

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Everton Luiz Franken

O LÉXICO NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Belo Horizonte
2020

Everton Luiz Franken

O LÉXICO NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Estudos de Linguagens. Área de concentração: Tecnologias e Processos Discursivos Linha de Pesquisa: Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia.

Orientador: Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras

Belo Horizonte

2020

F829l Franken, Everton Luiz.
O léxico no ensino de português língua estrangeira / Everton Luiz Franken. – 2020.
149 f. : il.
Orientador: Vicente Aguiar Parreiras

Tese (Doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2020.
Bibliografia.

1. Ensino de língua estrangeira. 2. Livro didático. 3. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. I. Parreiras, Vicente Aguiar. II. Título.

CDD: 469.8

Everton Luiz Franken

O LÉXICO NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Estudos de Linguagens.

Belo Horizonte, 10 de setembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vicente Aguiar Parreiras (Orientador)
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET/MG

Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET/MG

Prof. Dr. Jerônimo Coura Sobrinho
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET/MG

Prof. Dra. Regina Lúcia Péret Dell'Isola
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Prof. Dr. Henrique Rodrigues Leroy
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

*Dedico esse trabalho a todos os
professores de língua estrangeira que
buscam incessantemente melhorar sua
prática de ensino.*

AGRADECIMENTOS

Gratidão é o valor que melhor define este momento. Na verdade, tenho sido um seguidor assíduo dessa virtude desde que passei a observar atentamente o valor de cada agente transformador que cruza meu caminho. Por isso, agradeço...

Ao professor Dr. Vicente Aguiar Parreiras, por aceitar trilhar essa caminhada acadêmica comigo. Obrigado pelo respeito que sempre demonstrou pelas minhas ideias e textos. Agradeço pela confiança e pelo nível de exigência nas versões desta tese. Sinto-me privilegiado por ser orientado por um profissional com tanta experiência, carisma e entusiasmo, e que se mostrou tão humano e generoso diante dos percalços da minha jornada.

Ao professor Dr. Renato Caixeta da Silva, coordenador do POSLING, por acompanhar minha vida acadêmica desde o mestrado, sendo um dos incentivadores do meu trabalho e referência para persistir nos meus projetos acadêmicos. Obrigado pelos anseios, pelas risadas, pelas cobranças, pelas leituras e pelo conhecimento partilhados ao longo dessa trajetória. Seu exemplo de responsabilidade, profissionalismo e competência foram norteadores da minha experiência acadêmica.

Ao professor Dr. Jerônimo Coura-Sobrinho, pelas inúmeras contribuições formais e informais, nos encontros casuais pelos corredores do CEFET/MG. Foi por meio de suas aulas que o mundo do PLE se descortinou aos meus olhos e minha caminhada acadêmica tomou novos rumos. Obrigado pela palavra amiga, por toda a atenção e generosidade ao compartilhar seu conhecimento e também por suas reflexões e por suas orientações.

À professora Dra. Raquel Bambirra, cujo foco no desenvolvimento do trabalho científico me inspirou e garantiu o delineamento dos meus objetivos acadêmicos e dos processos metodológicos durante o mestrado e o doutorado no CEFET/MG. Seu olhar atento, sua palavra sincera e pontual, seu compromisso e a seriedade do seu trabalho são apenas algumas características que me marcam, além de toda a humanidade que você carrega e divide com seus alunos.

À professora Dra. Regina Lúcia Péret Dell'Isola que se tornou uma referência para a projeção do doutorado, a partir de suas contribuições em minha Banca de Defesa da Dissertação do Mestrado.

Ao Dr. Henrique Rodrigues Leroy, que tão gentilmente me auxiliou na definição do *corpus* deste estudo. Obrigado pela abertura, pelas ideias, pelo companheirismo e por aceitar compor a Banca de Defesa desta Tese.

À professora Dra. Marta Passos Pinheiro, grande entusiasta e incentivadora do meu trabalho, que me aguçou a enfrentar esse desafio.

Aos professores, colegas e funcionários do POSLING, por garantirem o transcorrer tranquilo do meu doutoramento.

Aos interavaliadores desta pesquisa, por aceitarem com comprometimento aferir os dados desta investigação.

À Rafaela B. Carvalho Franken, esposa e melhor amiga, por entender minhas ausências e segurar a barra quando mais precisou do meu [a]braço. Obrigado por não ter me deixado sequer pensar em desistir dessa empreitada - mesmo quando tudo ficou difícil; e por manter o equilíbrio em nosso lar quando fiquei sem chão.

À Edelweiss Peluso, por me conduzir à compreensão dos meus propósitos e projetos, que pareciam tão obscuros e desconexos; e por me incentivar a prosseguir nessa escolha profissional e acadêmica. Agradeço também pelas descobertas libertadoras que tive em nossas conversas, por partilhar sua compreensão pelos meus anseios e por me ajudar a encarar minha identidade.

À toda minha família, por dividir a alegria e o entusiasmo em cada desafio superado.

Aos amigos, os quais não preciso nominar, que estão sempre por perto, mesmo distantes.

Aos meus filhos, Manuela e Vincenzo, que tornaram essa etapa mais intensa e desafiadora.

A Deus, a quem atribuo as honras dessa etapa e o enriquecimento que cada momento dessa jornada me proporcionou.

Esse período de aperfeiçoamento acadêmico foi bastante adverso, mas as descobertas e conquistas pessoais, profissionais e acadêmicas fizeram com que ele valesse a pena. Porém, não teria chegado até aqui sem vocês! Muito obrigado!

*“Palavras são entidades mágicas,
potências feitiçeras, poderes bruxos que
despertam os mundos que jazem dentro
dos nossos corpos, num estado de
hibernação, como sonhos. Nossos
corpos são feitos de palavras [...]”*

Rubem Alves

RESUMO

Ao abordar a exploração do léxico em uma coleção de livros didáticos de português como língua estrangeira (PLE), discuto sua relevância para o desenvolvimento das habilidades comunicativas e de práticas sociais no ensino e na aprendizagem da língua-alvo. Com o objetivo de analisar e discutir a abordagem lexical explícita (ELE) nos livros-texto e livros de exercícios do ciclo básico e intermediário da coleção Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros, demarco as diferentes formas de exploração do léxico e apresento uma compilação de subcategorias de análise das atividades da coleção, conforme o propósito didático das atividades. Essa categorização visa à proposição de uma matriz, para o auxílio de professores, elaboradores de materiais didáticos e pesquisadores do léxico, na perspectiva da Linguística Aplicada ao ensino de línguas, no intuito de compreender melhor a forma de empregá-las de modo sistemático nas aulas de língua estrangeira (LE). Este estudo é de cunho qualitativo e de natureza aplicada. Em relação aos seus objetivos, esta pesquisa é de caráter descritivo e propositivo, pois se propõe a investigar e descrever o tratamento conferido ao léxico em unidades didáticas (UDs) voltadas para estudantes de PLE. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, foi feito o levantamento das atividades com ênfase na exploração lexical explícita nas obras selecionadas. Para delimitar o *corpus*, separei as atividades que trabalham com palavras ou expressões “lexicais”, segundo a definição de Genouvrier e Peytard (1973). Depois da seleção, os extratos foram analisados com base na interpretação dos objetivos subjacentes às atividades, fundamentando-se nos descritores definidos na categorização proposta. Esses descritores, divididos em subcategorias, foram compilados em uma matriz, servindo de referência para a verificação do propósito das atividades com vocabulário. Num segundo momento, os extratos foram analisados por um interavaliador, seguindo os mesmos critérios das subcategorias. Os dados do interavaliador foram compilados e comparados com a análise deste pesquisador, a fim de verificar a aplicabilidade da categorização para análise dos livros didáticos (LD). A comparação dos resultados mostra que a categorização aplicada pelo pesquisador e pelo interavaliador, no *corpus*, coincide em 88% das atividades. A equiparação entre as tabulações propõe que a categorização apresenta descritores válidos para observar o propósito das atividades com foco na exploração lexical, tendo em vista o baixo percentual de divergências na análise das atividades. Observa-se que as divergências justificam-se, sobretudo,

pela subjetividade da interpretação do *corpus*. Para sugerir que os descritores da matriz possam ser aplicados em diferentes materiais didáticos (MD), levo em conta que as subcategorias já tinham sido observadas na investigação da competência lexical em UD's de um portal de ensino de PLE, num estudo prévio a esta tese (FRANKEN, 2016) e, neste estudo, foram revisadas por um especialista na área de LE. Dessa forma, nesta tese, revisito a categorização proposta em um estudo anterior e ratifico sua relevância e aplicabilidade por meio de uma revisão por pares no *corpus* selecionado.

Palavras-chave: Língua estrangeira, Exploração lexical, Livro didático, Português língua estrangeira.

ABSTRACT

When addressing the exploration of the lexicon in a collection of textbooks of Portuguese as a foreign language, I discuss its relevance for the development of communicative skills and social practices in the teaching and learning processes of the target language. As to analyze and discuss the explicit lexical approach in textbooks and exercise books of the basic and intermediate levels of the collection *Brazil Intercultural: língua e cultura brasileira para estudantes estrangeiros*, I outline different ways the lexicon is explored and I present a group of subcategories to analyze the activities of the collection, according to their didactic purposes. This categorization aims at proposing a matrix to help teachers, developers of foreign language materials and researchers of lexicon from the perspective of Applied Linguistics to language teaching, to better understand how to use it systematically in foreign language classes. This is a qualitative and applied study on Portuguese as a foreign language. Regarding its objectives, this research is descriptive and purposeful, as it sought to investigate and describe the treatment given to the lexicon in foreign language student-oriented didactic units. The research was developed in two stages. First, I selected the activities with emphasis on the explicit lexical approach in the collection. To delimit the *corpus*, I picked out the activities focused on “lexical” words and expressions, according to the definition of Genouvrier and Peytard (1973). After the selection, the extracts were analyzed based on the researcher’s interpretation of the underlying goals of the activities, using the descriptors proposed in the categorization. Such descriptors are split into subcategories and compiled into a matrix, as a reference to observe the purpose of explicit lexical approach activities. Then, the extracts were analyzed by an inter-evaluator, who applied the same descriptors on his analysis. The inter-evaluator’s and the researcher’s data were compared, in order to evaluate the applicability of the categorization on textbooks analyzes. The results show that the categorization applied by the researcher and the inter-evaluator in the *corpus* coincides in 88% of the activities. The matching between both tabulations proposes that the categorization presents valid descriptors to examine the purpose of explicit lexical approach activities, once it shows a low percentage of differences between both analyses. The divergences are justified by the subjectivity of the researcher’s and inter-evaluator’s interpretation of the *corpus*. In order to suggest a matrix with descriptors to analyze foreign language didactic resources, I also take into account that the subcategories had already

been observed in the investigation of lexical competence in didactic units of an online teaching portal of Portuguese as a foreign language, in a prior study (FRANKEN, 2016) and, on this research, they were reviewed by a specialist in foreign language teaching. Thus, on this thesis, I revisit the categorization proposed in a previous study and reinforce its relevance and applicability through a peer review in the selected *corpus*.

Keywords: Foreign language, Lexical approach, Textbook, Portuguese as a foreign language.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABRALIN	- Associação Brasileira de Linguística
AC	- Abordagem Comunicativa
ALFAL	- Associação de Linguística e Filosofia da América Latina
AMPPLIE	- Associação Mineira dos Professores de Português como Língua Estrangeira
ANPOLL	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística
APLE-RJ	- Associação dos Professores de Português Língua Estrangeira
ASL	- Aquisição de Segunda Língua
Celpe-Bras	- Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CPLP	- Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
ELE	- Exploração Lexical Explícita
E/LE	- Espanhol Língua Estrangeira
GEL	- Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo
ILE	- Inglês Língua Estrangeira
IILP	- Instituto Internacional da Língua Portuguesa
INFORTEC	- Núcleo de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia
L1	- Língua Primeira
L2	- Segunda Língua
LD (LDs)	- Livro (s) Didático (s)
LE	- Língua Estrangeira
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
LM	- Língua Materna
MD (MDs)	- Material (is) Didático (s)
MERCOSUL	- Mercado Comum do Sul

PFOL	- Português para Falantes de Outras Línguas
PH	- Português Língua de Herança
PLA	- Português Língua Adicional
PLAc	- Português Língua de Acolhimento
PLE	- Português Língua Estrangeira
PLM	- Português Língua Materna
PLNM	- Português Língua não Materna
PLS	- Português Língua Segunda
PPE	- Português para Estrangeiros
PPPLE	- Portal dos Professores de Português Língua Estrangeira/Língua não Materna
SIPLE	- Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira
UD (UDs)	- Unidade (s) Didática (s)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01 - Atividade 18 “Tudo Gostoso” da Unidade 2 do Ciclo Básico	94
FIGURA 02 - Atividade 19 “Tudo Gostoso” da Unidade 2 do Ciclo Básico	96
FIGURA 03 - Atividade 10 da Unidade 6 do Ciclo Intermediário	97
FIGURA 04 - Atividade 09 da Unidade 1 do Ciclo Intermediário	102
FIGURA 05 - Atividade 02 da Unidade 3 do Ciclo Intermediário	107

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Volumes da Coleção Brasil Intercultural	85
QUADRO 02 - Subdivisão dos comandos das atividades	91
QUADRO 03 - Subdivisão das questões nos comandos das atividades	92
QUADRO 04 - Categorização das atividades com exploração lexical explícita	93
QUADRO 05 - Matriz descritiva das subcategorias	99
QUADRO 06 - Temas das Unidades Didáticas do Ciclo Básico	101
QUADRO 07 - Unidades Didáticas do Ciclo Intermediário	105

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 - Quantitativo de atividades por UD do Ciclo Básico	101
TABELA 02 - Quantitativo de atividades de ELE do livro-texto do Ciclo Básico	103
TABELA 03 - Quantitativo de atividades de ELE do livro-texto do Ciclo Básico	104
TABELA 04 - Percentual de atividades de ELE no Ciclo Básico	104
TABELA 05 - Quantitativo de atividades de ELE no livro-texto do Ciclo Intermediário .	106
TABELA 06 - Quantitativo de atividades de ELE no livro de exercícios do Ciclo Intermediário	108
TABELA 07 - Classificação das atividades do livro-texto do Ciclo Básico pelo pesquisador	109
TABELA 08 - Classificação das atividades do livro de exercícios do Ciclo Básico pelo Pesquisador	110
TABELA 09 - Classificação das atividades do livro-texto do Ciclo Intermediário pelo pesquisador	111
TABELA 10 - Classificação das atividades do livro de exercícios do Ciclo Intermediário pelo pesquisador	112
TABELA 11 - Quantitativo de atividades por subcategoria de ELE na coleção Brasil Intercultural (pesquisador)	113
TABELA 12 - Classificação das atividades do livro-texto do Ciclo Básico pelo Interavaliador	117
TABELA 13 - Classificação comparativa das atividades do livro de exercícios do Ciclo Básico pelo pesquisador e interavaliador	118
TABELA 14 - Classificação das atividades do livro-texto do Ciclo Intermediário pelo pesquisador e pelo interavaliador	119
TABELA 15 - Quantitativo de atividades por subcategoria de ELE na coleção Brasil Intercultural (Interavaliador)	120
TABELA 16 - Divergências de análise entre o pesquisador e o interavaliador na coleção Brasil Intercultural - Ciclos Básico e Intermediário	122

