimo de “*vault*”. Nossa hipótese é que as alternativas distratoras tenham induzido os participantes a confundir o significado de “*vault*”, pois algumas das opções eram: “a cemetery”, “a room where people are buried” and “a morgue”, ou seja, relacionadas a lugares onde são depositadas pessoas sem vida. Nesse item, não houve aprendizagem significativa, possivelmente porque nossas alternativas distratoras tenham levado os participantes a uma indecisão que não tenha possibilitado escolher a alternativa adequada. Reafirmamos aqui a necessidade de um maior reforço na aquisição léxico-semântica e, possivelmente, de instrução explícita para o discernimento das diversas nuances que as palavras possam ter.

Questão 13: “*Coffin*” (caixão) foi identificada oito vezes durante a leitura dos contos, manteve seu significado constante em todas as ocorrências e foi identificada por quatro participantes no pré-teste, porém, por apenas dois no pós-teste. P2 e P11 acreditaram que “*coffin*” significava “a gravestone” (uma lápide), possivelmente pela relação com o enunciado “*We put the coffin down and then gently lifted up the cover to look at the dead woman for the last time*”, pois há uma relação semântica entre “*coffin*” (caixão), “*cemetery*”, “*grave*” (sepultura) etc.. P5 e P8 assinalaram “a tomb” e P6 e P10 marcaram “an undertaker” (um agente

funerário”, talvez devido aos morfemas “take” e “under” que denotam “algo ou alguém que leva a outrem para baixo”. No pós-teste, P2, P3, P5, P6, P8 e P9 selecionaram “*a tomb*” e confundiram o continente e o conteúdo provavelmente pela proximidade semântica. P4 optou por “*an undertaker*” e P11 marcou “*a gravestone*”. O sinônimo que escolhemos para “*coffin*”, “*a casket*”, é uma palavra de baixa frequência e, possivelmente, levou os participantes a optarem por palavras mais familiares para eles como “*tomb*”, por exemplo. Nesse item, não houve aumento no número de acertos pois a construção do conhecimento léxico-semântico ficou prejudicada pela escassez de informações acerca da palavra-alvo e, embora os participantes tenham visto no conto inclusive a imagem de um “*coffin*”, e a palavra tenha aparecido oito vezes, não foi suficiente para que eles a discernissem de outras alternativas no mesmo campo semântico.

Questão 14: O termo “*realized*” (percebeu; notou) foi encontrado duas vezes nos contos, obteve seis pontos no pré-teste e cinco no pós-teste. P5, P8 e P11 inferiram “*realized*” como sinônimo de “*remembered*”, pois, no excerto “*As I looked down at her face, I realized how much Usher’s sister looked like him*”, talvez a visão do rosto de Lady Madeleine o fizesse “lembrar” do rosto de Usher. P10 assinalou o verbo “*decided*”, entretanto, no contexto do enunciado, “decidir” não está de acordo com o significado da frase, pois um fato independe, muitas vezes, de nossa decisão. No pós-teste, P2, P5, P8, P10 e P11 marcaram “*remembered*”, pois, teoricamente, a troca de “*realized*” por “*remembered*” não mudaria, grosso modo, o contexto do enunciado, porém, “*realized*” se relaciona com “*became aware of*”, ou seja, “ficou ciente de, percebeu, notou”. A escolha da alternativa distratora “*became aware of*”, além de ser um pouco mais difícil e formal para estudantes, pode ter deixado o termo “*remembered*” mais evidente e mais facilmente intercambiável para os participantes, induzindo-os ao erro. Nesse item, faz-se necessário que os participantes tenham mais familiaridade com palavras mais formais, tais como “*aware*”, por exemplo.

Questão 15: O verbo “*shook*” (tremou, balançou) foi encontrado apenas uma vez nos contos e obteve cinco pontos tanto no pré-teste quanto no pós-teste. No pré-teste, P3, P10 e P11 assinalaram “*choked*” (engasgou-se) e P6 e P8 marcaram “*disappeared*” (desapareceu). No pós-teste, P3 e P11 escolheram “*choked*”, P5 e P6 “*stuttered*” (gaguejou) e P8 “*disappeared*”. A escolha de “*choked*” para sinônimo de “*shook*” pode demonstrar desconhecimento do significado e associação apenas à sonoridade uma da outra. O opção por “*disappeared*” pode parecer mais plausível dado o contexto do enunciado: “*His face became paler, the light disappeared from his eyes, and his voice often shook with fear when he spoke*”, pois, algumas



vezes, quando alguém sente muito medo, pode ficar sem voz, mas essa pode ser uma dedução um tanto simplista. “Stuttered”, embora seja uma palavra muitas vezes de baixa frequência ou pouco conhecida, poderia ser uma opção de troca com a palavra “shook”, pois quando ficamos com medo, possivelmente, podemos gaguejar. O verbo “shook”, passado de “shake”, por ser irregular, em alguns momentos, pode dificultar a compreensão de estudantes em estágios iniciais de aquisição. Para a palavra-alvo, não houve aprendizagem significativa, além do mais, a alternativa correta “trembled” (tremeu) também pode ter causado dificuldades de compreensão para alguns dos participantes.

Questão 16: O item “rope” foi encontrado três vezes nos contos, manteve o significado estável de “corda” e foi inferido corretamente por quatro participantes no pré-teste e seis no pós-teste. No pré-teste, os sujeitos P3, P6 e P10 marcaram “a necklace”, P5 optou por “a tie”, P8 elegeu “a scarf” e P11 assinalou “a chain”. No pós-teste, P3 e P6 marcaram “a necklace”, P5 assinalou “a scarf” e P11, “a tie”. Como o enunciado foi “One morning I woke, found a rope and calmly tied it round Pluto’s neck”, pode ser que os sujeitos, devido à palavra “neck” (pescoço), tenham associado com palavras como “necklace” (colar), “scarf” (cachecol) e “tie” (gravata), que são objetos que usamos ao redor do pescoço. No pós-teste, nenhum sujeito escolheu a opção “a chain” (uma corrente) e isso mostra que o conceito de “rope” foi continuamente sendo apurado, como demonstra o aumento da pontuação de quatro para seis no pós-teste.

Questão 17: “Plaster” (gesso) apareceu quatro vezes nos contos e foi definida corretamente seis vezes no pré-teste, porém, apenas três vezes no pós-teste. No pré-teste, P3, P8 e P10 optaram por “a wall paper” e P6 e P11 por “a paint”. No pós-teste, P2 marcou “a wall paper”, P3, P10 e P11 “a paint” e P5, P6 e P8 escolheram “cement”. Possivelmente, o contexto do trecho “The cat’s body had hit my bedroom wall and left its shape there, because the plaster on that wall was new and still soft” tenha confundido os participantes, pois algo que esteja junto à parede e que seja novo pode ser um papel de parede. Dentro do mesmo campo semântico, a palavra “paint” (tinta) talvez tenha ativado alguma possibilidade de ser compatível com o contexto, pois, novamente, algo que esteja sobre a parede e que seja novo, poderia ser “tinta”. A escolha por “cement” é compreensível porque no conto, foi aberto um buraco na parede e os tijolos foram recolocados e a parede foi coberta com o uso de gesso. Para esse conserto, geralmente, usamos cimento nas construções brasileiras e essa memória pode ter ativado a palavra “cement”. Quando o léxico mental bilíngue do leitor ainda não está bem formado, parece-nos que ele fica inseguro quanto a palavras do mesmo campo semântico e isso muitas

vezes leva a inferências equivocadas. Serão necessários novos encontros com as palavras já vistas e, possivelmente, até mesmo mais instrução explícita para que o leitor compreenda as nuances das palavras e seus diversos significados.

Questão 18: O substantivo “gallows” (forca) teve duas ocorrências e obteve três pontos no pré-teste e cinco no pós-teste. No pré-teste, P2 e P10 marcaram “*a guillotine*”, P5 e P8 “*a lamppost*” (poste de luz) e P6, P9 e P11 “*a swing*” (balanço). No pós-teste, P6 e P10 escolheram “*a guillotine*”, P8 “*a lamppost*” e P9 e P11 assinalaram “*a swing*”. A escolha por “*a guillotine*” pode ter sido confundida com “forca”, por serem dois aparatos de execução. “*A lamppost*” pode ter sido inferida pelo formato de “*gallows*” e “*a swing*”, talvez, também pelo formato da estrutura e por ter uma corda balançando. No excerto retirado do conto “*The Black Cat*”, *But slowly this mark grew and changed until it had the clear shape of a terrible, a horrible thing ... It was the shape of gallows!*, realmente, apenas com esse trecho, os participantes não tiveram muitas informações para deduzir o significado da palavra-alvo. Após a leitura dos contos, a palavra apareceu em um contexto mais rico, mais amplo e detalhado, inclusive com uma ilustração e, mesmo sendo uma palavra de baixa frequência, mais sujeitos conseguiram deduzir o significado correto no pós-teste. Em consequência da exposição ao conto e seu contexto, a pontuação para esse item subiu razoavelmente.

Figura 2: The black cat.



*'It was the shape of the GALLOWS!'*

Fonte: Poe (2000, p. 22)

Questão 19: A palavra “*cellar*” (porão; adega) teve quatro ocorrências nos contos e obteve oito pontos no pré-teste e dez pontos no pós-teste. No pré-teste, P3 e P10 marcaram “*a room*

*for tools*” (um cômodo para guardar ferramentas). Talvez por causa do limitado contexto do trecho apresentado, os participantes optaram por um lugar para guardar ferramentas e, possivelmente, influenciados por “... eu e minha esposa precisamos pegar algo no porão embaixo da casa”. Conforme o enunciado “*One day my wife and I needed to get something from the cellar underneath the house*”, grosso modo, o grupo de participantes pareceu já ter uma noção do significado da palavra “cellar” no pré-teste. No pós-teste, todos inferiram corretamente a palavra, o que demonstra que a leitura mediada foi relevante para a eficaz internalização desse termo.

Questão 20: “Bricks” (tijolos) apareceu quatro vezes nos contos e foi corretamente inferida seis vezes tanto no pré-teste quanto no pós-teste. No pré-teste, P3 e P6 assinalaram “wooden structures”, P5 escolheu “iron tubes” e P6 “cement posts”. No pós-teste, P3 e P11 optaram por “wooden structures”, P5 marcou “iron tubes” e P6 “cement posts”. O enunciado apresentado para a questão vinte foi “The wall had bricks in the front and back but was empty in the middle”. Uma tentativa de analisar por que os participantes optaram por “wooden structures”, “iron tubes” e “cement posts” pode ser o fato de, além de tijolos, em construções, também são usadas vigas de ferro, madeira e cimento e, dado o desconhecimento da palavra-alvo, os sujeitos recorreram a itens que pareciam mais familiares para eles. Realmente, para esse item, mesmo após a leitura mediada, não houve melhora no desempenho. Serão necessários novos encontros qualitativos com essa palavra para que haja um aprendizado eficaz.

Com a experiência do pré-teste e pós-teste de vocabulário, pudemos perceber um pouco do processo de análise e inferência que os participantes realizam no momento de decisão lexical. O grupo teve uma razoável evolução no aprendizado das palavras novas após a leitura mediada em grupo e o contexto dos contos forneceu uma experiência enriquecedora para a exposição à língua inglesa em um momento de leitura de uma obra literária. Nas próximas seções, abordaremos algumas limitações da pesquisa e fatores que poderiam ter otimizado o processo de aquisição léxico-semântica em nossa pesquisa.

### **3.6 Discussão dos resultados**

Nesta dissertação de mestrado, nosso objetivo principal foi investigar a aquisição léxico-semântica em L2 por meio da leitura em língua inglesa, por meio de pesquisa bibliográfica e experimental. Para isso, empregamos um pré-teste de vocabulário no qual apresentamos vinte frases retiradas dos contos *The Fall of the House of Usher* e *The Black Cat*, do livro *Tales of*

*Mystery and Imagination*, de Edgar Allan Poe, adaptado por Margaret Naudi. As frases retiradas dos contos apresentaram o contexto das vinte palavras-alvo escolhidas, que eram de baixa frequência e, algumas delas, utilizadas em contexto de linguagem mais formal ou literária. Mensuramos a proficiência em leitura em língua inglesa dos participantes por meio da parte de compreensão leitora do Michigan English Test e os resultados atestaram que todos os participantes possuíam nível de leitura B1 ou mais elevado, conforme a escala do Quadro Comum Europeu de Referência em Idiomas, sendo o A1 o mais baixo e o C2 o mais alto.

Realizamos uma leitura mediada em grupo dos dois contos em inglês com a finalidade de fornecer uma oportunidade de contexto rico durante a ocasião da leitura que contou com algumas questões de compreensão geral sobre o enredo e sobre o significado das palavras novas e desconhecidas pelos participantes. Em seguida, aplicamos um pós-teste de vocabulário para aferir se, após a leitura dos contos e expostos a uma leitura contextualizada, o número de acertos em relação à definição correta das palavras-alvo seria mais alto. A leitura provê uma fonte de contexto rico para a aquisição de novas palavras tanto em língua materna quanto em língua estrangeira e, por meio dela, ampliamos nossos conhecimentos não apenas lexicais, mas também semânticos, fonológicos, sintáticos, culturais etc.

Os resultados apresentaram um aumento no número de acertos no pós-teste de vocabulário em relação à pontuação inicial do pré-teste, evidenciando que a leitura dos contos e o contexto das duas histórias, a discussão em grupo, as imagens e as várias vezes que as mesmas palavras apareceram nos contos proveram oportunidades de assimilação das palavras novas, mesmo que ainda sejam necessários novos encontros com as palavras para uma memorização de mais qualidade. Conforme vimos no capítulo teórico, Hulstijn, Hollander e Greidanus (1996), em seu estudo com aprendizes avançados de francês (falantes nativos de holandeses), descobriram que, para esse grupo, a disponibilidade de um dicionário bilíngue ou glossários marginais promoveu a aquisição do significado das palavras. Eles afirmaram que, quando há acesso à informação externa (dicionários ou glossários), a relação forma-significado é realçada pela repetida exposição. Em outras palavras, se um aprendiz procura o significado de uma palavra desconhecida na primeira vez que ela é encontrada, cada encontro subsequente reforça o significado da palavra. Por outro lado, quando não há informação externa disponível, os aprendizes frequentemente ignoram a palavra desconhecida (PARIBAKHT; WESCHE, 1999), ou inferem significados incorretos. Assim, a repetida exposição tem pouco efeito.

Em nosso estudo, nossos questionamentos e as perguntas dos sujeitos sobre as palavras desconhecidas chamaram a atenção para novos itens léxico-semânticos, despertando o interesse mesmo nos estudantes que não haviam notado os vocábulos cujo conceito desconheciam no

contexto da leitura. O fato de todos serem alunos regulares de um curso particular de língua inglesa e terem um tempo médio de estudos de 3,5 anos colaborou para a otimização da compreensão leitora em inglês e para a melhor memorização das palavras-alvo, pois como os participantes já têm um léxico mental em L2 bem estruturado e com muitas palavras em seu “estoque” lexical, sua metacognição pôde se ater às palavras novas e desconhecidas, sem desperdiçar o foco em palavras já dominadas pelos sujeitos.