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	19
1.1	Contextualização e justificativa da pesquisa.....	20
1.2	A pesquisa em livros didáticos e a institucionalização do PLE brasileiro	30
1.3	Objetivo geral.....	38
1.4	Objetivos específicos	38
1.5	Definição do problema da pesquisa	38
1.6	Organização do trabalho	39
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	42
2.1	O Português Língua Estrangeira (PLE).....	42
2.2	A complexidade do ensino e da aprendizagem de uma LE em sala de aula.....	46
2.3	A abordagem lexical nas metodologias de ensino de LE.....	50
2.4	Léxico, vocabulário e competência lexical	70
2.5	O ensino e a aprendizagem de vocabulário em LE	76
3	METODOLOGIA	83
3.1	A natureza da pesquisa.....	83
3.2	O <i>corpus</i> da pesquisa	85
3.3	A abordagem metodológica: etapas da pesquisa, investigadores e categorização do <i>corpus</i>	87
3.3.1	Informações acadêmicas do pesquisador	89
3.3.2	Informações acadêmicas do interavaliador	90
3.3.3	Categorização do <i>corpus</i>	90
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	100
4.1	A exploração lexical das Unidades Didáticas do Ciclo Básico.....	100
4.2	A exploração lexical das Unidades Didáticas do Ciclo Intermediário.....	105
4.3	Tabulação de dados do pesquisador.....	109
4.4.1	Análise descritiva do Ciclo Básico pelo pesquisador	109
4.4.2	Análise descritiva do Ciclo Intermediário pelo pesquisador.....	111
4.4.3	Considerações complementares do pesquisador	113

4.5	Tabulação de dados do interavaliador	114
4.5.1	Considerações interavaliador	115
4.5.2	Análise descritiva do Ciclo Básico pelo interavaliador	116
4.5.3	Análise descritiva do Ciclo Intermediário pelo interavaliador	119
4.6	Divergências nas análises do pesquisador e do interavaliador.....	120
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICE A - Categorização das atividades de exploração lexical explícita no livro-texto do Ciclo Básico da coleção Brasil Intercultural	139
	APÊNDICE B - Categorização das atividades de exploração lexical explícita no livro de exercícios (nível 1) do Ciclo Básico da coleção Brasil Intercultural.....	141
	APÊNDICE C - Categorização das atividades de exploração lexical explícita no livro de exercícios (nível 2) do Ciclo Básico da coleção Brasil Intercultural.....	142
	APÊNDICE D - Categorização das atividades de exploração lexical explícita no livro-texto do Ciclo Intermediário da coleção Brasil Intercultural	143
	APÊNDICE E - Categorização das atividades de exploração lexical explícita no livro de exercícios (níveis 3 e 4) do Ciclo Intermediário da coleção Brasil Intercultural	145
	ANEXO A - Considerações do interavaliador sobre a categorização do <i>corpus</i>	146

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os estudos linguísticos a respeito das propostas de ensino dos livros didáticos (LDs) de língua materna (LM) e língua estrangeira (LE) têm se voltado para questões como a negociação de significado, a compreensão escrita e oral multilíngue e multicultural, a exploração de competências e habilidades comunicativas para o uso da língua em práticas sociais e a consciência linguística e crítica dos usos que se fazem da língua. Diante desse cenário, cresce o número de materiais didáticos (MDs) que buscam contemplar esses aspectos, no intuito de tornar o ensino de línguas mais significativo.

Contudo, para que um estudante de LE tenha condições de colocar em prática essas concepções e objetivos de ensino, acredito que o estudo sobre a aquisição de vocabulário e a sistematização de estruturas básicas (fonéticas, fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas) da língua sejam fatores de igual relevância no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Dessa forma, a atenção ao léxico no planejamento de unidades didáticas (UDs) de português língua estrangeira (PLE) motiva essa pesquisa em busca de contribuições acadêmicas para professores e elaboradores de LDs, que assumem o papel de agentes que refletem e teorizam sobre sua prática e praticam o que teorizam (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 30). Portanto, com base neste estudo, demarco uma perspectiva de ensino que incorpore a elaboração de atividades e tarefas com foco na exploração lexical nas aulas de LE.

Na qualidade de professor, busco levar em consideração as dificuldades dos meus alunos, bem como seu esforço em busca do aprimoramento nas habilidades e competências da língua. Esse cuidado torna emergentes questões como: a) De que maneira devo selecionar e desenvolver os conteúdos de modo a gerar resultados satisfatórios para meus alunos? e b) Que estratégias devo utilizar para catalisar o processo de aprendizagem dos estudantes?

Considero que a finalidade do ensino de LE é oportunizar aos estudantes situações de aprendizado que lhes tornem aptos a se comunicarem e a fazerem uso da língua. Logo, consciente das razões que levam os estudantes a aprenderem um idioma, entendo que o professor deve encarar esse desafio como uma partilha de experiências, na qual a interação surge como veículo para o aprendizado bem sucedido. E é nessa interação que, muitas

vezes, constato a falta de domínio lexical dos estudantes e suas queixas em relação a essa defasagem.

Entendo que o ensino de português para falantes não nativos vai além da instrução e da prática das estruturas básicas do idioma. A língua não se dissocia dos aspectos culturais, sociais e políticos que a circundam. Contudo, destaco o léxico como fator imprescindível na aprendizagem do idioma e ressalto que os professores precisam dispor de instrumentos eficazes para suas práticas de ensino.

Logo, minha motivação pessoal para esta pesquisa está na busca constante de (re)significar minha atividade docente, refletindo sobre o papel dos recursos didáticos que estão à disposição do professor e associando os estudos acadêmicos ao planejamento e à práxis pedagógica. Especificamente, busco potencializar a discussão sobre o ensino do léxico em LE, com base nas reflexões que continuamente faço sobre as demandas dos meus alunos e o contexto formal de ensino de LE.

1.1 Contextualização e justificativa da pesquisa

A aquisição da competência lexical tem sido considerada um dos maiores desafios encontrados por professores e estudantes de LE. Após o contato com palavras novas nos LDs e em atividades de sala de aula, muitos estudantes não conseguem utilizar esse vocabulário, por não guardarem seus significados e usos na memória (GATTOLIN, 2005). Muitos professores reconhecem a necessidade de auxiliar os estudantes nesse sentido, mas a complexidade de fatores que permeiam essa questão e a falta de acesso às pesquisas acadêmicas relacionadas a esse assunto tornam, muitas vezes, a prática dos professores de LE restrita, de modo que esses docentes acabam sem saber como lidar com o problema e sustentam planejamentos e práticas que não oportunizam o desenvolvimento linguístico dos estudantes de forma eficiente.

Além disso, observo que há uma tendência dos elaboradores de UD's relativas a livros e materiais de ensino de LE de enfatizar a compreensão e a fixação do léxico de forma explícita apenas nos estágios iniciais de estudo da língua e, à medida que os estudantes progridem nos estágios de aprendizado e nos níveis das coleções didáticas, a aprendizagem de novas palavras

torna-se cada vez mais incidental¹. Entendo que essa tendência (planejada intencionalmente ou não) precisa ser repensada, tendo em vista a centralidade do léxico na veiculação do significado (BIDERMAN, 1996) e a dificuldade que muitos estudantes encontram no momento de registrar e recuperar novas palavras na memória, durante o processo comunicativo.

Minha experiência como professor de LE em diferentes segmentos e instituições de ensino da rede particular, estadual e federal, nos níveis fundamental, médio e superior, assim como em cursos livres, aponta para uma defasagem dos estudantes quanto ao domínio do léxico de LE que, por vezes, compromete sua compreensão e seu uso da língua. Esse déficit é observado no desenvolvimento das habilidades comunicativas do idioma, quando os alunos são estimulados a trabalhar com gêneros textuais, fazendo inferências de sentido e significado de novas palavras; ao fluírem em produções de textos e de atividades orais — limitados pela falta de palavras e expressões—; bem como na compreensão auditiva, quando o baixo repertório lexical dificulta a assimilação de muitos contextos de uso da língua.

Em uma pesquisa sobre o papel do léxico na compreensão da leitura em LE, Scaramucci (1997) apontou como resultado que a competência lexical da maioria dos leitores investigados é vaga e imprecisa, apresentando lacunas quanto ao número de palavras conhecidas e em relação à profundidade desse conhecimento. A autora destacou que o leitor em LE, em geral, desconhecia não apenas palavras de baixa frequência — aquelas com menor incidência de uso pragmático na língua — mas, principalmente, palavras de alta frequência, ou seja, aquelas que fazem parte de um vocabulário básico ou procedimental, o que acarreta dificuldades para a inferência de outras palavras e para a construção do sentido do texto.

Os dados discutidos por Scaramucci (1997) revelam a necessidade de se criarem condições e oportunidades para a aquisição de um nível limiar no aprendizado de LE. Embora os resultados de sua pesquisa não indiquem quais e quantas seriam as palavras necessárias para sua composição, eles sugerem as características desse limiar, que inclui tanto uma dimensão quantitativa ou de número de palavras desconhecidas, quanto uma dimensão qualitativa, isto é,

¹ A exploração incidental do léxico prevê a prática de atividades que envolvam a leitura e a habilidade auditiva de modo extensivo para a promoção de novas palavras. Na instrução explícita, concentra-se um esforço intencional de apresentar novas palavras (normalmente agrupadas em categorias) e promover exercícios para a fixação e expansão do vocabulário, além de exercitar a fluência mediante o uso de palavras já conhecidas (SCARAMUCCI, 1995). Tais conceitos serão melhor descritos ao longo desta introdução e na seção 2.4 deste trabalho.

de profundidade desse conhecimento, envolvendo a competência lexical.

As palavras, nesse limiar, seriam, principalmente, palavras básicas de alta frequência. Elas constituiriam um vocabulário procedimental (procedural), por meio do qual seria possível, com base em inferências, chegar-se a palavras de baixa frequência, no âmbito da habilidade de leitura². Scaramucci (1997) também ressalta que a grande dificuldade de se inferir o significado de palavras de alta frequência encontrava-se no fato de que elas não estão relacionadas a um tema ou tópico. Dessa forma, entendo que a necessidade de se repensar a ênfase a ser dada à competência lexical no ensino de LE é uma implicação deste estudo.

Gaspar (2012), ao tratar do ensino do léxico da língua espanhola para estudantes de português como LM, ressalta que é importante atentar para

[...] o fator do léxico básico e do léxico frequente, que abarca as palavras mais usadas, aquelas que se distinguem pelo seu alto nível de estabilidade e rendibilidade e pertencem ao vocabulário ativo. Outro critério a ter em consideração no processo de selecionar, planificar e ensinar os conteúdos lexicais nas aulas de E/LE é a disponibilidade linguística do estudante. É essencial ter a percepção do léxico que poderá surgir imediatamente na memória do aprendente, quando este tiver necessidade de atuar num contexto linguístico determinado, e dotá-lo de bases úteis e eficazes a aplicar nas diversas situações comunicativas. (GASPAR, 2012, p. 99).

Sem desconsiderar a importância de incentivar os estudantes a conviver com a noção de vagueza e sentidos aproximados de palavras ou ignorar significados de palavras, penso que a exploração lexical não ocupa o mesmo lugar de destaque, nas propostas de ensino, que as habilidades comunicativas e as competências socioculturais. Isto é, o ensino de vocabulário ainda requer estudos para o seu desenvolvimento nas propostas didáticas de LE e nos materiais produzidos para o ensino de PLE³.

Nesse sentido, defendo que a exploração lexical explícita deve receber a mesma atenção dada às habilidades comunicativas e às competências desenvolvidas nas atividades dos LDs de LE, não somente nos níveis elementares de aprendizagem da língua, mas também nos níveis subsequentes. Penso que o trabalho com o léxico deve estar na pauta dos elaboradores de LD e

² A definição de palavras de alta e de baixa frequência que menciono aqui apoia-se na conceituação de Nation (2003), apresentada na seção 2.5 deste trabalho.

³ Disserto sobre esse aspecto no decorrer do texto, ao falar dos estudos acadêmicos relacionados com o ensino de vocabulário em LE, com base nas contribuições de Biderman (1996), Nation (1990, 2003, 2005), Hulstijn (2001), Dell'Isola (2005), dentre outros.

no planejamento dos professores de LE, respeitando alguns propósitos de estudo de palavras. Esses propósitos são descritos e agrupados, nesta tese, em subcategorias de exploração do lexical explícita⁴ (ELE).

Ao apontar a necessidade de uma proposta sistemática para o desenvolvimento do léxico, não tenho em mente a retomada de práticas metodológicas tradicionais da língua, marcadas pela fragmentação, descontextualização ou visão de vocabulário por meio de listas de palavras e glossários. Esta proposta vai ao encontro das considerações de Nagy e Herman (1987) quando afirmam que

[o] ensino do vocabulário que realmente faz uma diferença na compreensão geralmente tem algumas das seguintes características: exposições múltiplas às palavras ensinadas, exposição às palavras em contextos significativos, informação rica e variada sobre cada palavra, o estabelecimento de ligações entre as palavras ensinadas e a própria experiência e o conhecimento prévio do aprendiz [...]. (NAGY; HERMAN, 1987, p. 33).

Dessa forma, apresento uma compilação de propósitos comumente implícitos na exploração lexical que compreendem essas características indispensáveis para a fluência, pelo acesso às palavras ou pelo reconhecimento automático das entradas lexicais. Ressalto que o conhecimento lexical mais profundo, voltado para um reconhecimento automático das palavras, não elimina a necessidade de inferência ou de compensações por meio de outras fontes, como o contexto, por exemplo. Contudo, ele eleva a inferência a outros níveis. Assim sendo, considero que uma base sólida de palavras de alta frequência é fundamental para que os estudantes de uma LE sejam capazes de fazer inferências a outras palavras menos frequentes.

Este estudo se constitui em um desdobramento da pesquisa que realizei durante o mestrado sobre as abordagens lexicais incidental e explícita nas UD's do Portal do Professor de Português como Língua Estrangeira/Língua não Materna (PPPLE)⁵. Na ocasião, observei como o léxico é abordado nas UD's de nível básico, propostas por colaboradores membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), subdividindo ambas as abordagens em subcategorias.

Para a análise, foram selecionadas 170 UD's disponíveis no PPPLE, elaboradas por

⁴ Proponho uma matriz com sete subcategorias de análise da exploração lexical em atividades de uma coleção de LD de PLE, baseada nas contribuições de Nation (1990, 2003, 2005) sobre o estudo do léxico. Essas subcategorias serão detalhadas no capítulo 3.

⁵ As Unidades Didáticas do PPPLE estão disponíveis no site www.ppple.org

colaboradores de cinco países: Angola, Brasil, Moçambique, Portugal e Timor-Leste. Cabo-Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe não fizeram parte da pesquisa, pois não haviam cadastrado nenhuma UD no portal até o momento da coleta de dados.

A pesquisa investigou as formas de apresentação, exploração e fixação do léxico em atividades do nível de proficiência 1 do portal. Nessa investigação, considere a competência lexical imersa em um contexto comunicativo de ensino de PLE. Meu intuito foi observar se as atividades de exploração lexical para estudantes em níveis de iniciação tendiam para a abordagem explícita ou implícita. Também investiguei as habilidades e os aspectos do ensino de PLE que recebem maior e menor ênfase no planejamento das UDs.

Na exploração lexical incidental, a subdivisão foi feita com base nas seguintes habilidades: produção escrita, produção e compreensão oral, e gramática e leitura, conforme já amplamente discutido por autores que exploram metodologias de ensino de línguas.

Já para a exploração lexical explícita, desenvolvi um modelo de classificação, com base na análise do propósito das atividades, distinguindo-as entre: 1) Apresentação de novas palavras; 2) Exploração ou revisão de palavras conhecidas; 3) O uso pragmático das palavras apresentadas na unidade; 4) Fixação das palavras apresentadas na UD; e 5) Expansão de novas palavras por meio do contexto da UD. Essa categorização foi pensada no intuito de exemplificar a variação de propósitos das atividades de exploração lexical explícita (ELE) no *corpus* daquele trabalho.

O estudo mostrou que a abordagem lexical implícita é a modalidade de desenvolvimento lexical mais frequente nas UDs do portal. A leitura e a produção oral destacam-se como as habilidades mais incidentes, enquanto a compreensão auditiva e as tarefas relacionadas à pesquisa são as menos exploradas.