Sete sujeitos apresentaram aumentos de pontuação na relação pré e pós-teste de vocabulário, um sujeito manteve as mesmas pontuações nos dois testes e dois sujeitos diminuíram a pontuação no pós-teste. Apresentamos aqui, conforme vimos no quadro 7, os sujeitos que apresentaram aumento na pontuação do pós-teste de vocabulário (entre parênteses, a pontuação do pré-teste e do pós-teste): P2 (11>13), P3 (9>10), P6 (8>10), P8 (4>11), P9 (14>15), P10 (5>13) e P11 (6>7). Em relação ao tempo de estudo de inglês, P2 declarou ter dois anos de cursos de inglês particular, P3, seis anos, P6, seis anos, P8, um ano e meio, P9, oito anos, P10, três anos de inglês na escola regular e um ano e meio em cursos de idiomas e P11, três anos e meio em escola de idiomas e seis anos em escola de educação básica. Devido ao escopo de nosso estudo, não discutiremos aqui sobre qual ensino seja mais eficaz para a aquisição de segunda língua, se a escola regular ou cursos particulares de idiomas, entretanto, Gattolin (2005) afirma que os sérios problemas envolvendo o processo de ensino-aprendizagem de inglês no Brasil ao longo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio fazem com que os aprendizes percam, gradativamente, o interesse pelo aprendizado dessa língua. Como resultado, o conhecimento acumulado após sete anos “ininterruptos” de contato com o idioma resume-se, em geral, a apenas algumas poucas estruturas linguísticas, as quais não possibilitam aos alunos interagir com seu interlocutor na língua-alvo.

Dos participantes que obtiveram aumento de pontuação na relação pré e pós-teste de vocabulário, P2 obteve proficiência nível C1 no Michigan English Test, P3, nível C1, P6, nível B1, P8, nível C1, P9, nível C1, P10, nível B1 e P11, B2. Como podemos perceber, o grupo dos sete participantes com aumento de pontuação teve uma média de quatro anos de estudo de inglês e pontuação média de trinta e cinco pontos de proficiência em leitura no Michigan English Test, ou seja, proficiência nível B2, o que pode indicar que, quanto mais tempo de estudo da língua-alvo, mais proveito o leitor consegue ter e mais a proficiência em leitura pode aumentar.

O participante P4 manteve as mesmas pontuações no pré e no pós-teste de vocabulário: dezessete pontos. P4 declarou ter uma média de quatro anos de estudos de inglês, tanto em escola regular quanto em cursos de idiomas, e obteve nível C1 no MET, ou seja, teve uma alta pontuação no pré e no pós-teste e manteve o mesmo patamar, mesmo após a leitura mediada.

P11, por exemplo, obteve apenas um ponto a mais no pós-teste e declarou ter estudado uma média de três anos e meio em cursos particulares de idiomas, estudou seis meses em um país de língua inglesa e obteve nível B2 no MET. Entretanto, teve uma baixa pontuação: seis acertos no pré-teste e sete no pós-teste. Esse resultado pode indicar que o tempo de estudo em cursos de idiomas e mesmo o estudo no exterior pode não ter uma ligação direta com a proficiência em leitura, visto que o vocabulário da língua falada é mais superficial do que o da língua escrita, conforme Sousa e Gabriel (2011).

Os participantes P5 e P7 obtiveram uma diminuição de pontuação do pré-teste para o pós-teste de vocabulário, resultado bastante inesperado. P5 acertou onze palavras no pré e seis palavras no pós-teste e P7, dezenove palavras no pré-teste e dezessete palavras no pós-teste. P5 declarou ter estudado sete anos na escola regular e um ano em cursos de idiomas e obteve nível B2 no MET. P7 estudou seis anos de inglês na escola regular e obteve nível C1 no MET.

Durante a leitura mediada, quando algum aluno definia corretamente um significado, perguntávamos aos outros se concordavam com a definição do colega ou se havia algo mais a acrescentar. Procurávamos esperar que os participantes expusessem todas suas hipóteses em relação aos significados das palavras e somente confirmávamos as hipóteses depois que eles tinham esgotado suas ideias e negociações em relação aos conceitos sobre as palavras novas, para não induzi-los a respostas baseadas no conhecimento do professor.

É interessante observar como a leitura mediada parece não apenas motivar, mas também realçar a compreensão dos alunos, pois é possível repetir as frases que os leitores não entenderam, além de utilizar várias técnicas de verificação da compreensão, tais como paráfrases e sinonímia. Em nosso experimento, pedimos aos participantes que falassem somente em inglês e que não dessem traduções para tentar deduzir o significado das palavras, mas que usassem sinônimos ou que tentassem definir e explicar com suas próprias palavras os conceitos sobre cada uma delas. Como nosso objetivo foi averiguar a aquisição lexical em L2 por meio da leitura, para não prejudicar a aplicação do instrumento, apenas fizemos questionamentos, instigando a produção de inferências sobre as palavras novas e confirmávamos ao final da discussão se as inferências estavam corretas ou não.

Heller (2010) afirma que o que interessa é reforçar o papel do professor na formação de leitores, ultrapassando as paredes da sala de aula. Quando afirmamos isso, colocamos a leitura proposta pelo professor numa dimensão maior do que a ideia de uma “leitura escolar”, de modo que ela possa ser pensada como alternativa pessoal do aluno tanto para diversão e conhecimento, quanto para fruição e cognição, no decorrer e após sua passagem pela escola.

A leitura mediada em nosso experimento consiste na leitura do professor, combinada com questionamentos que gerarão protocolos verbais em grupo. A técnica de protocolos verbais consiste em uma metodologia derivada das técnicas de introspecção comuns, principalmente, na psicologia estruturalista do final do século XIX (SOUSA, 2011). Podem também ser denominados de autorrevelação ou pensar alto. Nessa técnica, o sujeito deve relatar o que pensa à medida que realiza uma atividade cognitiva, normalmente envolvendo a resolução de problemas, por exemplo, leitura, tradução, escrita, cálculo matemático, jogo de xadrez etc. O objetivo é ter acesso, por meio do relato, ao conteúdo da memória de trabalho, às estratégias e aos processos cognitivos conscientes utilizados em cada etapa da tarefa. Para isso o participante precisa monitorar sua atividade cognitiva e verbalizá-la simultaneamente com a sua realização (SOUSA; GABRIEL, 2011, p. 70).

Sousa e Gabriel (2011, p. 70) afirmam que os protocolos verbais em grupo possuem uma característica um pouco distinta dos protocolos individuais, já que se coletam os dados de negociação de sentidos entre o grupo, ou seja, a construção coletiva de um determinado conhecimento através da interação verbal entre os participantes. À medida que alguns integrantes vão manifestando suas hipóteses, o grupo vai tentando ajustar as diferentes contribuições de modo a chegar a um acordo com relação ao tópico, que é definido a partir da atividade proposta pelo pesquisador.

Muitas vezes, os sujeitos relataram que entenderam por meio do contexto o conceito das palavras-alvo questionadas pelo pesquisador, mas não conseguiram verbalizar a definição em inglês ou fornecer um sinônimo adequado à palavra. Isso pode ter acontecido por terem um léxico mental ainda pouco vasto na L2 ou também por, realmente, não terem entendido o conceito da palavra.

Em nosso experimento, pudemos perceber que após a leitura mediada dos contos em inglês, houve melhoria na qualidade da aquisição léxico-semântica e que o contexto do enredo e das histórias e a discussão em grupo auxiliaram no foco da atenção, na retomada da leitura e do contexto e na estruturação dos conceitos. Em suma, é possível perceber que a leitura em L2 proporcionou oportunidades de aprendizagem de novas palavras, embora os aprendizes precisem encontrar as mesmas palavras várias vezes e em contextos significativos para que essa aquisição evolua. À medida que avançam na aquisição da língua, conforme afirmam McKeown e colaboradores (1985), são necessários aproximadamente sete encontros com a mesma palavra para, finalmente, ser possível seu aprendizado.

Em nosso estudo, entretanto, alguns participantes chegaram à metade do caminho na aquisição léxico-semântica pretendida, pois conseguiram deduzir, muitas vezes, o campo

semântico aproximado das palavras-alvo mas, no pós-teste, optaram por alternativas que não tinham exatamente o conceito da questão solicitada. Retomando a pesquisa de Rott (1999), que examinou a exposição por meio da leitura e seus efeitos sobre a aquisição e a retenção de vocabulário, podemos supor que se todos os sujeitos tivessem lido os contos em casa, a aquisição léxico-semântica teria sido mais eficaz. Seu estudo sobre aquisição de alemão por falantes nativos de inglês investigou os efeitos de exposição diferencial a itens lexicais: exposição de um texto duas, quatro ou seis vezes. Os resultados mostraram que apenas duas exposições foram suficientes para afetar o crescimento do vocabulário. A retenção, conforme Rott (1999), após a exposição, foi maior para o conhecimento receptivo do que para o conhecimento produtivo.

Retomando nossos objetivos específicos, tínhamos a meta de investigar como e se a leitura em inglês como L2 poderia contribuir para a aquisição léxico-semântica. Nossa hipótese (H1) para esse objetivo era que a aquisição lexical em língua estrangeira por meio da leitura está fortemente ligada ao contexto linguístico e pragmático. A aprendizagem do conhecimento lexical em L2 (inglês) através da leitura ocorre com base no contexto e também na construção de inferências, ou seja, no processo inferencial que busca a compreensão de palavras desconhecidas durante a leitura, com a mediação do professor ou com a negociação do significado entre os aprendizes. Outra hipótese (H2) para esse objetivo era que a frequência das palavras no texto tem um papel importante na construção do significado. A mesma palavra, em contextos significativos, leva à memorização, ou seja, a representação mental da palavra na memória de longo prazo.

Nossa conjectura é que palavras com frequência média de aparição nos contos ou mantiveram sua pontuação ou tiveram melhoria na qualidade das definições por parte dos participantes, o que pode demonstrar que a frequência das palavras em contextos significativos propicia a aquisição léxico-semântica. Constatamos que mesmo palavras com pouca frequência textual como: chase way (Frequência: 1. Acertos pré/pós: 7/8), blanket (Frequência: 1. Acertos pré/pós: 6/8), narrow (Frequência: 2. Acertos pré/pós: 4/5), at once (Frequência: 1. Acertos pré/pós: 7/10), edge (Frequência: 2. Acertos pré/pós: 5/8), underneath (Frequência: 1. Acertos pré/pós: 4/6), cracks (Frequência: 3. Acertos pré/pós: 3/3), shadows (Frequência: 2. Acertos pré/pós: 6/9), fortnight (Frequência: 1. Acertos pré/pós: 2/4), shook (Frequência: 1. Acertos pré/pós: 5/5), rope (Frequência: 3. Acertos pré/pós: 4/6) e gallows (Frequência: 2. Acertos pré/pós: 3/5), no geral, ou mantiveram a pontuação ou obtiveram aumento do pré-teste para o pós-teste, o que nos permite afirmar que mesmo palavras com pouca frequência, em um contexto rico, podem ter sua aquisição realçada.



Para essa conclusão, utilizamos como instrumentos os contos em inglês e os resultados dos testes de vocabulário e percebemos que as pontuações dos sujeitos P2, P3, P6, P8, P9, P10 e P11 resultaram em significativo aumento de acesso e aquisição léxico-semântica após a leitura mediada dos contos. Podemos, com isso, concluir que o contexto rico da leitura propicia um ambiente favorável à aquisição léxico-semântica.

Nosso objetivo seguinte foi investigar como e se a leitura mediada pelo professor pode otimizar a aquisição lexical em L2 e a hipótese (H3) era que a leitura mediada pelo professor atraísse a atenção para palavras novas e desconhecidas e a negociação de sentidos entre os alunos favorecesse a construção do significado. Como instrumentos para tal investigação, tivemos a leitura mediada dos contos em inglês e suas transcrições nos apêndices, que exemplificam que nossos questionamentos fizeram os participantes elaborarem inferências por meio do contexto para acessar o significado de palavras novas ou desconhecidas. Como verificamos, a maioria dos sujeitos ou manteve a mesma pontuação ou houve incremento após a leitura mediada dos contos.

O terceiro objetivo específico era averiguar se os questionamentos sobre os significados em contexto linguístico-textual e a negociação dos significados entre os alunos por meio de inferências contribuem para a construção do conhecimento lexical. Esse objetivo está em conformidade com a hipótese H4, na qual conjecturamos que, por meio da leitura dos contos, encontrando as palavras em um contexto rico e significativo, os alunos infeririam mais definições plausíveis para as palavras escolhidas. Para averiguar essa hipótese, utilizamos os contos, a leitura mediada com suas transcrições, nas quais pudemos perceber que a construção dos significados, muitas vezes, foi realizada com a interação do grupo e os resultados podem ser observados por meio do aumento das pontuações comparativas entre o pré-teste e o pós-teste de vocabulário.

Em suma, observamos que a leitura em inglês como L2, mediada pelo professor e contando com a rica participação do grupo, o contexto da leitura e a negociação de significados entre os leitores propicia um ambiente fecundo para a aquisição léxico-semântica. A frequência lexical e os diversos encontros com as palavras em contexto textual rico realçam a compreensão e o acréscimo de novos itens ao léxico mental.

Na seção a seguir, discutimos as limitações da pesquisa, condições que poderiam ter ocorrido para a obtenção de uma melhor aquisição léxico-semântica e perspectivas futuras.

### 3.6.1 Limitações da pesquisa e perspectivas futuras

Após a aplicação do pré-teste de vocabulário, entregamos aos participantes os dois contos impressos e lhes demos uma média de uma semana para que os lessem, pois nosso intuito era investigar a leitura, mediada ou não, em língua inglesa. A intenção era de que a leitura prévia dos contos ativasse redes lexicais e desse oportunidade de vários encontros com as palavras e os contextos das duas histórias. Entretanto, alguns participantes relataram que não tiveram tempo de ler os contos, embora fossem curtos, ao passo que alguns deles os leram e fizeram pesquisas e anotações sobre as palavras desconhecidas.

Outra questão a ser considerada é que as questões distratoras elaboradas pelo pesquisador estavam dentro do mesmo campo semântico da resposta correta e isso pode ter induzido os participantes ao erro. Alguns deles, embora tendo visto as palavras-alvo contextualizadas no pré-teste, mesmo que brevemente, tendo lido os textos em casa e durante a leitura mediada em grupo, ainda assim, marcaram a definição errada no pós-teste de vocabulário. Isso pode ter ocorrido porque durante a leitura mediada não demos traduções em língua portuguesa para as palavras desconhecidas. O que eles puderam recorrer foi a sinônimos e explicações em inglês, que eram confirmadas ou descartadas pelo grupo ou pelo pesquisador. O instrumento utilizado no pré-teste e pós-teste exigia uma ideia bastante precisa do significado das palavras por se tratar de um teste de múltipla escolha, porém, durante a leitura mediada, em alguns momentos, apenas nos aproximamos dos significados de algumas palavras e nem sempre os participantes internalizaram o conceito preciso de cada item. Como demos oportunidade para que os sujeitos expusessem todas suas hipóteses antes de confirmá-las, por vezes, prosseguimos a leitura dos contos enquanto os significados ainda estavam vagos para alguns deles. Portanto, para se chegar ao conhecimento preciso do significado das palavras, é necessário conduzir a leitura mediada de outra forma ou utilizar outras estratégias, a fim de realçar as sutilezas de significado. Paribakht e Wesche (1999) afirmam que quando não há informação externa disponível, os aprendizes frequentemente ignoram a palavra desconhecida, ou inferem significados incorretos. Assim, a repetida exposição tem pouco efeito.

Com isso, concluímos que a construção do conhecimento léxico-semântico é um processo progressivo e longitudinal, que precisa de novas experiências leitoras e de contextos ricos e qualitativos para sua evolução. Nosso estudo demonstra que são necessários mais encontros com as palavras para que elas sejam finalmente internalizadas no léxico mental do leitor.

Os estudos sobre a aquisição léxico-semântica ainda são recentes no Brasil e referências sobre o tema em língua portuguesa ainda não são vastas, por isso, precisamos recorrer à literatura internacional para obter acesso a estudos sobre o tema. Qual o papel da leitura, mediada ou não, na aquisição léxico-semântica em L2? A leitura silenciosa em língua estrangeira tem a mesma eficácia da leitura em grupo? O estudante de L2 depende sempre do professor para dar-se conta das peculiaridades e variedades lexicais e semânticas das palavras? A construção do conhecimento léxico-semântico pode acontecer também em situações informais de leitura ou depende do ensino formal? Essas questões, entre outras, são alvos importantes para avanços nas pesquisas sobre a aquisição léxico-semântica por meio da leitura tanto em língua materna quanto em língua estrangeira.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas sobre o ensino de vocabulário ainda são pouco exploradas no Brasil, diferentemente do que acontece em outros países. A importância da leitura em L2 é evidente, mas ela deve ser combinada com estratégias que levem tanto a um efetivo ganho de vocabulário quanto a conhecimentos conceituais. A leitura em L2 proporciona ao leitor oportunidades de aprimorar conhecimentos léxico-semânticos, tornando os significados mais profundos e vastos.

Em nossa pesquisa, buscamos investigar a maneira como ocorre a aquisição léxico-semântica em L2 por meio da leitura e pudemos perceber o quanto é desafiadora e eficaz a prática pedagógica conduzida pela leitura de textos, principalmente os literários. Durante nossa pesquisa experimental, realizamos a leitura mediada de contos em língua inglesa com os participantes e foi interessante ver a evolução de conceitos frágeis até o avanço a redes conceituais mais bem fortalecidas. O contexto da narrativa literária proporciona um campo rico de conhecimentos lexicais, pragmáticos, semânticos, culturais e sociais, provendo ao leitor oportunidades de evolução do saber.

A fim de chegarmos à nossa pesquisa experimental, iniciamos o trabalho discorrendo sobre as relações entre cognição, linguagem e leitura. Abordamos a importância de estratégias cognitivas de pré-leitura e a relevância do conhecimento lexical para a eficácia da compreensão leitora. O léxico mental foi outro tópico debatido neste trabalho. A questão sobre como a mente humana armazena e organiza o léxico precisa ainda ser mais estudada. Na seção seguinte ao léxico mental, abordamos também as pesquisas em aquisição de L2 e o léxico mental bilíngue.

Como o foco de nossa investigação é a aquisição bilíngue de vocabulário, buscamos problematizar a existência de um léxico mental para as duas línguas do bilíngue, isso porque pesquisas apontam para a existência de uma rede integrada de conceitos (MCCLELLAND; ROGERS, 2003; SEIDENBERG, 1997 etc.), que se combina com mecanismos de ativação e de inibição dos itens lexicais no momento da evocação.

Na seção sobre estratégias de ensino de L2, apontamos teorizações tanto sobre o papel do professor na escolha de suas propostas pedagógicas quanto sobre a abordagem dos métodos de ensino de língua estrangeira. Em relação ao ensino e à aprendizagem de léxico em L2 por meio da leitura, apresentamos os estudos de Laufer (1997), Ur (2012), Nation e Waring (1997), Schmitt (2008), dentre outros, que revelam não somente aspectos importantes sobre o conhecimento lexical como também sobre a importância de um léxico mental rico para uma melhor compreensão em leitura. Dentre as estratégias de aprendizado de vocabulário em L2 citadas, destacamos os estudos de Ur (2012) e Holden (2009), que enfocam o estabelecimento

de conexões entre as famílias de palavras, os cognatos entre duas línguas e as relações entre campos semânticos, dentre outras, como estratégias eficazes e relevantes para a otimização da aquisição léxico-semântica em L2.

Em nossa pesquisa experimental, realizamos a aplicação de um pré-teste de vocabulário, e fizemos a leitura mediada de dois contos de Edgar Allan Poe, durante a qual os alunos puderam não apenas negociar significados como também construir conceitos sobre as palavras. Três dias depois, aplicamos o pós-teste de vocabulário.

Percebemos um incremento de vocabulário entre os participantes na comparação do pré-teste com o pós-teste por meio da leitura dos contos no experimento proposto. Nosso experimento se aproxima da suposição de Rott (1999), que examinou a exposição por meio da leitura e seus efeitos sobre a aquisição e a retenção de vocabulário. Seu estudo sobre aquisição de alemão em nível intermediário por falantes nativos de inglês investigou os efeitos de exposição diferencial a itens lexicais: exposição de um texto duas, quatro ou seis vezes. Os resultados de Rott (1999) mostraram que apenas duas exposições foram suficientes para afetar o crescimento do vocabulário. A negociação de sentidos, a experimentação de significados e a leitura mediada foram eficazes no processo de aquisição léxico-semântica em L2. O conhecimento lexical dos alunos surgiu enriquecido pelo contexto frutífero da leitura dos contos. De qualquer forma, serão necessários não somente novos encontros com as palavras, mas também mais oportunidades de leitura em contexto rico para que o processo de aquisição léxico-semântica continue e se aprimore. Mais pesquisas e outros estudos são imprescindíveis no Brasil sobre abordagens pedagógicas de aprendizado de vocabulário e frequência lexical para que avancemos na investigação da eficácia da leitura como fonte de aquisição lexical.

O trabalho, portanto, demonstra a eficácia da leitura significativa para aquisição e enriquecimento vocabular. Há, no entanto, necessidade de que esse método seja aprimorado e estendido a todos os níveis de ensino. Em nosso estudo, chegamos à margem dos significados de muitas das palavras-chave em alguns momentos, e supomos que seja relevante uma abordagem léxico-semântica mais explícita e precisa para que os conceitos sejam construídos de forma mais completa por parte do leitor. Defendemos a implementação de pesquisas sobre aquisição léxico-semântica em contexto textual, comparações com abordagem explícita de vocabulário e estudos sobre o papel da frequência de vocabulário em contexto textual para uma melhor aquisição lexical com o propósito de realçar a compreensão leitora.

## REFERÊNCIAS

- AITCHISON, J. *Words in the mind: an introduction to mental lexicon*. 4. Ed. Oxford, Wiley-Blackwell, 2012.
- ANSALDO, A.I.; MARCOTTE, K.; FONSECA, R.P.e SCHERER, L.C. Neuroimaging and the bilingual brain: evidence and research methodology. *PSICO*, v. 39, n. 2, pp. 131-138, abr./jun. 2008.
- BHATIA, T. & RITCHIE, W. (Eds.) *The Handbook of Bilingualism*. Malden, MA: Blackwell, 2006.
- BEERS, K. *When kids can't read*. Portsmouth, NH. Heinemann, 2003.
- BENCKE, D. B. *Estratégias de compreensão leitora em português brasileiro e em inglês como segunda língua: um estudo comparativo sobre transferência linguística no âmbito da metacognição*. Dissertação de mestrado – Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Santa Cruz do Sul, 2008.
- BIERWISCH, M., & SCHREUDER, R. From concepts to lexical items. *Cognition*, 42, 1992, p. 23-60.
- BONI, V. F. C. V. *Aprendizagem/aquisição de vocabulário em língua estrangeira: um estudo de caso sobre estratégias de aprendizagem*. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2003.
- BOULWARE-GOODEN, R.; CARREKER, S.; THORNHILL, A.; JOSHI, R. Instruction of Metacognitive Strategies Enhances Reading Comprehension and Vocabulary Achievement of Third-Grade Students. *The Reading Teacher*, 61(1), 2007, p. 70-77.
- BRANDIMONTE, M. A.; BRUNO, N.; COLLINA, S. Cognition. In P. Pawlik and G. d'Ydewalle (Eds.) *Psychological Concepts: An International Historical Perspective*. Hove, UK: Psychology Press, 2006.
- BRICE, R. G. *Identification of phonemes and graphemes in Spanish-English and English speaking kindergarten students*. Doctoral dissertation, University of Central Florida, 2004. (ProQuest Digital Dissertations AAT 3144882).
- BRICE, A; BRICE, R. *Language development: monolingual and bilingual acquisition*. Boston: Pearson Education, Inc., 2009. 396 p.
- BRICE, A & CARSON, C. Neurological aspects of language development. In: BRICE, A.& BRICE, R. *Language development: monolingual and bilingual acquisition*. Boston: Pearson, 2009. 396 p.
- BRICE, A. RIVERO, Y. Language transfer: First (L1) and second (L2) proficiency of bilingual adolescent students. *Per Linguam: The Journal for Language Teaching and Learning*, 12 (2), 1-16, 1996.

- BUCHWEITZ, A. *Two languages, two input modalities, one brain: an fMRI study of Portuguese-English bilinguals and Portuguese listening and reading comprehension effects on brain activation* (Tese de Doutorado). Federal University of Santa Catarina (UFSC), 2006, Florianópolis, Brazil.
- BYRNE, B. Teorias sobre a aquisição da leitura. In: SNOWLING, M. e HULME, C. (Eds.) *A Ciência da Leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 123-137.
- CAMBRIDGE ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- CHOMSKY, N. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- CHOMSKY, N. Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, n. 35, 1959. p. 26-58.
- COLTHEART, M. R. K.; PERRY, C.; LANGDON, R.; ZIEGLER, J. DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, v. 108, n. 1, 2001. p. 204-256.
- COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CRAIK, F. I. M.; TULVING, E. Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 1975, p. 268-294
- CRUZ, V. *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel, 2007.
- DAMASCENO, B. Neuropsicologia da atividade discursiva e seus distúrbios. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 19, p. 147-157, 1990.
- DAMASIO, H.; GRABOWSKI, T. J.; TRANEL, D.; FRANK, R. J.; HICHTWA, R. D.; DAMASIO, A. R. A neural basis for lexical retrieval. *Nature*, v. 380, p. 499-505, 1996.
- DAS, J. P.; NAGLIERI, J. A.; KIRBY, J. R. *Assessment of cognitive processes: the P.A.S.S. Theory of Intelligence*. Toronto: Allyn and Bacon, 1994.
- DE BOT, K.; SCHREUDER, R. Word production and the bilingual lexicon. In R. Schreuder e B. Weltens (Eds.), *The bilingual lexicon*. Amsterdam: John Benjamins, 1993, p. 191-214.
- DE CORTE, E.; VERSCHAFFEL, L.; DE VEN, L. Improving text comprehension strategies in upper primary school children: A design experiment. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 2001, pp. 531-59.
- DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012. 374 p.
- DUPUY, J-P. *Nas origens das ciências cognitivas*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.
- ECKERT, K; FROSI, V. M. Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave. *Domínios de Linguagem*, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 198-216, jul. 2015.

- ELLIS, N. Vocabulary acquisition: Psychological perspectives. In: *Vocabulary Acquisition Research Group*. Swansea: University of Wales, 1995.
- ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ELLIS, R.; HE, X. The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 1999, p. 285-301.
- ELMAN, J. On the meaning of words and dinosaur bones: lexical knowledge without a lexicon. *Cognitive Science*, v. 33, p. 1-36, 2009.
- ELMAN, J. An alternative view of the mental lexicon. *Trends in Cognitive Science*, v. 8, n. 7, p. 301-306, 2004.
- ELMAN, J. L. Learning and development in neural networks: the importance of starting small. *Cognition*, v. 48, p. 71-99, 1993.
- ELMAN, J. L. Finding Structure in Time. *Cognitive Science*, v. 14, p. 179-211, 1990.
- FABBRO, F. *The Neurolinguistics of Bilingualism – An Introduction*. Psychology Press, Hove, 1999.
- FIORIN, J. L. A linguagem humana: do mito à ciência. *Linguística*, p. 13-46, 2013.
- FLORES, O.; GABRIEL, R. Da relação pensamento e linguagem ao estudo interdisciplinar da mente. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 155-178, jan/abr. 2012.
- FONSECA, V. *Insucesso Escolar: Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora, 1999.
- FREITAS, M.F.Q. Prácticas en comunidade y Psicología Comunitária. In: MONTERO, M. (Coord.) *Psicologia Social comunitária – Teoria, método e experiência*. México: Guadalajara, 1994.
- FUNDAÇÃO RICHARD HUGH FISK. *Sets of Practice Tests*. São Paulo: Support Editora e Papelaria, 2001.
- GASS, S. Discussion: incidental vocabular learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 1999, p. 319-333.
- GASS, S. & SELINKER, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course (3rd Edition)*. New York: Routledge/Taylor Francis, 2008.
- GATTOLIN, S. R. B. *O vocabulário na sala de aula de língua estrangeira: contribuições para a elaboração de uma teoria de ensino-aprendizagem*. Campinas, SP: [s.n.], 2005. Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci. Tese (doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.
- GAZZANIGA, M.S.; IVRY, R. B.; MANGUN, G. R. *Neurociência cognitiva: a biologia da mente*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.



GERRIG, R.; ZIMBARDO, P. *Psychology and life*. Boston: Pearson Education Company, 2002.

GIUSSANI, C.; ROUX, F. E.; LUBRANO, V.; GAINI, S.M.; BELLO, L. Review of language organization in bilingual patients: What can we learn from direct brain mapping? *Acta Neurochirurgica*, 149, 2007, p. 1109-1116.

GRIDER, C. *Foundations of cognitive theory: A concise review*. ERIC Document 372-324, 1993.

GROSJEAN, F. Processing mixed languages: Issues, findings, and models. In A. M. B. De Groot & J. F. Kroll (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1997, p. 225-254.

GROSJEAN, F. Individual bilingualism. In: *The encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994, p. 1656-1660.

GUTIERREZ-CLELLEN, V. *Language choice in intervention with bilingual children*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.

GU, Y.; JOHNSON, R. Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46, 1996, p. 643-679.

HALSBAND, U. Bilingual and multilingual language processing. *Journal of Physiology*, Paris 99, 2006, p. 355-369.

HAASTRUP, K. *Lexical inferencing procedures or talking about words: Receptive procedures in foreign language learning with special reference to English*. Tübingen, Germany: Gunter Narr, 1991.

HAWKINS, R. O., HALE, A., SHEELEY, W.; LING, S. Repeated reading and vocabulary previewing interventions to improve fluency and comprehension for struggling highschool readers. *Psychology In The Schools*, 48(1), 2011, p. 59-77.

HAWKINS, R. O.; MUSTI-RAO, S.; HALE, A. D.; MCGUIRE, S.; HAILLEY, J. Examining listening previewing as a classwide strategy to promote reading comprehension and vocabulary. *Psychology in the Schools* 47 (9), 2010, p. 903-916.

HAYNES, M.; BAKER, I. American and Chinese readers learning from lexical familiarization in English texts. In: Huckin, T.; Haynes, M.; Coady, J. (Eds.) *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, N. J.: Ablex, 1993.

HEDGE, T. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

HELLER, S. E. *Leitura de clássicos no ensino médio: possibilidades de cognição*. Dissertação de mestrado – Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Santa Cruz do Sul, 2010.