Quanto à exploração lexical explícita, observei que os colaboradores brasileiros se destacaram em relação aos demais por apresentar um percentual maior de atividades relacionadas com a abordagem direta. O estudo também mostrou que a ênfase dada às subcategorias, que desenvolvi para análise das atividades de ELE, varia de acordo com cada país colaborador por diferentes razões.

Contudo, uma vez que a categorização das atividades de ELE foi pensada com base no *corpus* da minha pesquisa de mestrado, nesta tese, busco observar a aplicabilidade dessas subcategorias, a fim de propor uma matriz para análise de livros e materiais didáticos de LE.

Dessa forma, tendo já analisado atividades didáticas dispostas em um portal de ensino de PLE, em UDs sugeridas por colaboradores de diferentes países, proponho aplicar a mesma categorização em uma coleção didática impressa adotada por professores e estudantes de PLE, a fim de verificar se a classificação pode ser extensiva aos LDs. Nesse segundo momento de análise, outras duas subcategorias foram acrescentadas à classificação. Discorro sobre esse processo e sobre as subcategorias no capítulo 3, quando disserto sobre o *corpus* da pesquisa.

Ao apresentar essa proposta, não pretendo sugerir um controle sobre as palavras a serem ensinadas ou a simplificação de textos e das escolhas lexicais nas situações de uso da língua. Porém, considero importante, principalmente num primeiro estágio (níveis básico e intermediário), salientar a construção de uma base lexical, que inicie com palavras mais frequentes, básicas ou centrais (*core words*) e a elaboração de atividades que contribuam de maneira significativa com a compreensão e fixação dessas palavras em línguas estrangeiras.

Apesar de haver estudos voltados para a necessidade de promover o léxico no planejamento das aulas e dos cursos de LE, poucas são as referências sobre como o léxico pode (e deve) ser apresentado, sistematizado e contextualizado, sobretudo no ensino de PLE.

Dell'Isola (2005) apresenta um mapeamento das contribuições acadêmicas relativas ao ensino de vocabulário em LE, costurando esse panorama, que começa a ganhar maior visibilidade na década de 80, com seu estudo sobre o papel do contexto na compreensão de palavras durante a leitura de textos em PLE. A autora destaca que os primeiros trabalhos sobre o assunto apontavam o vocabulário como o aspecto mais negligenciado no ensino de LE, ao passo que também o destacavam como componente primordial para que se alcançassem desempenhos satisfatórios no idioma estrangeiro. Segundo Dell'Isola (2005, p. 24-25), o vocabulário era visto como um subproduto de outro aprendizado, isto é, entendia-se que novas palavras eram aprendidas de forma automática e inconsciente, quando o estudante estivesse exposto a atividades voltadas a outros aspectos de linguagem ou como um apêndice da compreensão em leitura.

Até meados da década de 90, apesar de vários passos terem sido dados no intuito de resgatar essa discussão, muito ainda precisava ser feito. Dell'Isola (2005, p. 25) afirma que, somente nos últimos anos, houve uma quantidade mais expressiva de publicações sobre o tema. Dentre as principais áreas ascendentes nesse período, a autora destaca as seguintes: 1) bibliografias especializadas; 2) aquisição de vocabulário; 3) ensino de vocabulário; 4) materiais especializados para o curso de LE; e 5) lexicografia. Dessa forma, o léxico passou a ser observado como um componente importante no ensino e aprendizagem de LE e as instruções sobre vocabulário passaram a ser relacionadas com modelos teóricos da Linguística e da Psicolinguística. Como resultado, obteve-se maior qualidade dos instrumentos pedagógicos de LE, sobretudo no ensino de inglês língua estrangeira (ILE).

Biderman (1996), uma das autoras que discorrem sobre ensino de vocabulário no PLE, enfatiza o papel do léxico como lugar de estocagem da significação. A autora (1998) propõe cerca de 3.000 palavras essenciais do português brasileiro como indispensáveis para fins de comunicação, com base no *corpus* que construiu com um conjunto de seis milhões de palavras da variedade brasileira, coletadas entre 1950 e 1995.

Outra referência no trabalho com o léxico em LE são os estudos do linguista Paul Nation. Esse pesquisador tem discutido e investigado acerca da aquisição de vocabulário⁵ nas últimas quatro décadas. De acordo com Nation (2006, p. 498), a extensão do vocabulário (a ser) aprendido é um aspecto crítico do desenvolvimento da proficiência na segunda língua e, como tal, precisa ser adequadamente apoiado por um componente consistente e bem fundamentado em um curso de idiomas. Nation (2006, p. 494) destaca a necessidade de ensinar estratégias de aprendizagem aos estudantes, no intuito de aumentar sua autonomia na expansão de palavras de alta e baixa frequência e salienta a leitura extensiva de textos acessíveis ($\geq 95-98\%$ das palavras conhecidas pelos estudantes) e a utilização de recursos, como dicionários, para o aprendizado de novos itens lexicais.

Desde o surgimento de concepções de ensino pautadas na competência comunicativa do ensino de línguas, Nation ocupou-se em discutir o *design* de cursos de LE e os métodos atuais de ensino, baseando-se principalmente na aquisição rápida de palavras de alta frequência. De forma mais ampla, pode-se dizer que ele enfatiza a abordagem de quatro vertentes nos cursos de idiomas, com 25% do tempo de estudo para cada uma delas: 1) *Input* (insumo) por meio de

leitura e audição; 2) *Output* (produção) através da escrita e fala; 3) Aprendizagem formal de línguas, isto é, gramática e vocabulário; e 4) Desenvolvimento da fluência em todas as quatro habilidades básicas da língua. Nation (2000b) também considera três tipos de informação na elaboração de objetivos de estudo de vocabulário: 1) Número de palavras existentes na língua-alvo; 2) Número de palavras conhecidas pelos falantes nativos da língua-alvo; e 3) Número de palavras necessárias para usar no idioma estrangeiro.

Conforme já explicitado, sobre a forma de trabalhar com novas palavras nas aulas de LE, há dois tipos de abordagem: a exploração explícita (ou deliberada) e a incidental (ou indireta)⁶. Thornbury (2002, p. 32) descreve esses dois tipos de aprendizado de vocabulário afirmando que algumas palavras são aprendidas ativamente, enquanto outras captadas incidentalmente. Nation (2006, p. 495) destaca a mesma dicotomia, ao falar sobre a aprendizagem deliberada de vocabulário e o aprendizado de vocabulário descontextualizado. Outros autores, embora empregando diferentes terminologias, também apontam essa distinção. Hulstijn (2001), por exemplo, trata a aprendizagem de vocabulário como incidental e intencional. Gu (2003) fala de mecanismos de aprendizagem explícitos e implícitos ao discutir estratégias de aprendizagem da segunda língua.

A abordagem lexical explícita possui, portanto, várias terminologias. Schmitt (2000) emprega o termo explícito (que é usado principalmente para o ensino de gramática), enquanto Nation (2006, p. 494) descreve essa abordagem como “aprendizagem de vocabulário descontextualizado” e contrasta o termo com “aprendizagem em contexto”, sem empregar explicitamente os termos “deliberado” e “incidental”. Aprendizagem intencional de vocabulário (HULSTIJN, 2001) e aprendizagem ativa (THORNBURY, 2002) também são termos utilizados para descrever a exploração explícita.

Os defensores desse paradigma de aprendizagem do léxico (HUCKIN; COADY, 1999; NATION, 1990) afirmam que o contexto é a principal fonte de aquisição de vocabulário. Porém, destacam que, para que os estudantes sejam capazes de desenvolver vocabulário e adquiram as estratégias necessárias para lidar com o contexto durante a leitura, a instrução explícita é fundamental. Assim, uma leitura extensa pode ser suficiente para o desenvolvimento do vocabulário de alunos avançados, mas deve ser complementada com a aprendizagem

⁶ Neste estudo, quaisquer desses termos serão usados indistintamente para se referir a essas propostas.

deliberada de vocabulário em níveis mais baixos de proficiência. Imagino que essa seja a referência que respalda a pouca ênfase da exploração lexical explícita nos LDs de LE em níveis avançados.

Kennedy (2003) argumenta que o aprendizado deliberado é mais apropriado para estudantes com nível de proficiência intermediário, enquanto o aprendizado incidental, que pode ocorrer fora da sala de aula, é mais oportuno para os estudantes com maior proficiência. Para Nation (2005), a aprendizagem deliberada é um componente vital nos programas de ensino de vocabulário. Schmitt (2000) afirma que a aprendizagem deliberada de vocabulário dá aos estudantes maiores chances de adquirir novas palavras, pois concentram sua atenção diretamente no vocabulário alvo. O autor afirma que “quanto mais alguém manipula, pensa e usa informações mentais, maior a probabilidade de reter essas informações” (SCHMITT, 2000, p. 121), isto é, quanto mais profundo o processamento, maior a probabilidade de as palavras aprendidas serem lembradas.

Portanto, a exploração lexical explícita (ou deliberada) deve ser aplicada ao vocabulário, especialmente quando o objetivo é o aprendizado focado na língua (NATION, 2006). Assim, palavras de alta frequência merecem ser ensinadas explicitamente (KENNEDY, 2003) e, às vezes, até mesmo palavras de baixa frequência podem ser ensinadas e aprendidas deliberadamente, por meio de cartões de palavras, análise de partes de palavras e dicionário (NATION, 2006). Observa-se, portanto, que a exploração lexical explícita requer um esforço mais concentrado do professor/elaborador de atividades e constitui-se em um pré-requisito para a aprendizagem lexical incidental (SCHMITT, 2000).

Ao pensar sobre a exploração incidental (ou implícita), entende-se que esse é um processo didático de apresentação de novas palavras sem colocar o foco em itens lexicais específicos a serem aprendidos. Conforme já apresentado, Nation (2005) considera que esse tipo de aprendizado deve ocorrer com palavras de baixa frequência, pois as palavras de alta frequência são melhor aprendidas por meio da abordagem explícita (HUCKIN; COADY, 1999). Porém, a memorização pode ser mais difícil, pelo fato de serem necessários vários encontros com uma palavra antes que ela seja retida na memória (NATION, 1990). Schmitt (2000) vincula a aprendizagem incidental ao contexto comunicativo. Assim, para desenvolver uma aprendizagem incidental de vocabulário, os estudantes devem ser expostos às palavras em

diferentes contextos informativos. Dessa forma, tanto a exploração explícita quanto a incidental são abordagens que se complementam, e devem ser exploradas com base em diferentes estratégias de aprendizado de vocabulário (NATION, 2006).

Tendo em vista que grande parte da produção científica sobre o ensino de vocabulário está vinculada ao Inglês como Língua Estrangeira (ILE), busco relacionar essas contribuições aos estudos de PLE, a fim de aproximar a pesquisa sobre o léxico das investigações nessa área.

Mesmo sob um viés estrutural, sinalizo que é imprescindível associar a exploração lexical às abordagens de ensino e às habilidades comunicativas da língua, para que as entradas lexicais, empregadas sistematicamente na língua-alvo, sejam devidamente ativadas e retidas na memória de modo cada vez mais eficaz. Assim, ao tratar da necessidade da construção de uma base lexical, não estou sugerindo que ela seja conduzida de forma isolada. A ênfase nessa abordagem não elimina a necessidade de se considerarem as habilidades e competências inerentes à aprendizagem de uma LE.

Além disso, mesmo que a ênfase deste estudo esteja na abordagem lexical explícita, ressalto que a abordagem lexical implícita, por meio da exploração do léxico nas habilidades de leitura, produção oral, produção escrita e o desenvolvimento da acuidade auditiva são componentes igualmente importantes, que devem ser mantidos e bem desenvolvidos no planejamento do professor de LE.

Porém, penso que, mais importante que a sistematização do ensino do léxico, é primordial que professores e elaboradores de UD's sejam munidos de recursos teóricos que lhes permitam pensar sobre o contexto de ensino, o público-alvo e os objetivos de curso, de modo que se sintam capazes de produzir materiais condizentes com o contexto que atuam e eficazes no seu propósito, mediante a singularidade do planejamento do professor/mediador.

Vislumbro, com base na pesquisa de Gattolin (2005), que investigou o processo de aprendizagem de vocabulário de estudantes universitários mediado por um material didático pensado para o desenvolvimento de leitores autônomos - o qual revela que, ao término do curso, a extensão do vocabulário dos participantes da pesquisa era significativamente maior do que no início do curso; que a elaboração de UD's, que atentam para o ensino do léxico e para a percepção do professor sobre seu contexto de ensino, leva os estudantes a resultados melhores

em termos linguísticos. A triangulação de dados feita por Gattolin revela que

[...] a interação promovida pelo material desenvolvido para o curso, com foco na profundidade do conhecimento do léxico, foi um dos aspectos da sala de aula que mais contribuíram para a construção desse conhecimento. Permitiu inferir também que o professor tem papel fundamental nesse processo. (GATTOLIN, 2005, p. 232).

É nesse contexto, e pautado nessa perspectiva, que proponho o estudo desta tese.

1.2 A pesquisa em livros didáticos e a institucionalização do PLE brasileiro

Outro aspecto que sustenta a discussão do presente estudo diz respeito à relevância do LD como um elemento com importância pedagógica, política, econômica, e cultural, isto é, como um objeto de representação social (SILVA, 2012). Ao pensar sobre os critérios de elaboração de suas atividades, acredito que o conjunto da obra inevitavelmente revela o papel do LD e a função da linguagem em seu contexto de uso.

Choppin (2004, p. 553) destaca que o LD assume múltiplas funções, dentre as quais o autor considera essenciais: 1) Função referencial: quando o LD constitui-se como suporte para os conteúdos, o conhecimento, as técnicas e as habilidades que devem ser transmitidas às novas gerações de um determinado grupo social; 2) Função instrumental: quando o LD propõe meios de aprendizagem, segundo um determinado contexto, para facilitar a memorização dos conhecimentos, a aquisição de competências disciplinares ou transversais e a apropriação de habilidades e métodos de análise, por exemplo; 3) Função ideológica e cultural: quando o LD torna-se de um vetor essencial da língua, da cultura e dos valores sociais das classes dirigentes, assumindo um importante papel político; e 4) Função documental: quando o LD oferece um conjunto de documentos textuais ou icônicos, cuja observação ou confronto pode desenvolver a criticidade dos estudantes.

Mesmo coexistindo com a gama crescente de recursos tecnológicos de apoio ao ensino de LE, o LD permanece sendo imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que, em alguns casos, é o principal quando não o *único mediador no ensino promovido pela instituição-escola* (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 35; CORACINI, 1999, p. 17). Suas funções econômica e político-pedagógica, sua inserção na política educacional, seu papel nas políticas

editorial e pública e sua legitimidade no meio educacional fazem dele um objeto de pesquisa de grande relevância acadêmica.

Apesar desse viés não estar diretamente relacionado com o foco deste estudo, destaco que, na maioria das vezes, o LD torna-se o parâmetro do professor na definição e/ou na indicação da sequência de assuntos, conteúdos e vocábulos a serem trabalhados e avaliados em sala de aula. Silva (2012) reforça que o LD é comumente entendido como um auxílio ao professor em sua prática pedagógica, ou seja, um instrumento disponibilizado ao profissional para facilitar seu trabalho, concebido, muitas vezes, como o objeto que sinaliza, de forma concreta, o próprio curso do idioma a ser estudado. Dell’Isola e Prazeres (2017) ratificam essa afirmação quando dizem que o LD

[...] se constitui, no contexto de ensino-aprendizagem de LE, como um referencial didático-pedagógico para professores e alunos a serviço do aprimoramento das habilidades necessárias para que o aprendiz interaja, na língua alvo, com falantes dessa língua. Sabe-se que, muitas vezes, é a única fonte de que dispõe o professor para conduzir suas aulas e que tem sido peça chave no planejamento de cursos e currículos escolares para o ensino de línguas. (DELL’ISOLA; PRAZERES, 2017, p. 120).