- HEREDIA, R. R. Mental models of bilingual memory. In: ALTARRIBA, J. A.; HEREDIA, R. R. *An introduction to bilingualism: principles and processes*. New York: Erlbaum, 2008, p. 39-67.
- HOLDEN, S. *O ensino da língua inglesa nos dias atuais*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.
- HOUTVEEN, A. M.; VAN DE GRIFT, W. M. Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness & School Improvement*, 18(2), 2007, p. 173-190.
- HULSTIJN, J. Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental learning. In: Arnaud, P. J. L.; Béjoint, H. (Eds.) *Vocabulary and Applied Linguistics*. Basingstoke: Macmillan, 1992.
- HULSTIJN, J., HOLLANDER, M.; GREIDANUS, T. Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: the influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *Modern Language Journal*, 80, 1996, p. 327-339.
- HULSTIJN, J.; LAUFER, B. Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51, 2001, 539-558.
- HUNT, A.; BEGLAR, D. A framework for developing EFL reading vocabulary. *Reading in a Foreign language*, 17 (1) (2005). Retrieved in 2013 from <http://nflre.hawaii.edu/rfl>.
- KRASHEN, S. D. We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. In: *Modern Language Journal*, 73, 1989, p. 440-464.
- KRASHEN, S. D. *The input hypothesis: Issues and implications*. Torrance, CA: Laredo Publishing Co., 1985.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford Univ. Press, 1986. 142 p.
- LAUFER, B. The development of passive and active vocabulary: same or different? *Applied Linguistics*, 19, 1998, p. 255-271.
- LAUFER, B. The Lexical plight in second language reading. In: Coady, J.; Huckin, T. (eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- LAUFER, B.; HULSTIJN, J. Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 23, 2001, p. 1-26.
- LENT, R. Cem Bilhões de Neurônios: conceitos Fundamentais de neurociência. São Paulo: Atheneu, 2001.
- LEVELT, W. *The ability to speak: From intentions to spoken words*. *European Review*, 3, 1995, p. 13-23.
- LEVELT, W. J. M. On the skill of speaking: how do we access words. In: THIRD INTERNATIONAL CONFERENCE ON SPOKEN LANGUAGE PROCESSING (ICSLP),

1994, Yokohama, Japan. Proceeding of The Third International Conference on Spoken Language Processing, Yokohama, 1994, p. 2253-2258. Disponível em: <[http://www.isca-speech.org/archive/icslp\\_1994/i94\\_2253.html](http://www.isca-speech.org/archive/icslp_1994/i94_2253.html)>. Acesso em: 02 jul. 2017.

LEVELT, W. *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press, 1989.

LOPES, M.C.S. *Dificuldades de Aprendizagem Escolar na Mestria do Código Escrito: Teste de Avaliação da Compreensão*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

LURIA, A. *The working brain*. London: Penguin Books, 1981.

MARINACCIO, J. *The Most Effective Pre-reading Strategies for Comprehension*. Education Masters, 2012, Paper 208.

MARTINS, M.A. & NIZA, I. *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

MCEWEN, B. Brain on stress: How the social environment gets under the skin. *Proc Natl Acad Sci USA* (109:17180– 17185; first published October 8, 2012; 10.1073/pnas.1121254109).

MCKEOWN, M. G.; BECK, I. L.; OMANSON, R. C.; POPLER, M. T. Some effects of the nature and frequency of vocabulary instruction on the knowledge and use of words. *Reading Research Quarterly*, v. 20, n. 5, 1985, p. 522-535.

MCCLELLAND, J. L.; ELMAN, J. L. The Trace Model of Speech Perception. *Cognitive Psychology*, v. 18, p. 1-86, 1986.

MCCLELLAND, J. L.; ROGERS, T. T. The parallel distributed processing approach to semantic cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, v. 4, p. 310-322, 2003.

MCCLELLAND, J. L.; ST. JOHN. M.; TARABAN, R. Sentence comprehension: a parallel distributed processing approach. *Language and Cognitive Processes*, v. 4, p. 287-335, 1989.

MCCLELLAND, J. L.; RUMELHART, D. E. An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1. An account of basic findings. *Psychological Review*, v. 88, p. 375-407, 1981.

McNAMARA, D. S., OZURU, Y.; FLOYD, R. G. Comprehension challenges in the fourth grade: the roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International Electronic Journal Of Elementary Education*, 4(1), 2011, p. 229-257.

MEIRELES, U. da S. *Estratégias de aquisição de vocabulário – classificação e descrição*. Montes Claros, MG: Revista Educare ISEIB, v. 1, 2005.

MELLO, A.; GRZECHOTA, J. F. B.; ZIMMER, M. C. Memória e Aprendizagem de L2. *Revista Educação e Linguagens*, v. 4, p. 83-95, 2015.

MERRIAM-WEBSTER.COM. 2015. Disponível em: <http://www.merriam-webster.com> Acesso em: 27 set. 2016.

- MICHALSKY, T., MEVARECH, Z. R., HAIBI, L. Elementary school children reading scientific texts: effects of metacognitive instruction. *Journal of Educational Research*, 102(5), 2009, p. 363-376.
- MILLER, M.; VEATCH, N. Teaching Literacy in Context: Choosing and Using Instructional Strategies. *The Reading Teacher*, 64, 2010, 154–165. doi:10.1598/RT.64.3.1
- MOREIRA, M. A. Q. *A aquisição de vocabulário por intermédio da leitura*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000.
- MORRISON, L. Talking about words: a study of French as a second language learners lexical inferencing procedures. *Canadian Modern Language Review*, 53 (1), 41-75, 1996.
- MYERS-SCOTTON, C., & JAKE, J. L. Matching lemmas in a bilingual language competence and production model: Evidence from intrasentential code switching. *Linguistics*, 33, 1995, p. 981-1024.
- MYERS-SCOTTON, C. *Duelling languages: Grammatical structure in code switching*. Oxford, UK: Clarendon Press (1993, 1997 edition with a new Afterword).
- NAGY, W. E. Teaching vocabulary to improve reading comprehension. United States: ERIC, 1988. 42 p.
- NAGY, W. E.; ANDERSON, R. C.; HERMAN, P. A. Learning word meanings from context during normal reading. In: *American Educational Research Journal*, 24 (2), 1987, p. 237-270.
- NAGY, W. E.; ANDERSON, R. C. How many words are there in printed school English? In: *Reading Research Quarterly*, 19 (3), 1984, p. 304-330.
- NAGY, W. E.; HERMAN, P. A. Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In: McKeown, M. G.; Curtis, M. E. (Eds.) *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, 1987, p. 19-35.
- NAGY, W. E.; HERMAN, P. A. Incidental vs. instructional approaches to increasing reading vocabulary. In: *Educational Perspectives*, 23, 1985, p. 16-21.
- NATION, P. Testing and teaching vocabulary. *Guidelines*, 5(1), 1983, p. 12-25.
- NATION, P.; WARING, R. Vocabulary, text coverage and word lists. In: SCHIMITT, N.; McCARTHY, M. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT. *Report of the National Reading Panel*. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. 2000. Government Printing Office.
- NEISSER, U. *Cognition and Reality*. S. Francisco, CA: Freeman, 1976.
- NEWTON, J. Task-based interaction and incidental vocabulary learning: a case study. *Second Language Research*, 11, 1995, p. 159-177.

O'GORMAN, E. An Investigation of the Mental Lexicon of Second Language Learners. *The Irish Yearbook of Applied Linguistics*, n. 16, p. 15-31, 1996.

PARADIS, M. A Neurolinguistic Theory of Bilingualism (*Studies on Bilingualism*, 18). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co, 2004.

PARADIS, M. Bilingual and polyglot aphasia. *Handbook of neuropsychology* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford: Elsevier Science, 2001.

PARIBAKHT, T.; WESCHE, M. Reading and “incidental” L2 vocabulary acquisition: an introspective study of lexical inferencing. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 1999, p. 195-223.

PARIBAKHT, T.; WESCHE, M. Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary development. In: J. Coady and T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. New York: Cambridge University Press, 1997, p. 174-200.

PARRY, K. Too many words: Learning the vocabulary of an academic subject. In Huckin, T., Haynes, M.; Coady, J. (Eds.) *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood, N. J.: Ablex, 1993. (trabalho apresentado na 22<sup>nd</sup> Annual Conference of TESOL Convention, Chicago, 1988).

PERFETTI, C. Decoding, vocabulary, and comprehension: the golden triangle of reading skill. In: McKeown, M. G.; Kucan, L. *Bringing Reading Research to Life*. New York: The Guildford Press, 2010, p. 291-303.

PERFETTI, C. Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 2007, p. 357-383. doi: 10.1080/10888430701530730

PERFETTI, C.; HART, L. The lexical quality hypothesis. In L. Verhoeven, C. Elbro, & P. Reitsma (Orgs.), *Precursors of functional literacy: Studies in written language and literacy*, 2002, (pp. 189-213). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Pub Company.

PERFETTI, C.; HART, L. The Lexical Basis of Comprehension Skill. In D. S. Gorfien (Org.), *On the consequences of meaning selection: perspectives on resolving lexical ambiguity*, 2001. (pp. 67-86). Washinton, D. C.: American Psychological Association.

PINTO, R. C. N. Cérebro, linguagem e funcionamento cognitivo na perspectiva sócio-histórico-cultural: inferências a partir do estudo das aphasias. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 55-64, jan./mar. 2012

POE, E. A. *Tales of mystery and imagination*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

PRESSLEY, M. et al. The nature of literacy instruction in ten grade – 4/5 classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, 2, 1998, p. 159–194.

REBELO, J.A.S. *Dificuldades da Leitura e Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1991.

RODRIGUES, A. P. I. *Processos cognitivos e leitura: Estudo Comparativo em Crianças com e sem Dificuldades na Leitura*. Dissertação de Mestrado – Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, 2012.

ROELOFS, A. A spreading activation theory of lemma retrieval in speaking. *Cognition*, 42, 1992. p. 107-142.

ROTT, S. The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 1999, p. 589–619.

RUBIN, J. Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In: Wenden A.; Rubin, J. (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*, (pp. 15-30), Prentice Hall, New York, 1987.

RUMELHART, D. E. Some problems with the notion that words have literal meanings. In: *Metaphor and Thought* (Ortony, A., ed.). Cambridge University Press, 1979, p. 71-82.

RUPLEY, W. H.; SLOUGH, S. Building prior knowledge and vocabulary in Science in the intermediate grades: creating hooks for learning. *Literacy Research & Instruction*, 49(2), 2010, p. 99-112.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 28ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (orgs.) *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v. 2. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SCARAMUCCI, M.V.R. *O papel do léxico na compreensão em leitura em LE: foco no produto e no processo*. Tese de doutorado inédita. Unicamp: Campinas, 1995.

SCHMITT, N. Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 2008, p. 329-63.

SCHÜTZ, R. *Interlíngua e Fossilização: English Made in Brazil* <<http://www.sk.com.br/sk-interfoss.html>>. Online. 1 de julho de 2016.

SCLIAR-CABRAL, L. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas. In: BOHN, Hilário I.; VANDRESEN, Paulino. *Tópicos de Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da USFC, 1988, p. 40-49.

SEIDENBERG, M. S. Language acquisition and use: learning and applying probabilistic constraints. *Science*, v. 275, p. 1599-1603, 1997.

SEIDENBERG, M. S.; MCCLELLAND, J. L. A distributed, developmental model of visual word recognition and naming. *Psychological Review*, v. 96, p. 523-568, 1989.

SELINKER, L. *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman, 1992.

SKINNER, B. F. *Verbal behavior*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1957.

SOARES, S. C. *Bilinguismo e letramento: análise da interação entre duas línguas*. Dissertação de mestrado – Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Santa Cruz do Sul, 2008.

SOUSA, L. B. *Aquisição lexical através da leitura*, 2011. Dissertação de mestrado – Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Santa Cruz do Sul, 2011.

SOUSA, L. B.; GABRIEL, R. Does the mental lexicon exist? *Revista de Estudos da Linguagem*, 23(2), 2015, p. 335-361.

SOUSA, L. B.; GABRIEL, R. Palavras no cérebro: o léxico mental. Porto Alegre: Letrônica, v. 5, n. 3, p. 3-20, jul/dez., 2012.

SOUSA, L. B.; GABRIEL, R. *Aprendendo palavras através da leitura*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

SPRATT, M., PULVERNESS, A.; WILLIAMS, M. *The Teaching Knowledge Test Course*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

STANOVICH, K. E. Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, v. XXI, n. 4, p. 360-406, 1986.

STANOVICH, K. E.; CUNNINGHAM, A. E. Studying the consequences of literacy within a literate society: The cognitive correlates of print exposure. In: *Memory and Cognition*, 20, 1992, p. 51-68.

STERNBERG, R. J. Most vocabulary is learned from context. In: McKeown, M. G. & Curtis, M. E. (Eds.) *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.

TEICHMANN, M.; TURC, G.; NOGUES, M.; FERRIEUX, S.; DUBOIS, B. A mental lexicon without semantics. *Neurology*, v. 79, n. 6, p. 1-2, 2012.

TENG, F. Incidental vocabulary acquisition from reading and listening: The effects of word exposure frequency. In E, Dorman, & J, Bidal (eds.), *Departing from tradition: Innovations in English language teaching and learning*. 2016. (pp. 182-207). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

TENG, F. Task Effectiveness and Vocabulary Learning and Retention in a Foreign Language. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 2015, 8.1: 15-30.

THE AMERICAN HERITAGE DICTIONARY OF THE ENGLISH LANGUAGE. 5 ed. 2016. Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company. Disponível em: <https://ahdictionary.com>. Acesso em: 27 set. 2016.

UR, P. *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

VIANA, F.L.P. *Da Linguagem Oral à Leitura: Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Lnguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- WANGSGARD, N. The before, during, and after reading scale. *Reading Improvement*, 47(4), 2010, p. 179-187.
- WEI, L. The bilingual mental lexicon and speech production process. *Brain and Language*, 81, 2002, p. 691-707.
- WEI, L. Lemma congruence checking between languages as an organizing principle in intrasentential code switching. *International Journal of Bilingualism*, 5, 2001, p. 153-173.
- WEINREICH, U. *Language in Contact*. New York: Mouton, 1953.
- WESCHE, M. & PARIBAKHT, S. Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 1999, p. 175-180.
- WIKIPEDIA CONTRIBUTORS, 'Cognition', *Wikipedia, The Free Encyclopedia*, 2016. Disponível em: <<https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Cognition&oldid=740735281>>. Acesso em 28. Set. 2016.
- ZIMMERMAN, C. B. Self-selected reading and interactive vocabulary instruction: knowledge and perceptions of word learning among L2 learners. 1994. Ph.D., diss. – University of Southern California, Los Angeles. Apud COADY, J. L2 vocabulary acquisition: a synthesis of the research. In: HUCKIN, T. (Ed.). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1997. p. 273-290.



## ANEXO A

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Autorização para participar de um projeto de pesquisa

**Nome do estudo:** A aquisição léxico-semântica em L2 por meio da leitura  
Instituição: UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul - RS  
Programa de Pós-Graduação em Letras.

**Pesquisadores responsáveis:** Prof. Rafael Tatsch Jacobsen e Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosângela Gabriel

**Telefones para contato:** (51) 99641-6763/3723-8677 (Rafael), (51) 3717-7300 (secretaria PPGL);

**UNISC** - Av. Independência, 2293 – Bairro Universitário – Santa Cruz do Sul – RS – Brasil Fone/Fax: (51) 37177300

**Nome do participante:** \_\_\_\_\_

1. Objetivo e benefícios do estudo:

Investigar como ocorre a aquisição de vocabulário por meio da leitura em língua inglesa. Os participantes poderão se beneficiar com a prática da leitura e a elaboração de estratégias de aprendizagem de vocabulário;

2. Explicação dos procedimentos:

Você será convidado(a) a responder silenciosamente um questionário sobre hábitos de estudos, um pré-teste de vocabulário, a parte de leitura do exame Michigan English Test e a ler dois contos em inglês.

As tarefas serão realizadas ao longo de 3 encontros de em média 120 minutos (o primeiro e o segundo) e de 30 minutos (o terceiro) nas dependências do FISK – CENTOR DE ENSINO, em Cachoeira do Sul – RS em horário escolar. Sua participação é voluntária. Só responderá a estas avaliações se concordar.

3. Possíveis riscos e desconfortos:

O possível desconforto do participante está relacionado ao cansaço ao longo da execução das tarefas.

4. Direito de desistência:

Você pode desistir de participar do projeto a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou consequência.

5. Sigilo:

Todas as informações obtidas neste estudo poderão ser publicadas com finalidade científica, preservando-se o completo anonimato dos participantes, os quais serão identificados apenas por um número.

6. Consentimento:

Declaro ter lido – ou me foram lidas – as informações acima antes de assinar este formulário. Foi-me dada a oportunidade de fazer perguntas, esclarecendo totalmente as minhas dúvidas. Por este documento, tomo parte, voluntariamente, deste estudo.

Cachoeira do Sul, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da testemunha

## ANEXO B

### Questionário sobre abordagens de aprendizagem de vocabulário<sup>3</sup>

#### INSTRUÇÕES

O objetivo deste questionário é o de nos ajudar a entender como os alunos aprendem novas palavras em inglês.

Estamos interessados na sua abordagem PESSOAL de aprendizagem de vocabulário.

É importante que você responda cada questão o mais HONESTAMENTE possível. Isto não é um teste, sendo assim, não existem respostas certas ou erradas.

Essas informações serão usadas somente para os objetivos da pesquisa. Precisamos do seu nome apenas para poder relacionar o questionário ao teste de vocabulário que estamos usando nesta pesquisa.

Muito obrigado pela cooperação!

- 1) Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_
- 2) Área de estudo: \_\_\_\_\_ Nível de Inglês: \_\_\_\_\_
- 3) Outras línguas que fala: \_\_\_\_\_
- 4) Com que idade você começou a aprender inglês? \_\_\_\_\_
- 5) Que tipos de curso de inglês você já fez?
  - ( ) Fiz cursos particulares. Quanto tempo? \_\_\_\_\_
  - ( ) Só estudei inglês na escola. Quantos anos? \_\_\_\_\_
  - ( ) Ambos.
  - ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_
- 6) Que tipos de experiência com a língua inglesa você tem ou já teve?
  - a) Você já viajou para o exterior?
    - ( ) Sim. Quanto tempo? (Some todos os períodos, se for o caso.) \_\_\_\_\_
    - ( ) Não.

<sup>3</sup> Adaptado de: GALLOTIN, Sandra Regina Buttros. O vocabulário na sala de aula de língua estrangeira: contribuições para a elaboração de uma teoria de ensino-aprendizagem. Campinas, SP: [s.n.], 2005. Orientador: Profª. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci. Tese (doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem

- b) Você já falou em inglês com algum falante nativo em inglês. ( ) Sim ( ) Não
- c) Você já usou a língua inglesa no trabalho. ( ) Sim ( ) Não
- d) Você pratica jogos em inglês. ( ) Sim ( ) Não
- e) Você assiste a séries e filmes em inglês. ( ) Sim ( ) Não
- f) Você participa de comunidades e/ou grupos em redes sociais em inglês. ( ) Sim ( ) Não

7) Quanto tempo semanal você usa especificamente para aprender vocabulário? Escolha apenas uma resposta.

- ( ) Nada                      ( ) 0.5 – 1 hora                      ( ) 2-3 horas                      ( ) 4-5 horas
- ( ) 6 -7 horas                      ( ) 8-9 horas                      ( ) 10 horas ou +

8) Qual é sua fonte PRINCIPAL de novas palavras em inglês?

- a) Aulas de inglês e exercícios para casa
- b) Atividades em que me envolvo fora da sala de aula
- c) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

9) Em que lugar você tem MAIS oportunidades de praticar o vocabulário em inglês?

- a) Aulas de inglês e exercícios para casa
- b) Atividades em que me envolvo fora da sala de aula
- c) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

10) Qual destas atividades de aprendizagem você pratica com frequência fora da sala de aula?

- [ ] Eu assisto telejornais em inglês;
- [ ] Eu invento uma frase com a palavra que estou tentando memorizar;
- [ ] Eu tento memorizar uma palavra, associando-a a uma palavra em inglês que eu já saiba.
- [ ] Eu tento memorizar uma palavra , associando-a a uma palavra em português.
- [ ] Eu início conversas em inglês com falantes nativos e/ou meus colegas.
- [ ] Escrevo e-mails ou posts em inglês
- [ ] Eu escrevo a palavra que estou aprendendo várias vezes.
- [ ] Tenho um diário em inglês.
- [ ] Eu agrupo as palavras de acordo com o campo/ tópico/ área a que elas pertencem.
- [ ] Eu leio em voz alta em inglês.

- [ ] Eu procuro no dicionário as palavras em inglês que encontrei durante a semana /o dia.
- [ ] Eu leio livros, revistas e jornais em inglês e acesso sites de internet em inglês.
- [ ] Eu faço listas das palavras novas que encontro em aula ou nas minhas atividades fora da classe.
- [ ] Eu assisto a filmes, shows de TV e outros programas em inglês sem legenda.
- [ ] Assisto a filmes em inglês com legenda.
- [ ] Eu falo comigo mesmo em inglês (em voz alta ou mentalmente)
- [ ] Eu revejo minha anotações de vocabulário regularmente.
- [ ] Eu uso jogos em inglês (incluindo jogos de computador).

**ANEXO C*****Michigan English Test***

**ANEXO D**

***Contos *The Fall of the House of Usher* e *The Black Cat****

## APÊNDICE A

### PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE DE VOCABULÁRIO:

Name: \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

Read the following sentences and choose **only one** correct answer:

1. In the sentence “I felt cold and sick, and I could not think of one happy thought to chase away my gloom”, **to chase away**, in this context, may be a synonym of:  
a) to abandon    b) to back up    c) to simulate    d) to plan    e) to run after
2. “I do not know why – A strange feeling of deep gloom came down on me and covered me like a blanket...” The word **gloom**, in this context, means:  
a) unhappiness    b) fleet    c) forgiveness    d) happiness    e) generosity
3. In the same excerpt above, the word **blanket** means:  
a) bouquet    b) a pillow    c) a cover    d) an umbrella    e) a cloud
4. In the sentence “ I looked up at the old house with its high stone walls and narrow windows”, **narrow** means:  
a) large    b) striped    c) long    d) not wide    e) round
5. In the sentence “I started work at once”, the expression **at once** means:  
a) Frequently    b) never    c) immediately    d) occasionally    e) sometimes
6. The word **edge** in the excerpt “... indeed, he seemed close to the edge of madness” means:  
a) size    b) gap    c) distance    d) period    e) border
7. In the sentence “ I also knew that underneath my gloom lay fear”, **underneath** means:  
a) Over    b) directly under    c) on    d) across    e) above
8. The word **cracks** in the excerpt “I noticed that every stone had cracks and holes in it” means:  
a) Deep pits    b) high lumps    c) narrow spaces    d) shallow holes    e) rough surfaces
9. In the sentence “Shadows lay in all the corners of the room and around the dark pieces of furniture”, the word **shadows** means:  
a) a lightning    b) area of darkness    c) thick fog    d) difficult to see    e) invisible
10. The word **frightened** in the sentence “the look on his face frightened me terribly...” means:  
a) got confused    b) made unhappy    c) disturbed with fear    d) shocked    e) caused insomnia
11. In the sentence “He had decided, he said, to keep her body for a fortnight in one of the vaults under the house...”, the word **fortnight** means:  
a) a long period    b) a month    c) a day    d) a year    e) two weeks
12. In the sentence “The vault that he had chosen was a long way down, but was under the part of the house where I slept”, the word **vault** means:

a) a garage b) a cemetery c) a room where people are buried d) a morgue e) a cellar

13. In the statement “We put the coffin down and then gently lifted up the cover to look at the dead woman for the last time”, the word **coffin** means:

a) a tomb b) an undertaker c) a gravestone d) a casket e) a morgue

14. The word **realized** in the excerpt “As I looked down at her face, I realized how much Usher’s sister looked like him” is synonym of:

a) confused b) became aware of c) remembered d) forgot e) decided

15. The word **shook** in the statement “His face became paler, the light disappeared from his eyes, and his voice often shook with fear when he spoke” is a synonym of:

a) disappeared b) avoided c) trembled d) choked e) stuttered

16. In the sentence “One morning I woke, found a rope and calmly tied it round Pluto’s neck”, the word **rope** means:

a) a necklace b) a tie c) a chain d) a cord e) a scarf

17. Consider the excerpt “The cat’s body had hit my bedroom wall and left its shape there, because the plaster on that wall was new and still soft”. The word **plaster** in the sentence means:

a) a paint b) a wall paper c) cement d) a pasty mixture e) glue

18. The word **gallows** in the sentence “But slowly this mark grew and changed until it had the clear shape of a terrible, a horrible thing... It was the shape of gallows!” means:

a) wooden framework b) a lamppost c) a guillotine d) an electric chair e) a swing

19. The word **cellar**, in the excerpt “One day my wife and I needed to get something from the cellar underneath the house”, means:

a) a garage for cars b) a room for tools c) an attic for junk d) a laundry e) a room under the ground used for storage

20. In the sentence “The wall had bricks in the front and back but was empty in the middle”, the word **bricks** means:

a) rectangular blocks b) cement posts c) wooden structures d) iron tubes e) glass structures



## APÊNDICE B

### Transcrição Leitura Mediada – Participantes P1 e P2.

#### The Fall of the House of Usher

Teacher: Ok. Never mind. Only one verb, if you don't know it... it's not gonna be a problem...

Teacher: Next... *Why, I wondered, did the House of Usher make me feel so sad ?I could find no answer. There was a lake next to the house and I rode my horse up to the edge and stopped. Perhaps from here the house would not seem so sad, so full of gloom. I looked down into the mirror of dark, still water, and saw again the empty, eye-like windows of the house and the dying trees all around it. The feeling of gloom was stronger than ever.*

Teacher: Any questions? Any questions, P1?

P2: What means “edge”? “Edge”... I don't remember...

Teacher: Let's read again: “*There was a lake next to the house and I rode my horse up to the edge and stopped*”. What do you think is “edge” for you, P1? Edge in English? Do you know? If you say correctly, I can confirm... I can't translate...

P2: It's something related with the horse?

Teacher: It's not a part of the horse...

P2: Not a part of the horse?

Teacher: It's a place...

P2: A place... a wall? A wall?

Teacher: Not exactly... “*I rode my horse up to the edge*”... They're talking about a lake... “*There was a lake next to the house and I rode my horse up to the edge and stopped*”. What is “edge”? Thinking of a lake, what is an “edge”? If you think of a lake... Can a lake have an edge? Ok. Let's go ahead. Any other problem here?

Teacher: “*It was in this house that I was going to spend the next few weeks. Its owner Roderick Usher, had been a good friend of mine when I was a boy. I had not seen him for many year , but recently he had sent me a letter, a sad and terrible letter. He wrote that he was ill, ill in body and ill in mind ; that he wanted and needed to see me.*” Any problems? What is “ill”?

P2: I don't know.

Teacher: Take a look here: *"I had not seen him for many years, but recently he had sent me a letter - a sad and terrible letter. He wrote that he was ill, ill in body and ill in mind; that he wanted and needed to see me."* Can you guess what the meaning of "ill" is?

P2: *"Ill in body and mind"*... in his body and in his mind... Dying?

Teacher: Yes, more or less this... If you are ill in body and ill in mind... What can it be?

P2: Dying, I think...

Teacher: Yeah, more or less this... Not exactly...

Teacher: *I was his only friend, the only person who could help him in his illness. The only person who could help him in his illness. Although we had been good friends when we were young, I knew very little about him. He had never spoken much about himself, but I knew that he came from a very old family of which he was the last living man. I also knew that in the Usher family there had never been many children and so for hundreds of years the family name, together with the family hom, had passed straight from father to son.*

Teacher: Any questions until here? That's why I asked you to read at home because at home you could translate. Here, I can't because it's an experiment. I can't... Only you two, you can help each other. You have to produce... and I can only confirm if you say the correct synonym, the correct explanation and I can say "yes" or "no".

Teacher: *As I stood by the lake, my feeling of gloom grew and grew. I knew also that underneath my gloom lay fear, and fear does strange things to the mind. I began to imagine that the gloom was not in my mind, but was something real. It was like a mysterious cloud, which seemed to come straight from the dark lake and the dying trees and the old walls of the house. A heavy grey cloud, which carried with it disease and fear. Any questions?*

P1: What is "stood"?

Teacher: "Stood". What's the meaning of "stood"? *As I stood by the lake, my feeling of gloom grew and grew.* Look at the picture. Maybe the picture may help you, P1. *I looked down into*

*the mirror of dark still, water. There is a lake, there is a house... As I stood by the lake, my feeling of gloom grew and grew. What's the meaning of "stood" in this case?*

Teacher: P2, did you understand "stood"?

P2: *As I stood by the lake...* "Close of" the lake?

Teacher: Yeah, more or less... But it's a verb. *As I stood by the lake...*

P2: Near the lake?

Teacher: "Near" is a preposition. It's a verb. *As I stood by the lake...* It's the past of stand. *As I stand by the lake ... As I stood by the lake...* Ok, maybe we are going to see this word again in the next part.

Teacher: *This was a dream, I told myself, and I looked more carefully at the building in front of me. It was, indeed, very old and I noticed that every stone had cracks and holes in it. But there was nothing really wrong with the building. No stones were missing. The only thing that I noticed was a very small crack which started at the top of the building and continued all the way down into the dark waters of the lake. Any questions?*

P2: What is "crack"? "*The only thing that I noticed was a very small crack...*"

Teacher: Take a look again: *I noticed that every stone had cracks and holes in it. But there was nothing really wrong with the building. No stones were missing. The only thing that I noticed was a very small crack which started at the top of the building and continued all the way down into the dark waters of the lake.* Maybe the picture... the picture may help you. Look at the picture! What is "crack", P1? Take a look! Read the sentence again: *The only thing that I noticed was a very small crack which started at the top of the building and continued all the way down into the dark waters of the lake.* What starts at the top of the building and continues all the way down into the dark waters of the lake? P1, what starts at the top of the building and continues until the bottom of the lake? Look at the picture, P1! Look... look at the picture, P1!

Teacher: You don't need to...

P2: I think I understand... the crack is...the line...

Teacher: Yes, this is a crack. Do we have cracks here? Maybe this is a crack, P1. (Teacher points at a crack on the wall of the cabinet). This is a crack. Do we have cracks here? Maybe this is like a crack... (Teacher points at a crack on the wall). Next!

Teacher: *I went up to the front of the house. A servant took my horse and I stepped into the large hall. Another servant led me silently upstairs. On the walls there were many strange, dark pictures which made me feel nervous. I remembered these pictures from my earlier visits to the house when I was a child. But the feelings that the pictures gave me on this visit were new to me. Any questions? No? No questions...*

Teacher: *On the stairs we met the family doctor. He had a strange look on his face, a look that I did not like. I hurried on, and finally the servant opened a door and took me into the study. The room was large and long, with high narrow windows, which let in only a little light. Any questions?*

P2: Narrow windows... Narrow is large?