Prazeres e Dell’Isola (2017, p. 119) destacam ainda que, mesmo não sendo o único recurso utilizado pelo professor em sala de aula, o LD é o maior provedor de textos, tarefas e atividades no contexto de ensino formal, especialmente quando constata a escassez de recursos didáticos e a falta de formação acadêmica de muitos professores.

Pacheco (2006), ao fazer um levantamento histórico da produção do LD de português língua materna (PLM) e português língua estrangeira (PLE) no Brasil, destaca que, desde o início de sua concepção, o LD detém o papel de legitimar o saber, sendo, até hoje, a fonte autorizada de transmissão dos saberes acumulados na sociedade. A autora afirma que a produção de MDs de PLE tem seu primeiro registro em 1901, com a obra “Manual de Língua Portuguesa”, produzida por Rudolf Damm, professor de PLE de uma escola para imigrantes alemães no sul do país.

Contudo, segundo Pacheco (2006), campanhas de nacionalização do ensino nos anos posteriores impuseram inúmeras e severas restrições à convivência entre a língua materna e a língua estrangeira (PLE), de modo que muitos materiais se perderam em razão da pressão proibitiva da legislação brasileira, pela dispersão constitutiva do processo de produção dos MDs (que eram elaborados por professores em escolas geograficamente distantes sem qualquer tipo

de intercâmbio) e pela falta de preocupação na preservação desse acervo.

A grande onda migratória asiática e europeia ocorre no período de expansão da lavoura cafeeira e da proibição do tráfico de escravos, quando o governo brasileiro adotou medidas para atrair a mão de obra. Com o fim da Primeira Guerra Mundial, o fluxo de imigrantes japoneses para o Brasil cresceu de forma considerável, sobretudo no Estado de São Paulo. Na década de 1930, o Brasil já abrigava a maior população de japoneses fora do Japão. Muitos imigrantes continuaram a chegar nesse período, atraídos pela influência dos familiares que já haviam emigrado. A imigração italiana no Brasil teve como ápice o período entre 1880 e 1930. A maioria desses imigrantes alojou-se nas regiões Sul e Sudeste do país. A imigração alemã estava na sua terceira fase migratória, de modo que o Brasil também abrigava uma das maiores populações alemãs fora da Alemanha.

A situação dos imigrantes, sobretudo dos alemães no Brasil era peculiar, pois, embora pouco numerosos nacionalmente, estavam concentrados em áreas da região Sul, de forma isolada. Os alemães conseguiram preservar sua língua, de maneira que centenas de milhares de teuto-brasileiros de segunda e de terceira geração mal conseguiam falar o português. Essa diferenciação favorecia o sentimento de grupo minoritário, que se aliava à formação de instituições étnicas sólidas, como escolas, igrejas, associações sociais e uma imprensa em língua alemã.

Nesse período, os imigrantes e seus descendentes passaram por uma campanha de nacionalização, pois se temia o estabelecimento de comunidades que não se integrassem à sociedade nacional.

Então, já na década de 30, o português para os estrangeiros passou a ser tratado como língua nacional, por meio do Decreto 58 de 28 de janeiro de 1931, e deveria ser ensinado com as mesmas estratégias da LM (LUNA, 2000, p. 72). O Decreto Federal 1006 de 10/12/1939 delegou ao Ministro da Educação a função de supervisionar todos os livros usados na rede de educação básica, desconsiderando as dificuldades que os regentes de turmas de PLE enfrentavam no gerenciamento dessa imposição estatal.

Até a década de 50, o ensino de PLE enfrentou entraves como a disponibilidade de MDs, pois “a quase totalidade dos (pouquíssimos, aliás) cursos de Português do Brasil oferecidos em nosso

país, na década de 50 dependiam de textos escritos no exterior, principalmente nos Estados Unidos” (MATOS, 1989, p. 11 *apud* PACHECO, 2006, p. 72). A partir de então, os professores de PLE iniciaram um processo de criação de MDs, influenciados por teorias cognitivistas, cujas discussões começavam a se destacar nos meios acadêmicos da época.

Na década de 60, o impulso da Linguística Aplicada ao ensino de PLE levou à formação de uma equipe composta por estadunidenses e brasileiros, que se reuniu em Austin, para elaborar uma edição experimental do *Modern Portuguese*, um projeto subsidiado pela *Modern Language Association of America* (MATOS, 1989 *apud* PACHECO, 2006). Esse grupo de trabalho levantou algumas questões fundamentais: “Que estruturas frasais selecionar e por quê? Que amostra do léxico do Português oral informal incluir e por quê? [...] Que usos do Português descrever? Com base em que descrições? Na ausência destas, como proceder?”.

Nessa mesma época, a educação bilíngue e o ensino de PLE passaram por uma mudança em decorrência da abertura da economia nacional ao mercado externo. O Brasil passou a ser reconhecido como nação com desenvolvimento potencial. Muitos executivos, técnicos especializados e suas famílias passaram a vir do exterior para assumirem serviços e cargos de direção em multinacionais que se instalavam no país. As famílias matriculavam seus filhos em escolas internacionais no Rio de Janeiro e em outros estados da federação.

Esses estudantes passaram a frequentar aulas de PLE, como forma de acelerar seu processo de adaptação ao país. Além disso, a expansão das tecnologias digitais e a inserção da Internet no processo de globalização da sociedade esboçaram novas políticas linguísticas. O inglês passou a ser considerado a *língua universal*, enquanto o espanhol e o português ganharam espaço pela criação do MERCOSUL, na década de 90.

A estabilidade econômica do Brasil, na década de 90, fez com que o país alcançasse posições mais privilegiadas no cenário político e econômico internacional e trouxe um novo fluxo imigratório de famílias de classe média alta, com perspectiva pré-definida do tempo de permanência no país entre dois e cinco anos. Nesse contexto, o ensino de PLE perpassa por uma nova etapa de institucionalização. Surgem, então, os primeiros centros de referência de PLE, nas universidades federais do país e cria-se a Comissão Nacional para a Elaboração do Exame de Português para Estrangeiros, denominado Certificado de Proficiência em Língua

Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)⁷.

Atualmente, pesquisas em PLE são desenvolvidas em muitas instituições de ensino superior no país, dentre elas: o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, a Universidade Federal de Integração Latino-Americana, a Universidade Federal de Pernambuco, a Universidade Estadual de Campinas, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade de Brasília, a Universidade Federal de São Carlos, a Universidade de São Paulo, a Universidade Federal Fluminense, a Universidade Federal de Minas Gerais, a Universidade Franciscana de Santa Maria, a Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade Federal do Rio de Janeiro; a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a Pontifícia Universidade Católica de Pelotas, a Pontifícia Universidade Católica do RS, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, para citar as que mais têm se destacado em pesquisa na área.

Dentre as associações, destaco o trabalho da Associação de Professores de Português Língua Estrangeira (APLE-RJ), da Associação Mineira de Professores de Português Língua Estrangeira (AMPPLIE) e da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)⁸.

A APLE-RJ é a primeira associação regional de professores de PLE, fundada em 5 de novembro de 2012, em Niterói- RJ. A associação visa congregar professores que atuam em universidades e cursos livres do Estado do Rio de Janeiro e estudantes em formação na área para a troca de experiências e de informações, com o objetivo de contribuir para a formação docente; e apoiar a criação de cursos e programas e promover eventos de divulgação técnico-científica de PLE⁹.

A AMPPLIE também é uma associação de professores, estudantes e pesquisadores na área de

⁷ O Celpe-Bras é conferido aos estrangeiros com desempenho satisfatório em teste padronizado de português, desenvolvido pelo Ministério da Educação no Brasil. O exame é aplicado em vários países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores. No Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação. Outorgado pelo MEC, o Celpe-Bras é o único certificado brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente. É conferido em quatro níveis: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. O primeiro teste foi aplicado em 1998. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/celpe-bras>. Acesso em: 28 mar. 2020).

⁸ A Sociedade Internacional de Português-Língua Estrangeira (SIPLÉ) foi constituída em 1992 durante o II Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, realizado na Universidade Estadual de Campinas (Campinas/SP). O objetivo da associação é congregar professores e pesquisadores, do Brasil e do exterior, que atuam na área de ensino e aprendizagem de português para falantes de outras línguas, para o desenvolvimento de atividades e iniciativas de cunho acadêmico e sócio-político, com vistas a contribuir com a institucionalização da área e promover a produção e a divulgação de conhecimento, bem como o intercâmbio de experiências no ensino e aprendizagem de português em contextos de segunda língua ou de língua estrangeira. (Disponível em: <http://www.siple.org.br>. Acesso em: 28 mar. 2020).

⁹ Informações extraídas do sítio <http://www.aplerj.educacao.ws/>.

PLE, criada em 16 de outubro de 2014, em Minas Gerais. Dentre seus principais objetivos, destacam-se: a) Congregar os professores de PLE do Estado de Minas Gerais para troca permanente de ideias, informações e experiências, visando a uma maior eficiência do ensino e desenvolvimento da pesquisa na área; b) Capacitar professores em formação, oferecendo-lhes meios para aperfeiçoarem sua prática pedagógica; c) Trabalhar para o desenvolvimento do ensino de PLE nos variados contextos em que se processa no Estado de Minas Gerais; d) Contribuir com a pesquisa científica sobre questões que envolvem temas relativos ao PLE; e) Apoiar a criação e a atualização de programas, cursos e disciplinas de graduação e pós-graduação relacionados ao ensino de PLE; e f) Dinamizar trocas de informações e parcerias com entidades congêneres ou afins, interessadas no ensino e na pesquisa na área de Português para Estrangeiros¹⁰.

A SIPLÉ, desde a sua fundação (1992), tornou-se referência nacional e internacional em PLE e tem realizado, sistematicamente, diversos congressos e seminários, com debates em torno de temas tais como a aquisição de língua portuguesa por usuários de LIBRAS, por hispanofalantes; o papel da SIPLÉ; a avaliação do Celpe-Bras; o ensino de PLE baseado em tarefas e o ensino da gramática na abordagem comunicativa; a avaliação; o planejamento; materiais didáticos; cultura; línguas próximas; questões de interlíngua na aprendizagem de línguas próximas; dentre outros.

Essas atividades, dentre outras promovidas por núcleos de pesquisa acadêmicos, aliadas à realização do Celpe-Bras, constituem algumas iniciativas importantes no processo de institucionalização nacional e internacional do ensino de PLE.

As recentes pesquisas na área de PLE, como fruto do trabalho conjunto de docentes e de pesquisadores em perspectiva interdisciplinar, sinalizam a necessidade de ações na formação contínua dos profissionais que atuam na área e fomentam a veiculação de debates em congressos, seminários e fóruns que visam divulgar a produção científica em nível nacional e internacional na área da linguística.

A adoção de medidas como a participação de docentes e pesquisadores de associações, como a Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), a Associação Nacional de Pós-Graduação e

¹⁰ Informações extraídas do sítio <http://ampplie.com.br>.

Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), o Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), a Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL), entre muitos outros fóruns de pesquisa/debate em Linguística e em LA, além do fórum específico de pesquisa em PLE — a SIPLE — tem sido determinante na aceleração do processo de implementação de políticas linguísticas mais afinadas com as necessidades atuais.

Atualmente, observa-se um movimento expressivo de pesquisas na área de Políticas Linguísticas e pesquisas aplicadas ao ensino de PLE. Apesar desse avanço recente, há muito espaço para investigação na área. Ao optar por fazer um estudo no campo do PLE, busco desbravar horizontes que ainda não foram explorados de forma tão expressiva quanto no ILE, por exemplo. A maior parte do referencial teórico e empírico desta pesquisa advém de estudos e contribuições de pesquisadores que investigaram o tratamento do léxico no ILE. Por essa razão, sustento a relevância de aplicar esse conhecimento no contexto de ensino de PLE, a fim de motivar e fortalecer os estudos nesse campo.

Como já mencionado anteriormente, as pesquisas aplicadas ao ensino de PLE, de modo geral, contemplam aspectos como a importância da formação de professores; o ensino de português para hispanofalantes e para falantes de outras línguas; o ensino baseado em tarefas; as abordagens e gêneros discursivos; o planejamento e a avaliação no PLE; os aspectos culturais e a língua em uso; bem como assuntos relacionados aos LDs. Contudo, não se encontram referências no que tange ao ensino no léxico. Por isso, destaco a investigação do trabalho com o léxico em LDs dessa área. Sobre essa questão, Almeida Filho (2002) salienta, dentre as principais dimensões para o ensino de LE, o planejamento de unidades de curso e a produção ou seleção criteriosa de materiais. Daí surge meu interesse pela presente pesquisa. Ressalto, porém, que minha contribuição não se restringe apenas ao PLE, mas pode ser ampliada para pesquisa no ensino de outras línguas. Nesse caso, futuras pesquisas podem ser desenvolvidas no sentido de observar como a matriz proposta neste estudo se adapta à investigação do propósito das atividades didáticas voltadas para a exploração lexical explícita em outros idiomas.

Como base para este estudo, parto do pressuposto de que o desenvolvimento e o aprimoramento da competência comunicativa de LE estão intrinsecamente relacionados ao componente lexical do idioma.

Para a seleção do *corpus* desta pesquisa, optei por trabalhar com a coleção Brasil Intercultural - língua e cultura brasileira para estrangeiros - Ciclos Básico e Intermediário, coordenada pela professora e pesquisadora Edleise Mendes e produzida por autores brasileiros, com a 1ª edição publicada pela Editorial Casa do Brasil Argentina, em 2016. A escolha dessa coleção se deve às seguintes razões: 1) O material versa sobre o português brasileiro — minha área de interesse pessoal¹¹ - e vincula-se aos estudos de PLE que desenvolvemos no INFORTEC — grupo de pesquisa do CEFET/MG; e 2) Os livros selecionados apresentam um número expressivo de atividades com o foco na exploração lexical explícita, o que me possibilita uma amostragem maior em relação a outros LD também cogitados para o estudo.

Destaco ainda que a coleção contempla atividades relacionadas com as competências cobradas no Celpe-Bras, o que considero fundamental, visto que prepara os estudantes para a certificação de proficiência reconhecida nacionalmente, além de promover a institucionalização do PLE no país por meio da pesquisa e produção de LDs em contexto de cultura brasileira.

Mesmo que esta pesquisa não esteja diretamente relacionada com a preparação de estudantes para a realização de um exame de proficiência, observo que a certificação é, naturalmente, um dos objetivos de muitos aprendizes de LE. Além disso, o léxico, juntamente com a gramática, é um dos critérios que mais pesam na avaliação da prova oral do Celpe-Bras, segundo levantamento estatístico realizado por Neves (2018, p. 116), em sua tese de doutoramento.

Dessa forma, ao ressaltar a relevância desta investigação, bem como o papel do LD de LE no planejamento do professor e como suporte para o aprendizado de língua e cultura dos estudantes, destaco que este estudo visa contribuir com o desenvolvimento de pesquisas voltadas para a dimensão quantitativa e qualitativa da exploração lexical. Especificamente, os objetivos deste estudo estão descritos a seguir.

¹¹ Reforço, mais uma vez, que apesar do meu interesse particular sobre o estudo do português brasileiro por falantes de outras línguas, minha contribuição acadêmica não se restringe ao ensino do português (seja ele LM ou língua oficial em quaisquer países-membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP). Desejo que esse estudo possa ser expandido para o ensino de outras línguas.

1.3 Objetivo geral

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar como a competência lexical é explorada na coleção de livros voltada para o ensino da Língua Portuguesa para estrangeiros “Brasil Intercultural - língua e cultura brasileira para estrangeiros, nos níveis básico e intermediário”, a fim de apresentar uma matriz, que sirva como suporte para análise de materiais didáticos, planejamento pedagógico, produção de sequências didáticas e elaboração de atividades relevantes para o aprendizado de LE.