Teacher: No.

P2: Is high?

Teacher: It's almost the opposite. Narrow... Do you understand "narrow", P1? *The room was large and long, with high narrow windows...* Look at the pictures! Can you see the windows? The windows are high and narrow. Is this window here narrow?

P2: I think it's "more large" than narrow.

Teacher: That bathroom window on the building, that is narrow... This one is bigger... This is wide. Wide... And that is narrow. Narrow is like this (teacher shows with his hands) and wide... widescreen (teacher points at the tv)... Wide is like that (teacher shows with his hands) and narrow is like this.

Teacher: *Shadows lay in all the corners of the room and around the dark pieces of furniture. There were many books and a few guitars, but there was no life, no happiness in the room. Deep gloom filled the air. Questions?*

P1 and P2: No.

Teacher: *When Usher saw me, he got up and welcomed me warmly. I thought he was just being polite, but as I looked into his face, I could see that he was pleased to see me. We sat down, but he did not speak at first, and for a few moments I watched him in surprise and fear. He had changed so much since our last meeting ! He had the same pale thin face, the same eyes, large and clear, and the same thin lips and soft hair. But now his skin was too white, his eyes too large and bright, and he seemed a different man. He frightened me. And his long wild hair looked like a ghostly cloud around his head. Questions?*

P1 and p2: No.

Teacher: What is “lips”?

P2: (Points at his own mouth and lips.) P1: Lábios!

Teacher: Look, P1. That’s correct.

Teacher: *I noticed that my friend was very nervous and that his feelings changed very quickly. Sometimes he talked a lot, then he suddenly became silent and did not say a word for many hours. At other times he found it difficult to think, and his voice was heavy and slow, like the voice of a man who had drunk too much. Questions?*

P1: Drunk?

Teacher: The past of drink. His voice was like the voice of a man who had drunk too much (teacher imitates a drunk man).

Teacher: *He told me why he had wanted to see me, and how he hoped to feel better now that I was with him. He had, he explained, a strange illness which had been in his family for a long time. It was a nervous illness which made him feel everything much more strongly than other people. He could only eat food that was almost tasteless. He had to choose his clothes very carefully because most of them hurt his skin. He could not have flowers in his room because their smell was too strong for him. Light hurt his eyes, and most sounds hurt his ears except the soft sound of guitars. Any questions?*

Teacher: What is “illness”? Illness? *He had, he explained, a strange illness which had been in his family for a long time. It was a nervous illness which made him feel everything much more strongly than other people.*

P2: Important?

Teacher: No.

P2: Sadly? Sadly? (Difficult to understand his pronunciation).

P1: Eu acho que eu já vi essa palavra... (P1 says something difficult to identify).

Teacher: Speak English, P1. Don't speak Portuguese.

(P1 says something hard to catch).

Teacher: Let's see... You may see this word again.

Teacher: *Worst of all, he was a prisoner of his own fear. “I shall die”, he used to say, “because of this fear, I'm not afraid of danger. What frightens me is fear itself. At the moment I am fighting against fear, but sooner or later I won't be able to fight any more”.*

Questions?

P2: “Frightens” is... What is “frightens”? “Frightens” I think is...

Teacher: What is “frightens”, P1?

P2: Make he feels... Make he... What make he... or let he...

Teacher: Feel what?

P2: My doubt is what is “frightens”.

Teacher: *I'm not afraid of danger. What frightens me is fear itself. At the moment I am fighting against fear, but sooner or later I won't be able to fight any more.* What is “frightens”, P1?

Teacher: Let's wait... We are going to see it again.

P2: It's the same of make... make he feel himself...

Teacher: Feel himself? I “feel myself”? I “feel Rafael”... Not exactly... “Frightens” in the context, what is “frightens”? Frightening... Frightened...

P2: “frightens me is fear itself...”

Teacher: What is “afraid”? “Afraid”?

P2: I’m not afraid...

Teacher: What is “afraid”?

P2: Scared?

Teacher: Scared! So... they are almost synonyms... Do you understand, P1? Scared... Do you understand “scared”? Afraid... Do you know “afraid”? What is “afraid”? “Afraid” is like that: Look at me! (Teacher mimes “afraid”).

P1: Isso! Yes!

Teacher: So, “frightened” is synonym of “afraid”, “scared”...

P1: They are synonyms...

Teacher: Yes! If something frightens you, this thing scares you... (Teacher mimes “scare” again). That’s the meaning.

Teacher: *During long conversations with Usher I learnt more about his strange illness. What is illness? Ok. Let’s continue. He was sure that it came from the House of Usher itself. He had not left the house for many years and he had become, he thought, as sad as the house itself. The gloom of its grey walls and its dark silent lake had become his own. Any questions?*

P2: Just “illness”... I “don’t sure”...

Teacher: “I’m not sure”.

P2: “I’m not sure”.

Teacher: Ok. We’re gonna see it again. *He also believed that much of his sadness was because his dear sister was seriously ill. His sister was ill. What is “ill”? Ok. Let’s continue.*

P2: Hurt? Hurt? In mind...

Teacher: More or less... Let's continue... Let's continue... *He had one sister, Madeleine, the only other person in his family who was still living, but each day she seemed a little nearer to death.* What is "death", P1?

P1: Ah, "die"?

Teacher: What is "die"?

P2: "Die" is when some people "(sic) lost your life"?

Teacher: Yeah, that's it.

P1 (smiling): Yes.

Teacher: If I shoot you (teacher mimes the use of a gun to shoot someone and someone dying), you die and "death" is the now for the verb "die".

Teacher: *'Her death, 'Usher said blackly, 'will leave me alone in the world, the last of all the Ushers. ' While he was speaking, Madeleine passed slowly through the back of the long room and, without noticing me, disappeared. As I looked at her, my eyes felt heavy with sleep, and I had a strange feeling of fear. I looked across at Usher. He had covered his face with his hands, but I could see that he had become even paler, and that he was crying silently.*

Any problems here?

P2: "Even paler"?

Teacher: *He had covered his face with his hands, but I could see that he had become even paler, and that he was crying silently.* It's similar to the translation in Portuguese. Paler... If my face is "paler", how is my face?

P2: Ok, ok.

Teacher: What is "paler", "pale"? If my face is pale, how is my face?

P2: Your face is (sic) no have much blood...

Teacher: Understand, P1? If my face is pale, how is my face? Explain in English. If my face is pale. "Pale". There is a beer, pale beer... Do you know? Pale beer? Do you drink beer? There is



a beer that is called “pale”. How is this beer, pale beer? If I tell you: “Look! My face is pale!” How is my face? Black?

P2: No. White!

Teacher (smiling): Uh-huh! Understand? “Pale” means very white. How do you say that in Portuguese?

P2: Speak in Portuguese? “Pálido”.

Teacher: That’s it. Ok? Next! *Lady Madeleine's illness was a mysterious one which no doctor could understand.* What is “illness” here?

P2: Mind sick? Sick of mind?

Teacher: Not necessarily of mind... it could be mind, in the body... What is “illness”? Ok. Let’s go ahead. We are going to build the meaning together. *Every day she became weaker and thinner, and sometimes went into a sleep which was more like death than sleep. For years she had fought bravely against her illness, but on the night of my arrival she went to bed and did not get up from it again. ‘You will probably not see her again alive,’ Usher said to me, shaking his head sadly.* Any questions here? What is “illness”?

P2: Illness... illness...

Teacher: Lady Madeleine, she had a very serious illness. No doctors could understand... doctors... illness...

P2: Depression?

Teacher: Maybe...

P2: She had depression?

Teacher: Depression is an illness. What is “illness”?

P2: If depression is (sic) a illness, for me is... mind... sick of mind... your mind... a sick of your mind...

Teacher: Ok. Continue. *During the next few days Usher and I never spoke about his sister. We spent...* The picture, P1, look... *We spent a lot of time painting and reading together, and*

*sometimes he played on his guitar. I tried very hard to help my friend, but I realized that his sadness was too deep. It was a black gloom that covered everything that belonged to the world; sometimes, indeed, he seemed close to the edge of madness. Any questions? P1? Your circled “sadness”. What is “sadness”? What is “sad”? “Sad” means...*

P1: Tried?

Teacher: Tried? No. “Tried” is “tentou”... What is “sadness”?

P1: Triste?

Teacher: Ok. “Sad” is “unhappy”, ok? And “sadness” is “unhappiness”. Ok? *He painted strange pictures, and sang mysterious songs with wild words. His ideas, too, were strange, and he had one idea thst seemed more important to him than all the others. He was quite sure that all things, plants, trees, even stones, were able to feel. Any question? ‘The House of Usher itself, ’he told me, ‘is like a living thing. When the walls were first built, life went into the stones themselves and year after year it has grown stronger. Even the air around the walls and above the lake has its own life, and belongs to the house. Don't you see, ’he cried, ‘how the stones and the air have shaped the lives of the Usher family?’ Any questions?*

P1: What is “walls”?

Teacher: What is “walls”?

P2: “Walls” is... Around (sic) of your house, is “walls”, I think...

Teacher: If you see this object here, you can go and touch this object.

P2: Yes, yes. A “wall”... (P2 touches the wall).

P1: Hum... yes.

Teacher: *These ideas were too fantastic for me, and I could not answer him. One evening I was reading quietly when my friend told me, in very few words, that the Lady Madeleine had died.* What is “died”?

What is “died”?

P2: Past of “die”.

Teacher: Uh-huh. What is “die”?

Por questões técnicas, nossa câmera só filmou até 29 minutos.

## APÊNDICE C

### Transcrição Leitura Mediada – Participantes P3 e P4

#### The Fall of the House of Usher

Teacher: These two tales, they are extracted from the book “Tales of Mystery and Imagination” by Edgar Allan Poe. I’m going to read the whole page or... I’m going to stop every paragraph and I’m going to ask if you have any questions about the vocabulary or something... Did you have time to read it at home or not?

P4: Yes.

P3: I had already...

Teacher: Started?

P3: Yes.

Teacher: I’m not going to give you the translations nor even the explanations, but you are going to negotiate the meaning, you’re going to debate, if you guess it correctly, I’m going to confirm. I’m going to say “yes, it’s correct” or not “no, it’s not correct”, ok? The Fall of The House of Usher is the first tale.

Teacher: *It was a grey autumn day and the sky was full of large black clouds. All day I had ridden through flat and uninteresting countryside, but at last, as it began to grow dark, I saw the end of my journey. There, in front of me, stood the House of Usher. And at once – I do not know why - a strange feeling of deep gloom came down on me and covered me like a blanket. I looked up at the old house with its high stone walls and narrow windows. I looked around at the thin dry grass and the old dying trees, and an icy hand seemed to take hold of my heart. I felt cold and sick, and could not think of one happy thought to chase away my gloom.*

Teacher: You can’t... Try not to give translations in Portuguese, if you want to explain something try to explain with your own words or give synonyms, ok? Any questions here?

P3: I was thinking about the word “flat”. It could be like “campo”?

Teacher: Maybe, maybe in another context, “flats” like meadows, a field but not exactly... What is “flat”?

P4: I think is something... I think that... The table is flat.

P3: “Plano”?

Teacher: Is regular, even. Flat (a gesture with right hand like a horizontal line), ok? For example: Cachoeira here is a flat region, it’s not like the mountains, the hills.

P4: Would it be a synonym of “straight”?

Teacher: Kind of. We don’t say that a “land is straight”, we say “a land is, a field is flat. Any other problems here?

P3: No.

Teacher: *Why, I wondered, did the House of Usher make me feel so sad? I could find no answer. There was a lake next to the house and I rode my horse up to the edge and stopped. Perhaps from here the house would not seem so sad, so full of gloom. I looked down into the mirror of dark, still water, and saw again the empty, eye-like windows of the house and the dying trees all around it. The feeling of gloom was stronger than ever. It was in this house that I was going to spend the next few weeks. Its owner, Roderick Usher, had been a good friend of mine when I was a boy. I had not seen him for many years, but recently he had sent me a letter - a sad and terrible letter. He wrote that he was ill, ill in body and ill in mind; that he wanted and needed to see me.* Any questions here?

P3: “Eye-like windows”...

Teacher: What is eye-like windows?

P4: Is...

Teacher: “I love windows”? (Laughs)

P4: The windows have form of eyes...

P3: The form of eyes? It’s like next to...

Teacher: Look at the picture.

P4: They look like eyes.

Teacher: Look at the picture! These are eye-like windows. Windows have the form or the shape of eyes. Have you circled anything else here? Any other problem?

P3: I found on the Internet.

Teacher: Ok, good.

Teacher: *I was his only friend, the only person who could help him in his illness.* The subtitle of the picture: “I looked down into the mirror of dark, still water”. “What is still water”?

P4: It’s... Calm?

Teacher: Quiet, water, calm water... A water that has no movement. Like something not with waves, for example.

Teacher: *Although we had been good friends when we were young, I knew very little about him. He had never spoken much about himself, but I knew that he came from a very old family of which he was the last living man. I also knew that in the Usher family there had never been many children and so... Any questions on page two?*

Teacher: *...And so for hundreds of years the family name, together with the family home, had passed straight from father to son. As I stood by the lake, my feeling of gloom grew and grew. I knew also that underneath my gloom lay fear, and fear does strange things to the mind. I began to imagine that the gloom was not in my mind, but was something real. It was like a mysterious cloud, which seemed to come straight from the dark lake and the dying trees and the old walls of the house. A heavy grey cloud, which carried with it disease and fear.*  
What is disease?

P3: Doença?

Teacher: In English. No translations, remember?

P4: Sickness.

Teacher: Sickness, a health problem.

P3: Ok.

Teacher: Any other problem here?

P3: “Stood” could be like...

Teacher: As I stood by the lake? Could you explain that?

P4: He was near to the lake.

P3: Yes.

Teacher: “Stood” is the past of?

P4: Stay.

Teacher: Stand. For example, I’m standing by the door, I’m like that, “I’m standing by the door” like... Well, I’m in front of the door but, like... (moved the position), like this here: I’m standing by the door”, “Rafael stood by/beside the door, stood by the door”. Stay is stayed, stand is stood. Could you continue reading this next paragraph, please? Let’s do like this: each one reads a line until the period, ok? You start.

P4: *This was a dream, I told myself, and I looked more carefully at the building in front of me.*

P3: It’s me?

Teacher: Uhum.

P3: *It was, indeed, very old and I noticed-*

Teacher: Noticed. (Teacher emphasizing the correct pronunciation).

P3: *and I noticed-*

Teacher (E): Noticed. (Teacher emphasizing the correct pronunciation). Noticed.

P3: *...Noticed that every stone had cracks and holes in it.*

P4: *But there was nothing really wrong with the building.*

P3: *No stones were missing.*

P4: *The only thing that I noticed was a very small crack which started at the top of the building and continued all the way down into the dark waters of the lake.*

Teacher: Any problems here? No? Continue.

P3: *I went up to the front of the house.*

P4: *A servant took my horse and I stepped into the large hall.*

P3: *Another servant led me...*

Teacher (E): Led "me"

P3: *Led me silently upstairs.*

P4: *On the walls there were many strange, dark pictures which made me feel nervous.*

P3: *I remembered these pictures from my earlier visits to the house when I was a child.*

P4: *But the feelings that the pictures gave me on this visit were new to me.*

Teacher: Was he comfortable in that house?

P3 E P3: No

Teacher: Did that house bring him good feelings?

P3: Yes.

Teacher: Good feelings?

P3: No, bad feelings.