1.4 Objetivos específicos

De forma mais precisa, busco discutir a relevância da abordagem lexical nas propostas metodológicas de ensino de LE, veiculadas pelo LD, a fim de: a) Contribuir com a elaboração de materiais didáticos; b) Observar os propósitos das atividades de abordagem lexical explícita, para compreender como melhor empregá-los, sistematicamente, no ensino da língua-alvo; c) Propor uma matriz com subcategorias de investigação da exploração lexical em LDs de PLE; e d) Contribuir para o aprimoramento das propostas de trabalho pedagógico de desenvolvimento de competência lexical presentes nas unidades de ensino dos LDs e no planejamento dos professores de LE, além de demarcar os caminhos a serem explorados e avaliados em um contexto de uso e prática de LE.

1.5 Definição do problema da pesquisa

Littlejohn (1992, p. 195) afirma que, ao analisar o MD, o professor/pesquisador não deve apenas examinar as diferentes seções desses materiais, mas mover-se em direção a diferentes níveis de profundidade de análise, fazendo cada vez mais inferências e julgamentos subjetivos, indo dos aspectos mais facilmente identificados aos mais abstratos e complexos. O autor propõe, dessa forma, que a análise do MD seja pautada em três níveis distintos: 1) O que é apresentado no material; 2) O que se requer dos usuários desse material; e 3) O que está implícito no material analisado.

Desse modo, partindo do pressuposto de que a complementação das unidades dos LDs com atividades de promoção dos itens lexicais é um recurso crucial para o desenvolvimento da proficiência dos estudantes, considero que, quanto mais expostos os estudantes estiverem às palavras apresentadas nas aulas de LE, maiores serão as chances de memorizarem e fazerem uso desses novos vocábulos. Logo, a abordagem e a complementação das UD's com atividades lexicais contribuem para a fixação e o uso dos vocábulos.

Nesta pesquisa, não me atendo à verificação da eficácia da quantidade de atividades com foco na ELE para o aprendizado de estudantes de PLE, apesar do volume de atividades relacionadas com essa abordagem ser uma das razões da seleção do *corpus*. Proponho-me a verificar a diversificação das atividades de ELE na coleção, observando seus propósitos, catalogando-os de modo que se possa ter um panorama sobre as diferentes formas de trabalhar com o vocabulário nas aulas de LE.

Nesse sentido, o estudo parte do seguinte questionamento: Considerando a abordagem lexical explícita como um dentre os diversos recursos metodológicos que intervêm na complexidade do processo de ensino e aprendizagem de LE, quais são as formas mais comuns, no processo de ensino e aprendizagem, subjacentes às propostas de atividades e de práticas pedagógicas presentes nos LDs de PLE para apresentação, exploração e fixação do léxico?

À luz desta questão, referencio o léxico tanto em uma perspectiva cognitiva, isto é, voltada para a fixação (retenção) de novas palavras, quanto no uso da língua para atender às demandas de uma abordagem comunicativa e das práticas sociais.

1.6 Organização do trabalho

Este estudo é de cunho qualitativo e de natureza aplicada. Em relação aos seus objetivos, esta pesquisa é de caráter descritivo, pois se propõe a investigar, descrever e fazer um levantamento do tratamento conferido ao léxico em UD's voltadas para estudantes de PLE. O estudo também é de caráter propositivo, visto que apresento e testo uma matriz para auxílio na análise de atividades de exploração lexical. Para tal, apresento o embasamento teórico, a metodologia empregada, os resultados e sua discussão, bem como as considerações finais e as implicações da pesquisa.

Nesse capítulo introdutório, faço a contextualização do estudo e discuto as razões por que tenho investido na pesquisa sobre o aprendizado de novas palavras em LE. A partir daí, retomo uma discussão importante sobre o ensino do léxico em LE, delimitando meus objetivos e meu problema de pesquisa. Apresento também um breve histórico sobre a pesquisa no LD em PLE e discorro sobre a institucionalização do PLE no Brasil.

No próximo capítulo, ocupo-me em resgatar o histórico sobre as metodologias de ensino de LE e apontar os principais conceitos e constructos que circundam e sustentam esta pesquisa, a saber: o português como língua não materna, a teoria da complexidade no ensino de LE, os pressupostos e as perspectivas da pedagogia do pós-método e as concepções que envolvem a competência lexical.

No capítulo 3, sobre a metodologia da pesquisa, defino o formato metodológico utilizado, demarcando os aspectos observados nos recortes feitos nos LDs e apresento o *corpus* de forma mais detalhada, descrevendo as etapas da investigação, bem como os critérios e os procedimentos de análise empregados.

A fim de observar a aplicabilidade dos descritores da categorização que proponho para a exploração lexical explícita (ELE), as atividades selecionadas foram analisadas por mim e por dois interavaliadores¹² convidados para participar da pesquisa. Inicialmente, fiz a seleção da coleção, com base nos critérios discutidos anteriormente, e a delimitação do *corpus*, baseada na distinção entre a exploração lexical incidental e explícita. Em seguida, utilizei a categorização que desenvolvi durante o estudo do léxico nas UD's do PPPE, no mestrado, para analisar os extratos selecionados. Acrescentei outras duas subcategorias, mediante minha percepção sobre os propósitos agregados à elaboração de atividades didáticas.

Ao concluir a análise, fiz alguns apontamentos a respeito dos resultados obtidos e fiz a descrição detalhada das subcategorias. Depois, solicitei que os interavaliadores seguissem o mesmo roteiro e critérios de análise do *corpus* e avaliassem, se achassem pertinente, o processo de investigação. Não lhes apresentei meus resultados e minhas considerações a respeito do estudo. Também não debati nem participei de suas tabulações ao longo do tempo que demandaram para

¹² Interavaliador é o termo que utilizei para denominar os professores/pesquisadores convidados a participar deste estudo, que analisaram o *corpus* com base nos descritores da matriz proposta nesta tese.

concluir suas análises, buscando intervir o mínimo possível na condução de suas investigações. Por fim, ao ter acesso a suas categorizações, comparei as três tabulações para verificar a aplicabilidade dos descritores das subcategorias da matriz.

Para que os interavaliadores realizassem a análise, entreguei-lhes um resumo do capítulo 3 desta tese, descrevendo o *corpus* do trabalho, a abordagem metodológica empregada, a matriz descritiva com a categorização das atividades e a descrição das subcategorias. Também disponibilizei os exemplares dos livros da coleção (sem demarcações) para a investigação.

A análise dos dados é discutida no capítulo 4. Faço também uma breve descrição sobre a formação acadêmica dos participantes da pesquisa e apresento suas considerações sobre o estudo.

Nas considerações finais, retomo os aspectos mais relevantes desta investigação, e sinalizo novos caminhos de pesquisa como desdobramentos da tese. Esse estudo aponta para a preocupação de desenvolver UD's e/ou planos de aula que ofereçam atividades de exploração lexical explícita, que contemplem os propósitos elencados na categorização proposta. As sete subcategorias discriminadas na matriz não constituem uma tabela exaustiva das atividades diretamente relacionadas à promoção do léxico, mas representam um conjunto de reflexões empíricas para a verificação da exploração lexical nos LD's de LE. Portanto, não são totalitárias e podem passar por expansão, reclassificação e subdivisão mediante novas pesquisas, no intuito de verificar o grau de relação entre os grupos de atividades como itens suficientes, excludentes e exaustivos de categorização.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para fins de contextualização do tópico desta pesquisa, a seguir, apresento as diferentes concepções sobre o português para falantes de outras línguas e as formas de exploração de novas entradas lexicais em LE. Discorro também sobre a diversidade de fatores que se entrelaçam no processo de ensino e aprendizagem de LE, mapeando a compreensão a respeito desse processo à luz da teoria da complexidade. Como fundamentação para este estudo, apresento alguns conceitos associados à aprendizagem de vocabulário em LM e LE no que se refere às distinções entre léxico, vocabulário, itens lexicais e competência lexical.

2.1 O Português Língua Estrangeira (PLE)

O português é a língua oficial de nove estados-membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), a saber: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Equatorial, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

Com vista à valorização e difusão do idioma, bem como da pluralidade cultural que permeia a língua, a CPLP, por meio de diferentes projetos e órgãos associados, tais como o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), desenvolve diferentes iniciativas com a finalidade de promover a língua e difundir seu papel socioeconômico. Entre esses projetos, destaco a Revista Platô — periódico internacional, produzido semestralmente em formato digital, de acesso público e gratuito; e o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE) — plataforma *online* que dispõe de unidades didáticas (UD) —, com diferentes eixos temáticos, desenvolvidas por colaboradores dos nove países-membros da CPLP, para ensino e estudo do português em diversos contextos de uso da língua.

Em vista da pluralidade linguística e contextual, que envolve a aquisição ou o aprendizado do idioma, o português, tanto como língua materna quanto língua não materna, recebe diferentes enfoques e conceituações, conforme o viés discursivo e analítico dos pesquisadores e profissionais atuantes na área.

Dessa forma, o conceito de Português Língua Estrangeira (PLE) é abrangente e inclui diferentes tipos de aquisição, de aprendizagem e de domínio da língua. Essa abrangência conceptual está

vinculada a falantes e contextos bastante distintos, tais como: ao português falado pelos filhos de emigrantes, que residem ou regressaram de um país de emigração; ao português adquirido pelos filhos de imigrantes residentes no Brasil; ao português aprendido por falantes estrangeiros num curso de Português para Estrangeiros e ao português falado, por exemplo, por estudantes timorenses, que aprendem a língua portuguesa no momento da escolarização.

As especificidades contextuais e de aprendizagem dos falantes de PLE, as distintas concepções acerca do aprendizado do idioma e as variadas formas de aquisição ou aprendizado do português levantam diferentes questões de investigação. Dentre os desdobramentos conceituais, contextuais e metodológicos da área, destacam-se algumas das nomenclaturas oriundas dessas discussões: Português Língua Estrangeira (PLE), Português Língua não Materna (PLNM), Português Língua de Herança (PH), Português Língua Segunda (PLS), Português Língua Adicional (PLA), Português Língua de Acolhimento (PLAc), Português para Estrangeiros (PPE) e Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL).

Neste estudo, faz-se a opção pelo termo Português Língua Estrangeira (PLE), tendo em vista que a pesquisa não se restringe a um contexto específico de ensino, aquisição ou prática do português por falantes não nativos. Também não é de interesse deste estudo discutir os diferentes vieses descritivos que buscam abarcar o ensino de português para os não nativos ou não falantes do idioma.

O trabalho visa contribuir com as diversas realidades e práticas de ensino do português, assim como outras línguas, sem dar ênfase a um viés específico de ensino e de aprendizagem. Além disso, a adoção do termo PLE vincula-se aos estudos e às investigações desenvolvidas pelo INFORTEC, grupo de pesquisa do CEFET/MG. Porém, para que a escolha terminológica se justifique nessa pesquisa, apresento, em linhas gerais, os conceitos atuais e mais frequentes sobre o português falado/estudado por falantes não nativos.

O Português Língua Estrangeira (PLE) desponta, inicialmente, como o termo mais recorrente em relação às pesquisas na área. É também uma expressão bastante debatida atualmente, sobretudo nos estudos vinculados a pesquisas sociolinguísticas. Termos como PLA e PLAc surgem como desdobramentos críticos do conceito que se atribui à expressão LE. Hoje, um dos vieses do PLE está relacionado com o ensino formal de português para e por meio de falantes não nativos. Isto é, trata-se de uma concepção de ensino em que os agentes (professores e

alunos) não possuem uma proximidade territorial, contextual e linguística com o idioma. O aprendizado se dá para fins de turismo ou contatos menos frequentes e corriqueiros com os falantes e os países em que o idioma é tido como língua oficial.

O Português Segunda Língua (PSL), o Português Língua Segunda ou o Português Língua Dois (PL2) são termos aplicados à aprendizagem e ao uso do idioma dentro de fronteiras territoriais em que o português apresenta uma função reconhecida. O idioma não é reconhecido como língua nativa do falante, mas o indivíduo está em contato mais frequente com a língua por habitar próximo a ou no próprio país/região em que a língua é amplamente utilizada. Outra concepção está relacionada a pessoas que nasceram e residem em um país em que o português é uma das línguas oficiais sem que, necessariamente, seja a língua nativa (materna) do indivíduo. É o caso, por exemplo, de Angola, Moçambique e Guiné-Bissau, onde o português coexiste com línguas africanas locais.

O Português Língua de Herança (PH) surge a partir das investigações e dos estudos relacionados ao bilinguismo. A definição deste conceito é, sobretudo, sociológica. O termo refere-se a emigrantes de segunda (ou terceira) geração que adquirem duas línguas na infância, em contextos de aquisição divididos entre o espaço familiar e o espaço social fora da família, como, por exemplo, a escola.

A língua de herança é a língua de origem do emigrante, ou seja, falada no contexto familiar. De modo geral, costuma ser a primeira língua à qual o indivíduo é exposto. Essa situação contempla o caso de famílias que migram para outras regiões ou países com filhos pequenos e o caso de emigrantes que, nos primeiros anos de vida, ficam em casa, com seus familiares, sem frequentar ambientes de educação infantil, como a pré-escola. Nestes casos, a língua de herança é a língua primeira (L1) ou língua materna (LM) dessas crianças e o contexto de aquisição, nos primeiros dois ou três anos de vida, é muito semelhante à aquisição de crianças que crescem no país de origem.

Contudo, no momento em que a criança emigrante começa a construir relações sociais fora do núcleo familiar, o contato com a língua majoritária aumenta e esta passa a ser sua língua preferida, utilizada entre os amigos, os professores e em demais relações sociais. Muitas vezes, a língua majoritária pode desempenhar um papel bem mais importante na comunicação familiar. Se um dos pais é emigrante de segunda geração e/ou falante nativo da língua

maioritária, a presença dessa língua no seio da família é ainda mais marcante e o uso da língua de herança torna-se mais restrito.

Portanto, o que caracteriza o PH é a exposição simultânea mas desequilibrada do indivíduo ao português e à outra língua de domínio social. Os estudos sobre a língua de herança consistem em perceber de que forma a exposição a uma língua em contexto multilíngue influencia a construção do saber linguístico em todos os seus domínios (fonético-fonológico, morfossintático, semântico, lexical e pragmático).

O Português Língua Adicional (PLA) surge a partir de discussões e contribuições recentes de pesquisadores como Judd, Tan e Walberg (2001) e Schlatter e Garcez (2009), que propõem que o português não é uma língua estrangeira (LE) para os falantes não nativos, mas uma língua que não lhes pertence e que passa a ser adicionada ao repertório linguístico dos falantes para uso em práticas sociais. É uma reflexão analítico-discursiva, na qual o termo “língua adicional” apresenta um caráter inclusivo, com ênfase no “acréscimo” ou na “adição” a outras línguas que o indivíduo fala, o que não se configura na descrição de uma “língua estrangeira”.

Segundo Schlatter e Garcez (2009, p. 127), o termo “língua adicional” justifica-se pelo “acréscimo” do português ao domínio linguístico que o educando possui de outras línguas. Os autores defendem que os sujeitos podem dispor de mais de uma língua para a realização dos propósitos sociais e interlocuções em que se engajam, como acontece no contexto brasileiro com o inglês e o espanhol, que são línguas transnacionais e que se fazem úteis e necessárias entre os brasileiros. Dessa forma, o termo “língua adicional” pressupõe um convite para que alunos e professores se orientem para o uso das línguas como forma de participação na sua própria sociedade.

O Português Língua de Acolhimento (PLAc) insere-se na área da aquisição de linguagem e do ensino e aprendizagem de português para fins específicos por imigrantes e refugiados. Esse viés se cerca de especificidades relativas à geopolítica, com base nas situações e dos fatores que promovem a migração de refugiados em busca de melhores condições de vida. É o caso, por exemplo, do acolhimento brasileiro aos refugiados de países com sérias crises sociopolítico-econômicas, tais como: Síria, Angola, Colômbia, Venezuela e República Democrática do Congo. Segundo Costa e Taño (2017), a necessidade de estudos e práticas sobre o PLAc no Brasil deve-se, principalmente, ao aumento do número de pedidos de refúgio no país. Nesse

cenário, os refugiados deslocam-se com intenção de trabalho ou residência temporária ou permanente, o que gera alterações na composição da sociedade que os acolhe.

Outros termos que também são utilizados na divulgação de estudos na área do PLE são: Português para Estrangeiros (PPE), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e Português Língua Não Materna (PLNM), sobre os quais faltam referências que apontem as origens e constructos que fundamentam essas descrições.

Desse modo, destaco, mais uma vez, que, ao analisar uma coleção didática, tenho por objetivo contribuir de forma mais ampla com o ensino e a aprendizagem de PLE, independentemente dos contextos de uso da língua, de sua prática e dos fatores metodológicos que incidem sobre o estudo do idioma. Meu trabalho visa fomentar pesquisa sem fazer distinção entre os conceitos que geram diferentes nomenclaturas para o campo (PLE, PLA, PLAc, PH, etc.), considerando os diferentes contextos e metodologias de ensino. Busco também corroborar estudos já desenvolvidos em outras línguas na qualidade de LE para outros povos.

2.2 A complexidade do ensino e da aprendizagem de uma LE em sala de aula

As investigações sobre Aquisição de Segunda Língua (ASL) inseridas no campo da Linguística Aplicada (LA) assinalam uma dicotomia entre o inatismo, no qual a língua é concebida como um processo biológico natural; e o ambientalismo, que aponta para as influências do meio na aquisição da linguagem. Paiva (2009, p. 3) afirma que, embora ambas as ideias sejam ainda muito influentes, a ASL começa a ser entendida como um sistema caótico / complexo (LARSEN-FREEMAN, 1997) ou como um sistema ecológico¹³ (VAN LIER, 1997), uma vez que o reducionismo de ambos os pressupostos (inatismo e ambientalismo) não permite demonstrar a complexidade do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que se constrói em sala de aula.

¹³ Na abordagem ecológica, a língua resulta da relação entre as pessoas de acordo com o meio em que vivem. Ela ocupa-se com os organismos e as maneiras mais eficazes de como esses organismos relacionam-se entre si no mundo e com o mundo. Portanto, preocupa-se fundamentalmente com as relações existentes entre o uso da língua e o meio social/físico na qual ela é usada. A linguística ecológica estuda a língua como relação (pensamento, ação, energia, capacidade) em vez de objeto (palavras, frases, regras). Ela também relaciona expressões verbais a outros aspectos que façam sentido, como gestos, desenhos, artefatos etc. (CORDOBA, 2016; VAN LIER, 2004).

Os sistemas caóticos/complexos referem-se a sistemas constituídos por um conjunto de elementos interdependentes que interagem entre si de modo a formar uma rede e que apresentam propriedades emergentes, comportamentos e níveis de organização que impossibilitam a previsão de suas ações. Esse conceito está associado à Teoria da Complexidade (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), cujo objetivo, em linhas gerais, é compreender os fenômenos complexos do universo, as propriedades comuns dos sistemas complexos e a capacidade desses sistemas se ajustarem às mudanças e transições que ocorrem em seus ambientes constitutivos.

Segundo Van Lier (2004), a complexidade entre os conceitos de língua/linguagem desencadeiam reflexões acerca da impossibilidade de existir uma teoria que dê conta de abordar a língua por meio de uma visão ampla, isto é, ilimitada. Por essa razão, uma teoria ecológica da língua não tem o objetivo de ser uma teoria única e geral a respeito da linguagem.

Cordoba (2016), ao reportar a teoria de Van Lier (2004), afirma que a ecologia corresponde à totalidade das relações de um organismo com todos os outros organismos em contato. Ele destaca que a língua na educação é uma mistura de emoções, que faz parte do sistema de mensagens amarrado ao nosso sistema sensorial, às nossas memórias, às nossas histórias e à nossa identidade.

Nesse sentido, Cordoba (2016, p. 157) destaca que a ecologia é uma maneira específica de estudar a cognição, a linguagem e a aprendizagem. Dessa forma, segundo o autor, “[...] a aprendizagem de uma língua é o resultado de uma participação significativa em eventos humanos. Tal participação, periférica a princípio, envolve percepção, ação e construção conjunta de significado”. Van Lier (2004) ressalta que a interação e a negociação de significado são, portanto, fortes indicativos da aprendizagem da língua.

Paiva (2009) afirma que as pesquisas em Linguística Aplicada voltadas para o referencial da complexidade ganharam corpo a partir de estudos apresentados em periódicos como *Applied Linguistics* (2006) e *The Modern Language Journal* (2008). Segundo Macedo (2013, p. 2), a teoria do caos é uma linha investigativa que “busca um padrão de ordem (teorias de aquisição de língua) dentro de um sistema aparentemente desorganizado (sala de aula)”.

Teóricos como Larsen-Freeman e Cameron (2008) e Van Lier (1997) demonstram a

aplicabilidade dessa teoria na ASL, revelando a linguagem como um sistema adaptativo e complexo. Com base na teoria da complexidade, pode-se observar que, na aquisição da linguagem, *input*¹⁴ (insumo) e *output*¹⁵ (produção) são fortemente influenciados pelo contexto e o equilíbrio de um sistema de aprendizagem entrelaçado pelo caos.

Larsen-Freeman (1997) reconhece a língua como um sistema dinâmico, complexo e não linear. Suas considerações partem do pressuposto de que a complexidade de uma língua é observada, em primeira instância, nos diferentes subsistemas interdependentes que a formam: fonologia, morfologia, léxico, sintaxe, semântica e pragmática; sendo que uma mudança em qualquer um deles acarreta mudanças nos demais. Assim, a autora afirma que a língua se desenvolve e se organiza de forma ascendente e de maneira orgânica.

Muitos fatores determinam a trajetória do desenvolvimento de um aprendiz de uma LE. Dentre eles, destacam-se: a idade, a aptidão, a motivação, a personalidade, o estilo cognitivo, as estratégias de aprendizagem, o sexo, os interesses, etc. Larsen-Freeman (1997) apresenta outros fatores que incidem sobre a aprendizagem de uma segunda língua, tais como a quantidade e o tipo de insumo a que o aprendiz está exposto; a quantidade e o tipo de interação; a quantidade e o tipo de *feedback* que recebe; a língua de origem do indivíduo, a língua alvo e as delimitações da primeira e segunda línguas.

Nesse sentido, os fenômenos da linguagem não podem ser estudados, descritos ou previstos com precisão matemática. O quanto o insumo fará ou não diferença na aquisição da língua é variável e não obedece a um padrão de previsibilidade. Logo, aquilo que o professor apresenta como padrão pode alterar e ser alterado pelos estudantes e os efeitos podem ser desproporcionais ao que foi inicialmente proposto.

Dessa forma, observa-se que a teoria da complexidade entra em cena no intuito de coibir explicações reducionistas dos eventos de ensino e aprendizagem de línguas e desvelar a aquisição de língua como um processo dinâmico em constante crescimento e mudança. A desordem e a incerteza presentes em cada parte do sistema interferem no todo. O professor, o

¹⁴ Entende-se por *input* todo o insumo de informações e conhecimento que um indivíduo recebe e/ou retém em sua mente, mediante o ambiente a que está exposto.

¹⁵ Entende-se por *output* aquilo que o indivíduo é capaz de produzir a partir da decodificação e do armazenamento do insumo que recebe do ambiente externo.

aluno, o material didático e a escola formam as partes constituídas de e conectadas por diferentes contextos sociopolítico-culturais. Logo, faz-se necessário pensar sobre o seguinte questionamento: “Como uma língua constantemente em mudança e dinâmica pode ser ensinada?” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 13).

Para Larsen-Freeman e Cameron (2008), as linearidades que as propostas metodológicas e teorias aplicam à aprendizagem não condizem com a presente característica da comunicação relacionada à complexidade. À luz dessa teoria, pode-se entender que a ASL se dá por meio de ações, interações e acasos. Uma visão reducionista, focada em padrões e normas, pode intervir na compreensão da riqueza que a desordem, a casualidade e a complexidade podem oportunizar para o aprendizado de uma língua. Portanto, ao integrar essa visão de que a aprendizagem não se dá por aspectos lineares e contínuos, mas é perpassada por uma rede complexa de caos, desordem e incerteza, busca-se observar o todo da ecologia do aprendizado (alunos, professores e suas interações).

Morin (2005) afirma que todo o conhecimento para ser pertinente deve contextualizar seu objeto. Antes de aprender um idioma, o aprendiz precisa se entender como parte de um sistema complexo, afetado por várias situações interligadas. Nesse sentido, Sade (2009, p. 15) afirma que “o paradigma da complexidade se apresenta como ferramenta útil para uma melhor compreensão do todo que caracteriza o ser humano e não o reduz a fragmentos isolados como cognição, fatores biológicos ou sociais”. Essa complexidade e incerteza de padrões apontam para a visão do caos.

Não somente a língua, mas também a sala de aula é um sistema complexo. As experiências dos interlocutores envolvidos, o ambiente do espaço físico, os eventos internos e externos, as emoções que fluem no ambiente de ensino, a influência familiar, a individualidade, o ambiente extrainstitucional, a situação econômica, as crenças, os horários das aulas, o planejamento do professor, as avaliações, o conhecimento pedagógico, os propósitos de aprendizagem, os objetivos dos envolvidos, a colaboração, o autoconhecimento, a autonomia, a estrutura familiar, as regras e legislações estão entre os fatores que Miccoli (2014, p. 53) elenca nesse sistema complexo de uma sala de aula.

Nesse emaranhado de fatores que incidem uns sobre os outros, direcionar a proposta de ensino mais adequada para o aprimoramento linguístico dos estudantes de LE não é uma tarefa simples.

Mesmo que o planejamento e as concepções de ensino encontrem pontos de convergência para o enriquecimento na elaboração de materiais e na escolha das propostas metodológicas mais adequadas para serem exploradas com um determinado grupo, ainda assim há fatores que extrapolam as muitas iniciativas do professor de mediar e oportunizar situações significativas de uso da língua.

Apesar disso, pensar sobre os fatores relacionados ao processo cognitivo do aprendizado de línguas, em especial, sobre a abordagem lexical explícita, em meio a sistemas não lineares que abarcam o aprendizado de uma LE (língua e sala de aula), é uma forma de apontar um caminho, que poderá ser levado em conta, durante a reflexão, a análise e o planejamento de atividades e recursos de ensino para estudantes estrangeiros. Isto é, sistematizar a abordagem lexical explícita no ensino de LE não implica em apresentar uma nova proposta metodológica com ênfase na aquisição de vocabulário, nem tampouco sustentar a relevância do léxico sobre as demais teorias e abordagens metodológicas anteriores, no intuito de apontar uma nova maneira ou o melhor caminho para o aprendizado de uma língua. É, antes disso, uma contribuição científica que visa ao amadurecimento desse aspecto junto aos demais fatores e habilidades linguísticas que tornam a língua um organismo vivo.

2.3 A abordagem lexical nas metodologias de ensino de LE

O papel do léxico nos processos de ensino e aprendizagem de LE tem sido ressignificado ao longo das propostas metodológicas do ensino de línguas. Por muito tempo, considerou-se que o aprendizado de vocabulário consistia em memorizar listas de palavras e que o léxico estava atrelado à gramática e à leitura. Contudo, nas últimas décadas, em consonância com as abordagens comunicativas, passou-se a considerar a aprendizagem do vocabulário como um processo complexo e fundamental.

Conforme revisado anteriormente, estudos sobre a teoria da complexidade mostram que estabelecer associações entre as palavras e as unidades léxicas é um procedimento complexo e dinâmico, levando à criação de uma rede de múltiplas conexões. Dessa forma, o vocabulário vai sendo concebido, progressivamente, como um recurso crucial para as tarefas de comunicação e estratégias para a aprendizagem de léxico começam a ser melhor exploradas.

Muitas propostas metodológicas e abordagens têm sido estudadas e revisitadas com base nas investigações sobre o ensino e a aprendizagem. Lewis (1993) descreve a abordagem como o porquê de ensinar o que se ensina e do modo como se ensina. Nessa perspectiva, Brown (2000) define a abordagem como posições teóricas e crenças sobre a natureza da linguagem, a natureza da aprendizagem de línguas e a aplicabilidade de ambas no contexto pedagógico; assim como Richards e Rogers (2001), que também se referem à abordagem como teorias sobre a natureza da língua e do aprendizado da língua que servem de fonte para as práticas e princípios no ensino de idiomas.

Observa-se que a abordagem está relacionada com os pressupostos teóricos que embasam os aspectos considerados importantes no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, os procedimentos e os princípios, o papel e a atitude do professor e dos alunos, bem como quaisquer técnicas ou atividades de ensino inseridas na Abordagem Comunicativa, por exemplo, voltam-se para a ênfase na comunicação, pois esse é o aspecto central do aprendizado e do uso do idioma estabelecidos nessa proposta metodológica.

Já o método, segundo Harmer (1991), é o conjunto de vários procedimentos e técnicas que permitem colocar em prática a abordagem. De acordo com Brown (1997), o método pode ser entendido como um conjunto geral e prescrito de especificações da sala de aula para se alcançarem determinados objetivos linguísticos, ou seja, o método sistematiza a abordagem de ensino por meio de procedimentos e técnicas. Por procedimento, entende-se a sequência a ser seguida para apresentar o conteúdo aos estudantes e a técnica corresponde ao que se usa para ensinar algo aos estudantes. Por exemplo: escrever no quadro e pedir para que todos repitam em voz alta, apresentar um vídeo sem o áudio, pedir para que seja feita leitura voz alta, grifar expressões novas em um texto etc.

Contudo, constata-se que muitas vezes os termos “abordagem” e “método” se confundem nos estudos sobre metodologia de ensino de LE. Segundo Leffa (1988), isso ocorre devido à abrangência com que se utilizava a palavra “método” para descrever as propostas metodológicas, desde a fundamentação teórica que sustenta esse conceito, até a elaboração de pressupostos teóricos que distinguem as palavras “método” e “abordagem”. O autor ressalta que a dificuldade nessas definições está na imprecisão histórica do termo “método”, já

consagrado, por exemplo, na definição de Método Direto¹⁶, que pode ser entendido como uma abordagem.

A seguir, apresento uma compilação das principais propostas metodológicas de ensino de LE discutidas por Larsen-Freeman (2000), Richards e Rodgers (2001) e Brown (2000). Neste estudo, optei por traduzir do inglês as palavras *method* (método) e *approach* (abordagem), mantendo a descrição utilizada pelos autores em quem me baseio para fundamentar essa parte da pesquisa. O objetivo dessa revisão é observar a atenção dada ao léxico em cada uma das propostas e estabelecer um paralelo com os estudos mais recentes sobre a pedagogia do pós-método na visão de Kumaravadivelu (1994, 2001).

a) Métodos Tradicionais:

- Método de Gramática - Tradução (início no séc. XIX)
- Método Direto (final do séc. XIX)
- Método Audio-lingual (1940 - durante a 2ª Guerra Mundial)
- Abordagem oral-situacional (1940 - 1950)

b) Métodos Alternativos:

- *Silent Way* (Gattegno, 1976)
- *Suggestopedia* (Lozanov, 1978)
- *Total Physical Response* (TPR) / *Resposta Física Total* (Asher, 1996)
- *Community Language Learning* (CLL)

c) Abordagens Comunicativas:

- Abordagem Natural (Terrell, 1970)
- Abordagem Comunicativa (Wilkins, 1994)
- Abordagem Baseada em Tarefas (Ellis, 1990)
- Abordagem Baseada em Conteúdos
- Abordagem Participativa
- Abordagem Lexical (Lewis, 1990)
- Abordagem Comunicativa Intercultural

O que se pode observar em grande parte dos métodos estudados desde o início do século XIX,

¹⁶ Apresentarei, na sequência desse capítulo, um resumo sobre essa proposta metodológica.

principalmente nas abordagens mais contemporâneas, é que o léxico costuma ser trabalhado de modo indireto¹⁷, isto é, comumente associado às habilidades, competências ou funções de uso da língua. Pouca ênfase é dada à exploração lexical explícita. Zimmerman (1997), ao resumir a história dos métodos de ensino de línguas, conclui que a aquisição de vocabulário recebeu pouquíssimo destaque, por diversas vezes, no campo das metodologias. A maior parte do aprendizado de novas palavras acontecia de forma incidental e desordenada.