Teacher: Bad feelings. Next.

P3: It was me? I don't remember.

Teacher: Yeah, continue reading.

P3: *On the stairs we met the family doctor.*

P4: *He had a strange look on his face, a look that I did not like.*



P3: *I hurried on, and finally the servant opened a door...*

Teacher (E): Opened. (Teacher emphasizing the correct pronunciation). Opened the door.

P3: *...Opened the door and took me into the study.*

Teacher: What is study?

P3: Essa... Eu não consigo... I can't explain without Portuguese.

Teacher: *The servant opened a door and took me into the study.* What is study?

P3: *It's like a room where we can study.*

Teacher: Uh-huh. It's like an office in the house. There is this word in the grammar review of Focus on Fisk Final. Next, P4.

P4: *The room was large and long, with high narrow windows, which let in only a little light.*

P3: *Shadows lay...*

Teacher: Lay (Teacher emphasizing the correct pronunciation).

P3: *In all the corners of the room and around the dark pieces of furniture.*

P4: *There were many books and a few guitars...*

Teacher: Guitars (Teacher emphasizing the correct pronunciation).

P4: *But there was no life, no happiness in the room.*

P3: *Deep gloom filled the air.*

Teacher: Any questions here? Would you like to visit this house?

P3 e P4: No.

Teacher: Does this house seem creepy for you? Do you know the word "creepy"?

P3: No.

Teacher: Creepy is like very frightening, scary.

P3: Sounds very creepy.

Teacher: Aham. Next.

P4: *When Usher saw me, he got up and welcomed me warmly.*

P3: *I thought he was just being polite, but as I looked into his face, I could see that he was pleased to see me.*

P4: *We sat down, but he did not speak at first, and for a few moments I watched him in surprise and fear.*

P3: *He had changed so much since our last meeting.*

P4: *He had the same pale thin face, the same eyes, large and clear, and the same thin lips and soft hair.*

P3: *But now his skin was too white, his eyes too large and bright, and he seemed a different man.*

P4: *He frightened me.*

P3: What it means “frightened”?

Teacher: Frightened...

P4: Is like shocked, scared...

Teacher: Scared me. Take a look: Spooky. Also another word: “This house seems to be very spooky”. Like “macabre”.

P3: And his long wild-

Teacher: Wild (Teacher emphasizing the correct pronunciation).

P3: *...hair looked like a ghostly cloud around his head.*

P4: *I noticed that my friend was very nervous and that his feelings changed very quickly.*

P3: *Sometimes he talked a lot, then he suddenly became-*

Teacher: Became (Teacher emphasizing the correct pronunciation).

P3: *...became silent and did not say a word for many hours.* (The website's voice pronounces "macabre")

Teacher: (showing) Morbid. Gruesome, grim... Continue, please.

P4: *At other times he found it difficult to think, and his voice was heavy and slow, like the voice of a man who had drunk too much.*

P3: *He told me why he had wanted to see me, and how he hoped to feel better now that I was with him.*

P4: *He had, he explained, a strange illness which had been in his family for a long time.*

P3a: *It was a nervous illness which made him feel everything much more strongly than other people.*

P4: *He could only eat food that was almost tasteless.*

P3: *He had to choose his clothes very carefully because most of them hurt his skin.*

P4: *He could not have flowers in his room because their smell was too strong for him.*

P3: *Light hurt his eyes, and most sounds hurt his ears except the soft sound of guitars.*

Teacher: What is the problem of this man? Do you know?

P3: It's like a... I don't remember the word to... "hanseníase", a "psychology hanseníase"...

Teacher: Does he seem to be a healthy man? (After searching for "hanseníase) Hansen's disease, a leprosy.

P3: Seems to be a "psychological leprosy".

Teacher: Next. Any other problem here?

P4: *Worst of all, he was a prisoner of his own fear. He used to say, 'because of this fear...*

P3: *'I shall die'*-

Teacher: What is shall?

P4: Eu devo? I'm sorry, I must?

Teacher: Shall is more like formal English, is a synonym of "will". "Shall times I will die", shall is the tag question for "let's", for example: "Let's have coffee", "let's bring coffee", "shall we?", remember tag questions?

P4: Yes.

Teacher: The tag question for "let's" is always "shall we?", "let's have dinner, shall we?", "let's go out, shall we?"

P3: It's more formal...

Teacher: Yeah, the tag question for "let's" is always shall, and shall is a synonym of kind of "will" but is more used sometimes in this case more used like... Because this I think is British English. (Showing on the Net) Command, will, future...

P4: "You shall not pass".

Teacher: What is this?

P4: "You shall not pass". The Lord of the Rings.

Teacher: Ah, The Lord of the Rings. Next. Cause we confuse with "should", should, deveria, must... a kind of "will".

P4: *I'm not afraid of danger.*

P3: *What frightens me is fear itself.*

P4: *At the moment I am fighting against fear, but sooner or later I won't be able to fight anymore.*

P3: *During long conversations with Usher I learnt more about his strange illness.*

P4: *He was sure that it came from the House of Usher itself.*

P3: *He had not left the house for many years and he had become, he thought...*

Teacher: He "thought". (Teacher emphasizing the correct pronunciation).

P3: He thought...

Teacher: Thought. (Teacher emphasizing the correct pronunciation).

P3: *Thought as sad as the house itself.*

P4: *The gloom of its grey walls and its dark silent lake had become his own.*

P3: *As sad as... He was like the house...*

Teacher: Uh-huh. "As sad as" means the same degree, ok? He was as sad as the house itself. He also...

P3: *He also believed that much of his sadness was because his dear sister was seriously ill.*

Teacher: "Seriously". (Teacher emphasizing the correct pronunciation).

P4: *He had one sister, Madeleine-*

Teacher (E): "Madeleine". (Teacher emphasizing the correct pronunciation).

P4: *...Madeleine the only other person in his family who was still living, but each day she seemed a little nearer to death.*

Teacher: See: Near > nearer. Closer.

P3: *'Her death...*

Teacher: "Death". (Teacher emphasizing the correct pronunciation).

P3: *...Death, Usher said blackly, 'will leave me alone in the world-*

Teacher: "World". (Teacher emphasizing the correct pronunciation).

P3: *...World the last of all the Ushers.*

P4: *While he was speaking, Madeleine passed slowly through the back of the long room and, without noticing me, disappeared.*

Teacher: If you pronounce the words "were", just a trick, "were" and "old" together, very quickly: "world". It's a trick. A student taught me this: were plus old, nothing to do with meaning ok, just pronunciation, it's a trick. Pronounce these words very quickly: world.

P3: World.

Teacher: World.

P3: World.

Teacher: No, repeat (showing “were” word).

P3: Were.

Teacher: Old.

P3: Old.

Teacher: World.

P3: World.

Teacher: Aham. Next.

P3: *As I looked at her, my eyes felt...*

Teacher: “Felt”.

P3: *...Felt heavy with sleep, and I had a strange feeling of fear.*

P4: *I looked across at Usher.*

Teacher: Usher.

P4: Usher.

P3: *He had covered his face with his hands, but I could see that he had become even paler.*

Teacher: Paler.

P3: *...Paler, and that he was crying silently.*

Teacher: Silently. What is paler?

P4: White.

Teacher: White skin. If you get a fright, if somebodys give you a fright “boo!”, you get pale.

P4: *Lady Madeleine's illness was a mysterious one which no doctor could understand.*

P3: *Every day she became...*

Teacher: “Became”. (Teacher emphasizing the correct pronunciation).

P3: *...Became weaker and thinner, and sometimes went into a sleep which was more like death than sleep.*

P4: *For years she had fought bravely against her illness, but on the night of my arrival she went to the bed...*

Teacher: To bed.

P4: *...To bed and did not get up from it again.*

P3: *‘You will probably not see her again alive, ‘Usher said-*

Teacher: “Said”.

P3: *...Said to me, shaking his head sadly.*

Teacher: Was his sister a healthy person?

P3 e P4: No.

P4: She is almost dying.

P4: *During the next few days Usher-*

Teacher: “Usher”. (Teacher emphasizing the correct pronunciation).

P4: *...Usher and I never spoke about his sister.*

P3: *We spent a lot of time painting and reading together, and sometimes he played on his guitar*

P4: *I tried very hard to help my friend, but I realized that his sadness was too deep.*

P3: *It was a black gloom that covered-*

Teacher: Covered (without “ed” sound).

P3: *...Everything that belonged-*

Teacher: Belonged. (Teacher emphasizing the correct pronunciation).

P3: *Belonged to his world ; sometimes, indeed, he seemed close... He seemed close to the edge of madness.*

Teacher: Do you see? “Close” the verb, “close” with “z”, (movement closing a door), but here is a proposition like “close” (producing an /s/ sound). You have this hint in Wings of Freedom, I don’t remember the lesson exactly, I know almost all lessons by heart, but I don’t remember this. In Wings of Freedom... You have this: When it is a verb, “close” (with /z/ sound) the door, but we are “close” (with /s/ sound) to each other. You’re close. Next.

P4: *He painted strange pictures, and sang...*

Teacher: “Sang”, (Teacher emphasizing the correct pronunciation).

P4: Sang.

Teacher: Sing, sang, sung.

P4: Mysterious...

Teacher: “Mysterious”. (Teacher emphasizing the correct pronunciation).

P4: ...Mysterious songs...

Teacher: “Songs”.

P4: ...Songs with wild words.

P3: *His ideas, too, were strange, and he had one idea that seemed more important to him than all the others.*

P3: *He was quite sure that all things, plants, trees, even stones, were able to feel.*

Teacher: Uh-huh, any words here that you don’t know?

P3: *‘The House of Usher itself, ’he told me, ‘is like a living thing.*

P4: *When the walls were first built, life went into the stones themselves and year after year it has grown stronger.*



P3: *Even the air around the walls and above the lake has its own life, and belongs to the house.*

Teacher: Remember: “Air” starts with a vowel sound so we say, we don’t say “the air” (with emphasis in “the”), is “the air”. “The” has two pronunciations, “the air”, “the computer”, “the eraser”. Next word starts with a vowel: “the”, next word starts with a consonant: “the”. Next.

P4: *Don't you see, 'he cried, 'how the stones and the air have shaped the lives of the Usher family?'*

Teacher: Did you see, the next page, page seven, you have the picture of the house.

P3: It’s macabre (with wrong pronunciation).

Teacher: Macabre. Maybe... Would you like to go to a Halloween party in this house here?

P3: No! I’m ok here.

Teacher: Next.

P3: *These ideas were too fantastic for me, and I could not answer him.*

Teacher: “Answer”. (Teacher emphasizing the correct pronunciation).

P4: *One evening I was reading quietly when my friend told me, in very few words, that the Lady Madeleine had died.*

P3: *He had decided-*

Teacher: He had decided. “Decide” is the present, “decided” is the past.

P3: *He had decided...*

Teacher: Decided. (Teacher emphasizing the correct pronunciation).

P3: *He had decided, he said, to keep her body for a fortnight in one of the vaults under the house, before it went to its last resting-place. Wait a moment please... “Fortnight”?*

Teacher: What is “fortnight”?

P3: Fifteen days?

Teacher: Where have you seen this?

P3: On the Internet.

Teacher: All right. You read this in the text?

P3: It's very early...

Teacher: Let's see: *He had decided, he said, to keep her body for a fortnight in one of the vaults...* Correct, "fortnight" is fifteen days. Two weeks.

P4: Two weeks and one day.

P3: "Vault" should be like a hole?

Teacher: What is "vault"?

P4: "Vault" I don't know, maybe...

Teacher: Take a look: *Together we carried the body in its coffin down to the vaults.* What is "vaults"?

P3: It's a hole where we put a person?

P4: Like a drawer?

Teacher: Drawer is like this here "movement of open and close something". Do you know there is a... Bigger. It's much bigger. Ok, let's continue reading, let see if we can get this, because I can only confirm if you say correctly, I can't give you the answer. Next.

P4: *This was because his sister's illness had been a mysterious one, and her doctors wanted to learn more about it.*

P3: *He asked me to help him and I agreed.*

P4: *Together we carried the body in its coffin down to the vaults under the house.*

P3: What means "coffin"?

Teacher: "Coffin"... What is "coffin"?

P3: "Coffin" is where we put the body of the person... A box made of wood, a wooden box.

Teacher: (showing) *Together we carried the body in its coffin down to the vaults .*

P3: Ok.

Teacher: Do you know a synonym for coffin? Focus on Fisk final, lesson about Egypt.

P3: Is like a “sepulture”?

Teacher: No... It’s a... Repeat the explanation. What is “coffin”?

P4: Coffin is a wooden box...

P3: Yeah.

Teacher: You know the difference? Grave is the hole in a cemetery where we put the coffin. First you put the body into the coffin, then you put the coffin in the grave. And we put a grave stone with your name, with your picture...

P3: Ok (laughing)

Teacher: Not yours, a person... Next.

P4: It’s me? *The vault that he had chosen was a long way down, but was under the part of the house where I slept.*

Teacher: So, look at the picture, analyse this picture very well: *Together we carried the body in its coffin down to the vaults.* Look at Usher.

P3: I woke up like this. (Everybody laughs.)

Teacher: I “wake” up like this. Or, “I woke up” this morning.

P3: Yes!

Teacher: So, does he seem to be a happy person?

P4: No.

Teacher: A healthy person?

P3: No.

Teacher: Seems to be a ghost... A vampire, very scary. Page 8. *“The vault that he had chosen was a long way down, but was under the part of the house where I slept”.*

P3: *It had once been a prison, and was small, dark, and airless-*

Teacher: “Airless”.

P3: “Airless”... With a heavy metal door.

Teacher: Metal, uhum.

Por questões técnicas, nossa câmera só filmou até os 29 minutos.

## APÊNDICE D

### Transcrição Leitura Mediada – Participantes P5, P6 e P7

#### **The Fall of the House of Usher**

Teacher: Let's see... We are going to try to read together and I'm not going to give you translations. I'm going to... we are going to start with this first one here. Each one is ... do you feel comfortable reading in English aloud? Yes? And then... If you... I'm going to stop in the end of each paragraph and if there is any word that you don't know, we are going to debate to check. I won't say the translation. We are gonna use synonyms and explanations in English and if you say a correct explanation and a correct synonym, I'm going to confirm or not. Ok? So, the first tale is The Fall of the House of Usher and it has been extracted from the book "Tales of Mystery and Imagination" by the American writer Edgar Allan Poe. So, The Fall of the House of Usher. Each one reads a line, ok?

P5: *It was a grey autumn day and the sky was full of large black clouds.*

P6: *All day I had ridden through flat and uninteresting countryside, but at last, as it began to grow dark, I saw the end of my journey.*

P7: *There, in front of me, stood the House of Usher.*

P5: *And at once - I do not know why - a strange feeling of deep gloom came down on me and covered me like a blanket.*

Teacher: Any questions here? Any words that you don't understand?

P5: Blanket!

Teacher: Can you explain what a "blanket" is?

P7: You use it when you sleep to cover yourself in cold weather.

Teacher: When it's cold...

P7: You use it to cover yourself.

Teacher: Blanket (teacher mimes the action of covering himself with a blanket). On Big Brother, some couples like to have fun under a blanket. When you go on an excursion... (they all laugh).

P6: *I looked up at the old house with its high stone walls and narrow windows.*

P7: *I looked around at the thin dry grass and the old dying trees, and an icy hand seemed to take hold of my heart.*

P5: *I felt cold and sick, and could not think of one happy thought to chase away my gloom.*

Teacher: "Thought, thought". (Teacher emphasizes the correct pronunciation). Any questions here? If you want... any word that you don't know and you want to interrupt us, no problem, ok?