No Método Gramática-Tradução, também conhecido como Método Tradicional ou Método Clássico, por ser o primeiro a ser usado no ensino de línguas clássicas como o grego e o latim, o foco do ensino e da aprendizagem estava na tradução e/ou versão de textos literários. O objetivo desse método é, originalmente, auxiliar os alunos na leitura desses textos. Logo, o referencial de aprendizado era a habilidade de compreender a literatura em outra língua e traduzi-la de uma língua para outra. O estudo da cultura da língua alvo ficava, portanto, restrito a sua literatura e suas belas artes. As habilidades primárias desse método são a leitura e a produção textual. Pouca atenção é dada à fala e à acuidade auditiva. Outro foco dessa proposta é a explicação dos aspectos estruturais (sintaxe) da língua.

Nesse método, o léxico é explorado por meio da memorização de vocabulário, tradução de textos, pela definição de conjuntos de palavras a partir do entendimento de como elas são usadas nas passagens textuais selecionadas e pela busca por sinônimos e antônimos. Para exercitar a compreensão e o uso de novos itens lexicais, os alunos são desafiados a produzir frases usando essas novas palavras. Os alunos também são ensinados a reconhecer palavras cognatas (entre línguas com as mesmas raízes etimológicas) e a completar frases com novas palavras, geralmente associadas à sintaxe da língua (preposições ou verbos, por exemplo).

Por se tratar de um método que consiste na tradução de textos literários escritos em uma LE, por meio da qual os alunos são expostos a regras gramaticais, listas de vocábulos, conjunções verbais e outros componentes da gramática normativa da língua, destaco de forma negativa o fato de essa proposta não considerar as demais habilidades da língua, como a comunicação oral, por exemplo. Além disso, ao se voltar para a capacidade de converter textos de LE para a LM,

¹⁷ Considero aqui a exploração lexical indireta ou incidental como uma proposta em que novas palavras são aprendidas de maneira subjacente, em meio ao trabalho com as habilidades de leitura, escrita, fala e audição, isto é, a atenção dos estudantes não está voltada diretamente para a aprendizagem de vocabulário durante a atividade/seqüência didática. Utilizarei os termos *indireto(a)* e *incidental* indistintamente. Discorrerei melhor sobre esses conceitos na seção 2.4.

de forma mecânica, sem construção de sentidos, apenas como um exercício para o desenvolvimento mental, esse método não contempla o estudo da língua em uso, deixando de oportunizar aos estudantes a construção de novos significados em diferentes contextos e práticas sociais que envolvem a língua.

No Método Direto, a língua é entendida como discurso/fala. A leitura passa a ser explorada no início da aula, mas, como habilidade, ela fica vinculada à prática da oralidade. A língua nativa do estudante deve ser evitada em aula. O professor ilustra ou representa o uso da língua por meio de recursos como imagens, exemplos de falas, objetos etc. Explicar de modo dedutivo a sintaxe da língua ou traduzir textos não fazem parte dessa proposta. As aulas devem oportunizar ao aluno o uso da língua-alvo, encorajando-o a falar o máximo possível. Os alunos são desafiados a fazer associações entre sua língua materna e a língua-alvo, bem como a pensar na elaboração de seu discurso diretamente na língua-alvo. Pronúncia e entonação ganham destaque em sala de aula. Os alunos são estimulados à autocorreção por meio do *feedback* do professor. O conteúdo não é estruturado em tópicos gramaticais, mas baseado em situações de uso ou assuntos para debate.

Os itens lexicais explorados são os do cotidiano. O vocabulário concreto da língua-alvo é trabalhado com base em gravuras, gestos e objetos que sirvam como representação dos itens lexicais apresentados. O termo *realia*¹⁸ começa a ser utilizado em sala de aula. O vocabulário abstrato é ensinado por meio de associação de ideias. O léxico é adquirido *naturalmente*, à medida que os alunos fazem uso das palavras em seu próprio discurso, em frases completas e não por listas de memorização.

A exploração e memorização de vocabulário acontecem por meio de práticas orais, com atividades relacionadas a perguntas, em que os alunos são estimulados a dar respostas completas a fim de explorar novas palavras. Outras formas de explorar o léxico são o ditado e a produção de pequenos parágrafos.

Ao levar em conta que essa proposta de ensino surgiu da necessidade de desenvolver melhor a oralidade em LE, considero relevante a proposta de um ambiente no qual a aprendizagem se

¹⁸ De acordo com o *Cambridge Dictionary Online* (<https://dictionary.cambridge.org>), o termo *realia* descreve o uso de objetos ou produções escritas reais para auxiliar os alunos no aprendizado de LE em sala de aula.

baseia no uso da língua-alvo, com mínima ou nenhuma interferência da LM, pois estimula o aluno a *pensar na língua*, tornando-o um sujeito ativo na interação com o professor durante a aula e ao fazer associações, deduções e inferências com base nas situações apresentadas nas aulas. A construção de significado por meio de exercícios orais e de forma repetitiva (com gestos e gravuras), para auxiliar na compreensão do aluno, também é um aspecto interessante dessa proposta. Contudo, ao se opor ao Método Gramática-Tradução, questiono se a pouca ênfase na sistematização da língua-alvo e o não uso de LM em alguns contextos de ensino (principalmente, nos níveis básicos), podem ser fatores que dificultam o processo, ao invés de facilitá-lo, pois requerem dos estudantes muita atenção, raciocínio e conhecimento linguístico.

O Método Audiolingual surgiu durante a II Guerra Mundial, em meio a conflitos sociopolíticos, em que o exército americano precisava de falantes fluentes de várias línguas estrangeiras. Sem encontrar pessoas com o preparo necessário, a solução foi produzir falantes da maneira mais rápida possível. Por essa razão, o desenvolvimento das habilidades orais também recebe ênfase nesse método. Seus pressupostos teóricos baseiam-se nos princípios da linguística estrutural e da psicologia comportamentalista (behaviorismo), nos quais a língua é vista como um conjunto de hábitos que se adquire por meio de um processo mecânico de estímulo-resposta.

O professor é visto como um líder que dirige e controla o comportamento linguístico do aluno. Ele representa o modelo de uso da língua e os alunos são estimulados a imitá-lo. Os acertos são reforçados e valorizados enquanto os erros devem ser banidos de sala de aula. O vocabulário é selecionado de acordo com sua simplicidade e familiaridade e é assimilado pela repetição, ou seja, por treinos desenvolvidos para reforçar novas estruturas, com repetição direta, substituição ou imitação. Exemplos de atividades envolvendo vocabulário são: memorização de diálogos e *drilling*¹⁹. Segundo Zilles²⁰ (2001):

O vocabulário em excesso era visto como potencialmente prejudicial, pois o aluno correria o risco de simplificar o papel do vocabulário, levando a três suposições falsas acerca da natureza da língua: a primeira de que as palavras têm equivalentes exatos

¹⁹ *Drilling* foi uma técnica usada, por muitos anos, em salas de aula de LE e ainda hoje é utilizada no trabalho com estruturas gramaticais e lexicais. Foi um recurso central nas abordagens linguísticas em áudio para o ensino de línguas que enfatizou a repetição de padrões estruturais através da prática oral. Existem muitos tipos de técnicas de *drilling*, cujo foco está em exercícios de repetição.

²⁰ Zilles (2001) apresenta um panorama geral sobre o ensino de vocabulário nas aulas de LE, baseado em Leffa (1988) e Zimmerman (1997). Em sua dissertação, descreve o papel do vocabulário em oito momentos históricos do ensino de LE. São eles: Método Gramática-Tradução; Movimento de Reforma; Método Direto; Método de Leitura/Ensino de Linguagem Situacional; Método Audio-lingual; Ensino de Linguagem Comunicativa; Abordagem Natural e Abordagens recentes.

em diferentes línguas; a segunda de que as palavras têm apenas um significado; a terceira de que as palavras têm apenas um significado ‘legítimo’ e que todos os outros significados são falsos. Assim, nos materiais do Método Audio-lingual, os itens lexicais simplesmente ilustram tópicos gramaticais e não têm valor comunicativo por eles mesmos. (ZILLES, 2001, p. 26).

A principal crítica a essa proposta está na repetição. Apesar de se mostrar muito eficaz no período inicial de aprendizagem e de memorização da LE, o método não abre muito espaço para o aluno assumir o papel de um sujeito ativo no seu aprendizado. Dessa forma, o estudante é estimulado apenas a responder e corresponder às situações comunicacionais de forma mecânica. Em outras palavras, esse método restringe à interação genuína entre os sujeitos e desses sujeitos com o mundo, comprometendo a autenticidade no desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes.

A Abordagem Oral-situacional surge na Inglaterra, na década de 1940, concomitante com o Método Audiolingual, nos Estados Unidos. Possui características semelhantes ao Método Direto, acrescentando aspectos relacionados com a linguística geral e a pedagogia. As habilidades-chave são a produção oral e a acuidade auditiva. Nessa proposta, o foco está no desenvolvimento de bases científicas para os métodos orais popularizados pelos seguidores do Método Direto (ZILLES, 2001). O material / tópico da aula é apresentado primeiro na forma oral e depois passa para a escrita. As estruturas gramaticais são apresentadas gradativamente, da forma mais simples à mais complexa; e os assuntos são introduzidos e praticados com base em situações de uso da língua (no banco, no supermercado, no restaurante, etc.). Nessa concepção de ensino, a língua deve ser ensinada por meio da prática de estruturas básicas em atividades significativas e situacionais. Essa proposta se mostra como uma abordagem contextualizada, na qual não há explicação gramatical ou de vocabulário. Porém, segundo Zilles (2001, p. 25), essa é a primeira proposta de ensino em que o vocabulário passa a ser considerado um dos aspectos mais importantes no ensino de línguas.

Nesta proposta, destaco, mais uma vez, as ressalvas quanto à falta de sistematização mínima dos aspectos gramaticais e lexicais da língua, por acreditar que eles podem ser igualmente importantes no quebra-cabeça da construção de sentidos na LE.

Entre as propostas metodológicas alternativas, o Método *Silent Way* desponta como uma proposta contrária às concepções do Método Audiolingual, uma vez que propõe que a língua não é aprendida pela repetição de um modelo. O aluno é responsável pelos seus próprios

critérios de produção e correção da língua. Esse método propõe que o aprendizado e a construção de autonomia são facilitados pela utilização de objetos concretos como mediadores, pela descoberta, pela criatividade e pela necessidade de solucionar problemas de modo cooperativo. O professor deve falar em aula apenas o essencial, oferecendo espaço para as manifestações dos alunos. Nessa proposta, o aprendizado e a construção da autonomia são facilitados pela utilização de objetos concretos como mediadores, pela descoberta, pela criatividade e pela necessidade de solucionar problemas de modo cooperativo. Dessa forma, o léxico é explorado de forma incidental e pela associação de nomes a objetos.

Segundo os pressupostos do Método *Suggestopedia* (ou *Desuggestopedia*), a aprendizagem deve acontecer em um ambiente agradável, que oportunize o entusiasmo. Os alunos se desenvolvem com base no que está presente no seu ambiente de aprendizagem. O foco está em romper as barreiras psicológicas que os alunos trazem para a situação de aprendizagem. Esse é o principal pressuposto desta abordagem. A música é utilizada estrategicamente para relaxar os músculos da fala e evocar emoções positivas. A comunicação acontece de duas formas: pela codificação da mensagem linguística e pelos fatores que influenciam na mensagem linguística. A língua é assimilada de forma consciente e inconsciente (por meio da música que visa promover a aprendizagem como algo simples e prazeroso). Os erros são corrigidos de forma branda e gentil, não mais de forma direta e confrontante.

Nesse método, o léxico é também explorado de forma intuitiva e mais lúdica. O professor deve criar um ambiente lúdico a fim de despertar e ativar o aprendizado de forma natural, sem repetições e sem foco na estrutura linguística da língua-alvo. O professor deve apresentar e explicar a gramática e o vocabulário, mas não se deter neles. Uma das maneiras de explorar o significado é pela tradução da língua nativa para a língua-alvo.

O método denominado de *Community Language Learning* estimula a cooperação e não a competição entre os alunos. Esse método foi projetado para estudantes adultos, que decidem o que desejam aprender. Os conteúdos são selecionados pelos alunos a cada aula, de acordo com seus interesses e necessidades. Na prática, os alunos perguntam ao professor como expressar na LE o que gostariam de falar. O professor apresenta aos alunos os *chunks* (grupos de palavras encontrados com frequência dentro de uma língua que possuem uma estrutura fixa ou mesmo semifixa) e eles usam essa fala para estabelecer uma discussão significativa com os demais

colegas e o professor. Nessa visão de ensino, os alunos constituem uma comunidade e a interação entre eles e o professor cria uma atmosfera de apoio e confiança que diminui a ansiedade associada ao processo de aprendizagem. O léxico não recebe ênfase direta na aplicação dessa proposta metodológica.

No Método Resposta Física Total, a ênfase é dada ao uso dos movimentos corporais como mecanismos de aprendizagem. O aluno aprende pela observação das ações e pela performance em cada ação realizada. O professor dá os comandos (modo imperativo) e o aluno busca compreendê-los e reproduzir o que foi solicitado. O vocabulário e as estruturas gramaticais são inseridas nos comandos - palavras ou conjunto de palavras (*chunks*) que são usadas no discurso direto com crianças quando estão aprendendo a língua materna. O professor limita o número de novas entradas lexicais dadas aos alunos, no intuito de ajudá-los a diferenciar as novas palavras daquelas aprendidas anteriormente e facilitar a integração com o conhecimento de idioma existente.

Nenhum desses métodos alternativos, propostos num período de transição entre o behaviorismo do Método Audiolingual e o interacionismo da Abordagem Comunicativa, ganharam muita representatividade no cenário do ensino de LE. Mesmo havendo ganhos nas reflexões sobre o que e como ensinar uma LE, essas concepções não apresentaram proposições suficientemente significativas e eficazes no processo de ensino e aprendizagem.

A Abordagem Natural surge no início dos anos 80. As pesquisas sobre como as pessoas usam a linguagem voltam-se para a diferença entre aquisição e aprendizado de uma língua. Krashen (1982) caracteriza a aquisição como um processo subconsciente, resultante da construção de competências para o uso de uma língua, enquanto que o aprendizado, na visão do autor, consiste na construção do conhecimento sobre a língua. Harmer (1991), seguindo esse entendimento, aponta a aquisição da língua como sendo mais bem sucedida e duradoura que o aprendizado.

Sobre essa proposta, Krashen (1982) postula cinco hipóteses: 1) A aquisição natural da língua (língua materna, estrangeira, segunda língua) é diferente do aprendizado formal de línguas, o qual enfatiza regras conscientes e correção de erros; 2) As estruturas gramaticais de uma língua tendem a ser naturalmente adquiridas de modo previsível; 3) O aprendizado consciente limita o desempenho linguístico; 4) A língua é adquirida quando o insumo está em um contexto interessante e relevante que esteja um pouco acima do nível atual de competência; e 5) Os

fatores relacionados à atitude do sujeito aprendiz interferem na sua aquisição.