P6: *Why, I wondered, did the House of Usher make me feel so sad ?I could find no answer.*

P7: *There was a lake next to the house and I rode my horse up to the edge and stopped. P5: Perhaps from here the house would not seem so sad, so full of gloom.*

P6: *I looked down into the mirror of dark, still water, and saw again the empty, eye-like windows of the house and the dying trees all around it.*

P7: *The feeling of gloom was stronger than ever.*

Teacher: Would you like to visit this house?

All of them: No.

Teacher: Does it seem a nice and happy house?

P7: Not at all.

Teacher: Do you think it's a beautiful house?

P5: No.

Teacher: Can you continue? On the next page, we have a picture of it.

P5: *It was in this house that I was going to spend the next few weeks.*

P6: *Its owner, Roderick Usher, had been a good friend of mine when I was a boy.*

P7: *I had not seen him for many years, but recently he had sent me a letter - a sad and terrible letter.*

P5: *He wrote that he was ill, ill in body and ill in mind; that he wanted and needed to see me.*

Teacher: What is the meaning of “ill”?

P7: It's sick.

Teacher: Sick. Ill is sick. Bad health. Next!

P6: *I was his only friend, the only person who could help him in his illness.*

Teacher: Look at the picture. *“I looked down into the mirror of dark, still water”*. This is the house. This is the house of Usher. Is it a beautiful house? Would you like to buy this house? This house is spooky.

P7: *Although we had been good friends when we were young, I knew very little about him.*

P5: *He had never spoken much about himself, but I knew that he came from a very old family of which he was the last living man.*

P6: *I also knew that in the Usher family there had never been many children and so for hundreds of years the family name, together with the family home, had passed straight from father to son.*

Teacher: Any questions?

P7: *As I stood by the lake, my feeling of gloom grew and grew.*

Teacher: Any questions?

P5: *I knew also that underneath my gloom lay fear, and fear does strange things to the mind.*

P6: *I began to imagine that the gloom was not in my mind, but was something real.*

P7: *It was like a mysterious cloud, which seemed to come straight from the dark lake and the dying trees and the old walls of the house.*

P5: *A heavy grey cloud, which carried with it disease and fear.* (P5 mispronounced “fear”).

Teacher: Fear. (Teacher emphasizes the correct pronunciation). What is fear?

P5: Afraid?

Teacher: Uh-huh. When you are afraid means when something is scary for you. So, you have fear, you are afraid of ghosts, for example. Women are afraid of snakes and cockroaches... Next!

P5: *This was a dream, I told myself, and I looked more carefully at the building in front of me.*

P7: *It was, indeed, very old and I noticed that every stone had cracks and holes in it.*

P5: *But there was nothing really wrong with the building.*

P6: *No stones were missing.*

P7: *The only thing that I noticed was a very small crack which started at the top of the building and continued all the way down into the dark waters of the lake.*

Teacher: Is this an old house or a new house?

P6 e p7: Old.

Teacher: Is it in good conditions?

P6 e P7: No.

Teacher: Why not?

P7: Because of the crack from top to bottom.

Teacher: Yeah, it's an old house. Next.

P5: *I went up to the front of the house.*

P6: *A servant took my horse and I stepped into the large hall.*

P7: *Another servant led me silently upstairs.*



P5: *On the walls there were many strange, dark pictures which made me feel nervous.*

P6: *I remembered these pictures from my earlier visits to the house when I was a child* (P6 mispronounces “child”).

Teacher: Child (Teacher emphasizes the correct pronunciation).

P7: *But the feelings that the pictures gave me on this visit were new to me.*

P5: *On the stairs we met the family doctor* (P5 mispronounces “met”).

Teacher: “Met”. (Teacher emphasizes the correct pronunciation). The present is “meet” and the past is “met”.

P6: *He had a strange look on his face, a look that I did not like.*

P7: *I hurried on, and finally the servant opened a door and took me into the study.*

Teacher: What is study?

P7: “Study” is like a library.

Teacher: “Study” is not the verb here. *The servant took me into the study.* “Study” is a kind of office or library where we can study. It’s like an office. Next.

P7: *The room was large and long, with high narrow windows, which let in only a little light.*

P6: Shadows lay... (Student mispronounces “lay”).

Teacher: Lay (Teacher emphasizing the correct pronunciation).

P6: *...in all the corners of the room and around the dark pieces of furniture.*

Teacher: What is “shadows lay”? What is “lay”? What is the verb here?

P5: “Shadows” is like dark...

P7: *There were many books and a few guitars, but there was no life, no happiness in the room.*

Teacher: Sorry, what is the meaning of “lay”? “Lay” is the simple past of the verb... Lie! The verb “lie”, for example, you know this, it’s more related to this: to be spread out. For example, “shadows”... and the past of “lie”, the simple past is “lay” and the past participle is “lain”, ok?

So, “shadows lay” means “shadows were spread in all the corners of the room”, ok? If I, for example, if I lie the book here, I put the book on the surface, on a horizontal position. Next!

P5: *Deep gloom filled the air.*

P6: *When Usher saw me, he got up and welcomed me warmly.*

P7: *I thought he was just being polite, but as I looked into his face, I could see that he was pleased to see me.*

P5: *We sat down, but he did not speak at first, and for a few moments I watched him in surprise and fear.*

P6: *He had changed so much since our last meeting.*

P7: *He had the same pale thin face, the same eyes, large and clear, and the same thin lips and soft hair.*

Teacher: What is “pale face”? What is “pale”?

P7: It’s a white skin.

Teacher: So, “pale” is “a white skin”? Do you agree? “Pale”?

P7: *If can be also because of his condition of his sickness.*

P6: *I think he was white.*

Teacher: Yeah, “pale” is a white face, a very white face. How do you say this in Portuguese “pale”?

P7: Pálido.

Teacher: Next.

P5: *But now his skin was too white, his eyes too large and bright, and he seemed a different man.*

P6: *He frightened me.* (Student mispronounced “frightened”).

Teacher: Frightened! (Teacher emphasizes the correct pronunciation).

P7: *And his long wild hair looked like a ghostly cloud around his head.*

Teacher: Any problems here? Any questions about the words here? Do you understand all the words? (They all agreed).

Teacher: Is this man a healthy man?

P6 e P7: No.

Teacher: Does he do physical activity?

All: No.

Teacher: He doesn't seem to do... Next.

P5: *I noticed that my friend was very nervous and that his feelings changed very quickly.*

P6: *Sometimes he talked a lot, then he suddenly became silent and did not say a word for many hours.*

P7: *At other times he found it difficult to think, and his voice was heavy and slow, like the voice of a man who had drunk too much.*

P5: *He told me why he had wanted to see me, and how he hoped to feel better now that I was with him.*

P6: *He had, he explained, a strange illness which had been in his family for a long time.*

P7: *It was a nervous illness which made him feel everything much more strongly than other people.*

P5: *He could only eat food that was almost tasteless.*

Teacher: What is "tasteless"?

P7: With no taste. (laughs).

Teacher (laughing): Tasteless is with no taste...like... without...

P5: Delicious?

Teacher. No. It's the opposite. "Tasteless" is without salt...

P7: Pepper!

Teacher: Without spices, without pepper, without basil... do you know “basil”?

P7: It’s hospital food!

Teacher: Yeah! Hospital food! “Basil” means “manjeriçãõ”. Without basil, without anything. So, like... only... if you cook chicken, for example, and if you just put chicken in the pan and just water, it’s tasteless. Next.

P6: *He had to choose his clothes very carefully because most of them hurt his skin.*

P7: *He could not have flowers in his room because their smell was too strong for him.*

P5: *Light hurt his eyes, and most sounds hurt his ears except the soft sound of guitars.*

P6: Worst of all, he was a prisoner of his own fear.

Teacher: Ok. Just stop here. Any questions? Any problem here? Are you like this man (asking to P5)?

P5: I don’t know. No.

Teacher: Are you so sensitive like this man here?

P5: No.

Everybody laughs.

P7: *I shall die, he used to say.*

Teacher: What is “I shall”? I shall die. What is “I shall”?

Teacher: Shall is... like British English... it means “will”... I will die. So, “shall” means like “will”. “I will die.” Remember tag questions? For example, “shall” is the tag question for “let’s”: “let’s go out, shall we?”, “let’s drink coffee”, “shall we?”. Tag question: “shall we”? It’s the same as “will”. Ok? Next!

P7: *He used to say “because of this fear”.*

P5: *I’m not afraid of danger.*

P6: *What frightens me is fear itself.*

P7: *At the moment I am fighting against fear, but sooner or later I won't be able to fight anymore.*

P5: *During long conversations with Usher I learnt more about his strange illness.*

P6: *He was sure that it came from the House of Usher itself.*

P7: *He had not left the house for many years and he had become, he thought, as sad as the house itself.*

Teacher: Is this man a happy man?

P6 and P7: No.

Teacher: And... does he have fun?

P7: No.

Teacher: Do you think it's because of the house?

P7: He thinks it is.

Teacher: Next.

P5: *The gloom of its grey walls and its dark silent lake had become his own.*

P6: *He also believed that much of his sadness was because his dear sister was seriously ill.*

Teacher: "Seriously". (Teacher emphasizes the correct pronunciation).

P7: *He had one sister, Madeleine-*

Teacher: "Madeleine". (Teacher emphasizes the correct pronunciation).

P7: *...Madeleine the only other person in his family who was still living, but each day she seemed a little nearer to death.*

Teacher: Near, nearer to death. Does he have a big family?

All: No.

P5: *Her death, Usher said blackly, 'will leave me alone in the world, the last of all the Ushers.*

Teacher: "World". (Teacher emphasizes the correct pronunciation). For you to pronounce correctly, there is a trick: you pronounce the word "were" plus "old" very quickly: "world"! It's a trick. It's like a tip: "world". Next.

P6: *While he was speaking, Madeleine passed slowly through the back of the long room and, without noticing me, disappeared.*

P7: *As I looked at her, my eyes felt heavy with sleep, and I had a strange feeling of fear.*

Teacher: Any questions? Are you lost? "I looked across..."

P6: *He had covered his face with his hands, but I could see that he had become even paler...*

Teacher: Paler.

P6: ...Paler, and that he was crying silently.

Teacher: "Silently". Why was he crying?

P5: Because he is alone?

Teacher: He is alone? But he has a sister!

P6: Because his sister is dying.

Teacher: Is his sister dying?

P7: Yes, he thinks she is.

Teacher: He thinks she is going to die. Hum. Ok. Next.

P4: *Lady Madeleine's illness was a mysterious one which no doctor could understand.*

P5: *Every day she became weaker and thinner, and sometimes went into a sleep which was more like death than sleep.*

P6: *For years she had fought bravely against her illness, but on the night of my arrival she went to the bed...*

Teacher: To bed.

P6: *...and did not get up from it again.*

Teacher: What is “fought”?

P7: The past of “fight”.

Teacher: “Fought” is the past of “fight”. Any problems? Ok.

P7: *‘You will probably not see her again alive, ’Usher said - shaking his head sadly.*

Teacher: What’s the problem with his sister?

P7: She has some strange illness...

Teacher: Ok. Next.

P5: *During the next few days Usher and I never spoke about his sister.*

P6: *We spent a lot of time painting and reading together, and sometimes he played on his guitar.*

P7: *I tried very hard to help my friend, but I realized that his sadness was too deep.*

P5: *It was a black gloom that covered everything that belonged to his world ; sometimes, indeed, he seemed close... He seemed close to the edge of madness.*

P6: *He painted strange pictures, and sang mysterious songs with wild words.*

P7: *His ideas, too, were strange, and he had one idea that seemed more important to him than all the others.*

P5: *He was quite sure that all things, plants, trees, even stones, were able to feel.*

Teacher: Uh-huh, any problems here?

P6: *‘The House of Usher itself, ’he told me, ‘is like a living thing.*

P7: *When the walls were first built, life went into the stones themselves and year after year it has grown stronger.*

P5: *Even the air around the walls and above the lake has its own life, and belongs to the house.*

P6: *Don't you see, 'he cried, 'how the stones and the air have shaped the lives of the Usher family?'*

P7: *These ideas were too fantastic for me, and I could not answer him.*

Teacher: Is this house haunted? Is this house haunted?

P7: Yes. It's seems to be haunted.

P5: *One evening I was reading quietly when my friend told me, in very few words, that the Lady Madeleine had died.*

P6: *He had decided he said, to keep her body for a fortnight in one of the vaults under the house, before it went to its last resting-place.*

P7: *This was because his sister's illness had been a mysterious one, and her doctors wanted to learn more about it.*

P5: *He asked me to help him and I agreed.*

P6: *Together we carried the body in its coffin down to the vaults under the house.*

P7: *The vault that he had chosen was a long way down, but was under the part of the house where I slept.*

Teacher: Just a second here. Any questions up to now?

P7: Just "fortnight"...

Teacher: What is "fortnight"?

P6: Four nights?

Teacher: "Four nights"? Do you think it's correct?

P7: It's some kind of matter of time, but... how many...

Teacher: P5, what do you think is "fortnight"? "...he said, to keep her body for a fortnight in one of the vaults under the house...

P5: A tomb...



Teacher: A tomb! You are asking about “tomb”... Lara Croft – Tomb Raider! “Tomb”... but I’m talking about “fortnight”... But “fortnight”, what is “fortnight”?

P5: I think it’s like a tomb...

P7: No, I guess it’s a measure of time...

Teacher: A measure... a measurement of time...

P7: In days... but I don’t know how many days...

Teacher: He is saying that “fortnight” is relation to duration of time, ok? Measurement of time. P6 said “four nights”... Did you check this in a dictionary? “Fortnight” is “four nights”? Not exactly... P7, you are correct... it’s related to time...it’s a measurement of time... it’s a duration of time, but it’s not exactly four nights.

P6: I... I just... four...

Teacher: Ok. Next. Any other problem? In this part here, page six. No? P5? No? P6? No? *The vault he had chosen was a long way down.* Take a look at this picture here on page seven: *“Together we carried the body in its coffin down to the vaults”.* Any problem? Do you think he is a handsome man, P5?

P5: No.

Teacher (laughing): Next. Page 8. So, continuing here. *“The vault he had chosen was a long way down but was under the part of the house where I slept”.*

P7: *It had once been a prison, and was small, dark, and airless with a heavy metal door.*

P5: *We put the coffin down and then gently lifted up the cover to look at the dead woman for the last time.*

P6: *As I looked down at her face, I realized how much Usher's sister looked like him.* P7: *My friend then said a few quiet words and I learnt that he and his sister had been born on the same day.*

P5: *Each had known the other's mind without the need for words.*

Teacher: Any problems here?

P6: *We could not look at her for long.*

P7: *Her strange illness had left her with a soft pink colour on her face, and that unchanging half-smile...*

Por questões técnicas, nossa câmera só filmou até os 29 minutos.

J17a Jacóbsen, Rafael Tatsch  
Aquisição léxico-semântica em L2 por meio da leitura em  
inglês / Rafael Tatsch Jacóbsen. – 2017.  
164 f.; il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa  
Cruz do Sul, 2017.  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela Gabriel.

1. Aquisição de linguagem. 2. Lexicologia. 3.  
Leitura. 4. Cognição. I. Gabriel, Rosângela. II. Título.  
CDD: 401.93

Bibliotecária responsável: Jorcenita Alves Vieira - CRB 10/1319