Dessa forma, Krashen (1982) sugere que o aprendizado de uma LE deveria ocorrer de modo semelhante à forma como uma criança adquire sua LM, ou seja, para o autor, não se ensina a língua à criança, mas se expõe a língua a ela. Essa exposição diária, durante um grande período de tempo, em situações de comunicação com adultos é que levaria a criança a construir sua competência de uso da língua. Portanto, a construção da competência linguística da criança dependeria de uma série de processos subconscientes, que resultam do *input* (insumo) externo que ela recebe e das experiências que o acompanham.

Logo, para Krashen (1982), o insumo é o conceito principal no ensino de LE. Segundo o autor, os alunos devem estar expostos a um nível linguístico um pouco acima do que eles são capazes de produzir, mas dentro dos limites de sua compreensão. Ao promover esse tipo de experiência em sala de aula, o professor estaria facilitando o desencadeamento de processos inconscientes que levariam os estudantes à aquisição da LE.

Tracy Terrell, fundamentando-se em Krashen, idealiza a Abordagem Natural (BROWN, 2001), a qual visa a emergência espontânea do desenvolvimento de habilidades de comunicação em um ambiente natural de uso da LE em sala de aula. Suas contribuições nas práticas de ensino de LE consistem na instauração de uma atmosfera que remeta os alunos a situações comunicativas naturais que estimulem o aprendizado inconsciente como um recurso na promoção do aprendizado.

O léxico, nessa perspectiva, é desenvolvido nos contextos de uso da língua, como insumo a ser decodificado pelo aluno e retido na memória em processos subconscientes que resultam das experiências que acompanham a aquisição da língua. Para isso, essa proposta prevê que o insumo lexical deva ser relevante e a atenção do aluno deve estar na compreensão de mensagens. Logo, segundo Krashen, a melhor maneira de se obter insumo compreensível é por meio da leitura livre e voluntária.

A Abordagem Comunicativa (AC) começa a ganhar espaço nas décadas de 70 e 80, com as contribuições de autores como Widdowson (1972), Littlewood (1981) e Nunan (1987), fundamentando-se no conceito de competência comunicativa, proposto por Hymes (1972). Essa abordagem ressalta a relevância dos aspectos sociolinguísticos e pragmáticos que intervêm no

uso da linguagem. O foco passa a ser o domínio da competência comunicativa, que se desdobra em outras quatro subcompetências: cultural, sociolinguística, discursiva e estratégica. Canale e Swain (1980) esclarecem que a competência gramatical inclui o conhecimento de elementos léxicos e as regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia. A competência discursiva refere-se ao modo como se combinam as formas gramaticais e os significados de modo a obter um texto falado ou escrito coeso e coerente. A competência sociolinguística inclui as regras socioculturais que permitem produzir e compreender os enunciados, as normas e as convenções sociais em diferentes contextos e a competência estratégica é formada pelas estratégias de comunicação verbais e não verbais requeridas para compensar as imprevistas dificuldades de compreensão.

Essa abordagem surge dos estudos sociolinguísticos e entende a língua como objeto de interação social. Dessa forma, os objetivos não são definidos em termos de conteúdo a ser aprendido, mas com base na discussão das habilidades que o aluno precisa desenvolver. Contextos “autênticos” de uso da língua ganham força nessa proposta e as situações de uso da língua são a base para o ensino.

O professor assume o papel de mediador da aprendizagem, que promove situações afetivas de uso da língua e atua como um conselheiro, encorajando os alunos a cooperarem entre si, por meio de jogos e dramatizações, por exemplo. Busca-se trabalhar de forma equilibrada com as quatro habilidades do idioma (leitura, fala, escrita e acuidade auditiva) e os erros são trabalhados de forma construtiva, sendo retomados ao final das situações de prática, em um segundo momento. O uso da língua materna é permitido em aula, porém a língua-alvo deve ser explorada ao máximo.

O vocabulário e os aspectos gramaticais advêm das funções de uso da língua, dos contextos situacionais e das trocas de papéis entre os interlocutores. As funções da linguagem têm mais importância do que a forma (estrutura sintática da língua). Uma variedade de estruturas linguísticas é introduzida a cada função. Num primeiro momento, são apresentadas as estruturas mais simples e, à medida que os alunos adquirem maior proficiência, as funções são retomadas com estruturas linguísticas mais complexas.

Nessa abordagem, o significado não reside exclusivamente no texto, mas emerge da negociação entre os interlocutores. A exposição à língua é considerada fundamental para o aprendizado e

o crescimento vocabular decorre dessa exposição. Pouca atenção é dada ao léxico nos materiais de ensino baseados nas funções comunicativas da língua (ZILLES, 2001).

Nesse sentido, Moreira (2014) afirma que

Os métodos comunicativos serão fundamentais para que os alunos possam diferenciar entre os significados potenciais das palavras e os significados reais, bem como os significados que as palavras adquirem ao serem usadas no discurso numa dada situação ou contexto. (MOREIRA, 2014, p. 37).

Dessa forma, as metodologias comunicativas no cenário do estudo de LE abrem espaço para observar que o desenvolvimento da competência lexical passa pela aprendizagem dos diversos registros de léxico e, simultaneamente, pela compreensão da sua adequação a contextos distintos.

A Abordagem Baseada no Conteúdo surge como um desdobramento da AC. Nela, o aprendizado é promovido com base em um assunto (tema) a ser estudado. O conhecimento prévio dos alunos acerca do tema é um dos principais recursos para facilitar a compreensão linguística. O assunto deve ser de interesse dos alunos, de forma que sirva como fator motivacional para aprender a língua. O professor constrói gradativamente a base linguística que permitirá aos alunos formularem suas próprias frases.

O pressuposto teórico dessa proposta é de que a língua é aprendida de forma mais eficaz no momento em que é usada como um meio de transmitir conteúdos informacionais que sejam de interesse dos alunos. Nessa proposta, a competência comunicativa envolve mais do que simplesmente empregar a língua em situações de uso. Ela inclui a habilidade de ler, escrever e discutir sobre assuntos específicos de diferentes campos do conhecimento. O vocabulário tende a ser mais técnico (acadêmico), voltado para um nível de proficiência superior.

Na Abordagem Baseada em Tarefas, também oriunda dos estudos sobre a AC, as atividades comunicativas são voltadas especificamente para o desenvolvimento da fluência dos estudantes por meio do uso da língua. Moreira (2014, p.36) afirma que essa proposta se estabelece como um modelo didático multidimensional que se constitui por meio da evolução dos métodos comunicativos e que se insere nas tendências metodológicas pós-comunicativas. Essa abordagem procura desenvolver a competência comunicativa dos alunos e potencializar a

aprendizagem de língua com base em contextos reais ou de situações que se assemelham às reais.

Moreira (2014, p. 36) reforça que a interação entre o conhecimento e o procedimento faz com que a tarefa seja entendida como unidade holística de organização sequenciada da aprendizagem. A língua praticada em sala de aula não é predeterminada pelo professor. Ela emerge da natureza do projeto que os alunos decidem desenvolver. O projeto passa por três estágios, denominados de *information-gap*, *opinion-gap* e *reasoning-gap* (LARSEN-FREEMAN, 2000).

No primeiro estágio, os alunos têm a oportunidade de trocar informações sobre o que sabem a respeito do assunto, a fim de completar a tarefa. No segundo estágio, os alunos são encorajados a falar sobre suas preferências, seus sentimentos e/ou atitudes. Nesse estágio, eles podem discutir sobre um problema social ou um dilema, por exemplo. No terceiro estágio, os alunos são desafiados a construir novas informações a partir de inferências sobre o que já sabem em relação ao assunto dado na tarefa.

Todos os estágios dessa abordagem focam na interação significativa entre os alunos, para fins de concretização de determinado propósito. O léxico, assim como a língua, é desenvolvido de forma implícita, de modo subjacente à tarefa a ser realizada. Logo, a aprendizagem de um determinado item lexical não reside apenas na assimilação do seu sentido e da sua forma, mas compreende igualmente a apropriação do seu uso contextualizado.

A Abordagem Participativa, com base no trabalho de Paulo Freire, antecede as abordagens fundamentadas no conteúdo e por tarefas. Essa proposta se assemelha à Abordagem Baseada no Conteúdo, ao propor que o aprendizado inicia com um assunto significativo para o aluno e que as estruturas e o léxico da língua emergem da natureza do assunto que será explorado. Porém, o assunto não é extraído de textos relevantes de uma determinada área de conhecimento, ele advém das questões que efetivamente interessam ou que preocupam os alunos. Nessa proposta, a exploração das entradas lexicais segue os mesmos princípios da AC.

A Abordagem Comunicativa Intercultural preocupa-se com os aspectos culturais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de LE. A exploração lexical, nessa abordagem, também segue os princípios da AC. Furtado (2005) destaca que, nesta proposta,

[o] componente cultural media as interações, lançando a ideia de que os conhecimentos culturais partilhados pelos interlocutores são indispensáveis para o desenvolvimento do processo interacional, por meio da intercompreensão. (FURTADO, 2005, p.53)

Um aspecto relevante das propostas com o viés comunicativo, descritas até aqui, é a preocupação em desenvolver todas as habilidades da LE, sejam elas falar, ouvir, escrever e se fazer entender em outra língua, criando um ambiente favorável para seu aprendizado. A competência comunicativa se justifica pela valorização do meio e das interações; evidenciando a comunicação como um elemento de ligação e a construção de sentido como o objetivo principal que se consolida por meio da interação entre os sujeitos na LE.

Destaco também o aprendizado por meio da promoção de atividades de interesse ou necessidade do aluno, com base nas tarefas que buscam ligar o que é desenvolvido em aula com sua ativação da língua fora da sala de aula. Esse ensino também não se baseia nas formas da língua descritas na gramática normativa, como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender a língua, embora não descarte a possibilidade de criar na sala de aula momentos de explicitação de regras e de prática rotineiras da gramática. O léxico, sob esse viés, também é trabalhado de modo indireto, semelhantemente à AC.

A Abordagem Lexical defendida por Michael Lewis, na década de 90, dá ênfase ao léxico, deixando a gramática em segundo plano. Em linhas gerais, essa proposta desenvolve muitos dos princípios que embasam a AC. A diferença mais marcante está no entendimento de que a língua consiste de léxicos gramaticais. A linguagem de computador e a análise do discurso influenciam o planejamento do conteúdo dos cursos e a oralidade é considerada mais relevante que a habilidade escrita. Os erros são reconhecidos como parte importante da aprendizagem; assim como a tarefa e o processo recebem mais atenção que o exercício e o produto da língua.

A década de 90 marca uma época de mudança discursiva no aprendizado de LE. Lewis (1993), ao propor a Abordagem Lexical, questiona o foco do ensino na gramática. O autor defende a descentralização do ensino gramatical em LE, propondo que a base da língua é o seu léxico e não as estruturas gramaticais e os termos técnicos repassados de modo mecânico e analítico aos estudantes. Lewis (1993) também chama a atenção para o fato de que o domínio da gramática normativa não se constitui em um pré-requisito para uma comunicação efetiva na língua.

Logo, a gramática de uso, por meio de práticas sociais, passou a preterir a gramática normativa. Enquanto na gramática normativa o estudante decora regras, termos técnicos e faz atividades para avaliar se aprendeu os conceitos, na gramática de uso, ele é estimulado a empregá-la por meio dos *chunks of language*, formalmente chamados de *formulaic language*, que correspondem à forma como o léxico é visto nessa abordagem.

Lewis (1993) destaca que a Abordagem Lexical é uma proposta integrada, pois o professor deixa de trabalhar com o léxico (*chunks*), a gramática e a pronúncia separadamente. Os *chunks* podem ser entendidos como diferentes combinações admitidas por uma língua entre duas ou mais palavras, tomando por base uma palavra-chave — *core word*; combinações fixas de palavras gramaticais, geralmente compostas por preposições ou outras palavras sem muito valor semântico, ou frases conversacionais com a finalidade de apresentar ou ordenar uma ideia, interromper o interlocutor, contar uma história, finalizar um diálogo, etc. que auxiliam na articulação do discurso dos estudantes.

Os *chunks* podem ser organizados de acordo com situações do cotidiano, assuntos/temas específicos, conversacionais, etc. e é por meio deles que os alunos internalizam as frases e as palavras comumente utilizadas em determinadas situações, assim como outras frases usadas para fins comunicativos ao falar e ouvir alguém na língua-alvo.

As principais implicações metodológicas dessa abordagem, segundo Lewis (1993, p. 194-195) são:

- a) A ênfase inicial nas habilidades receptivas, especialmente na habilidade auditiva, é essencial;
- b) O aprendizado de vocabulário descontextualizado é uma estratégia totalmente legítima;
- c) O papel da gramática como uma habilidade receptiva deve ser reconhecido;
- d) A importância do contraste na consciência da linguagem deve ser reconhecida;
- e) Os professores devem empregar uma linguagem extensiva e compreensível para propósitos receptivos;
- f) A escrita extensiva deve ser adiada o maior tempo possível;
- g) Os modelos de memorização não lineares (mapas mentais e árvores de palavras, por exemplo) são intrínsecos à abordagem lexical; e

h) A reformulação do enunciado deve ser uma resposta natural ao erro do aluno.

Em contrapartida, algumas críticas a essa abordagem estão relacionadas justamente com a ênfase nas habilidades receptivas. Isto é, embora a Abordagem Lexical proponha uma maneira rápida de os alunos captarem frases, ela não promove muita criatividade. Essa proposta pode gerar o efeito negativo de limitar as respostas dos estudantes a frases fixas prontas, pois, uma vez que eles não são instigados a construir respostas, eles deixam de elaborar seu discurso de forma mais complexa.

Outra proposta que ganhou espaço no Brasil foi a Abordagem Instrumental. Essa proposta metodológica desdobra-se dos pressupostos do Inglês para Fins Específicos (ESP - *English for Specific Purposes*) ou Inglês Técnico. Ela tem por objetivo auxiliar estudantes de LE na compreensão da língua para o aprimoramento e desenvolvimento em atividades profissionais ou para uso em contextos específicos (turismo, negócios, *marketing*, acadêmico, etc.).

No ESP, técnicas de ensino são pensadas para atender áreas e habilidades específicas, ou seja, prioriza-se uma das habilidades (a escrita, a fala, a leitura ou até mesmo a compreensão auditiva) para atender a demanda social, geralmente atrelada ao contexto profissional. Porém, a Abordagem Instrumental desenvolvida no Brasil tende a seguir um viés acadêmico e, por isso, preconiza a leitura como a habilidade de maior relevância.

Essa abordagem surge em meados da década de 70 nas universidades brasileiras e, desde então, muitas instituições de ensino superior oferecem disciplinas e/ou cursos de línguas com esse foco. A finalidade principal dessa abordagem é contribuir para o desenvolvimento da compreensão e interpretação textual. Os estudantes que comumente procuram a Abordagem Instrumental têm como objetivo melhorar sua leitura em textos técnicos e acadêmicos. Portanto, essa proposta se volta para acadêmicos que necessitam aprimorar seu nível de leitura em LE, utilizando, para isso, técnicas e estratégias específicas dessa habilidade. Embora não se encontrem na literatura referências que atestem esse fato, esse tem sido o foco mais comum dessa abordagem no Brasil.

A implementação e aplicação dessa abordagem visam, em suma, o desenvolvimento da leitura para a aprovação em processos seletivos e para o aperfeiçoamento técnico e/ou acadêmico em uma área específica, a saber: medicina, direito, finanças e administração, por exemplo. Essa

proposta conta com o conhecimento que o profissional já possui da área de interesse (ou atuação), aliado a suas necessidades (aprimoramento profissional, domínio de vocabulário técnico, etc.), e à base linguística necessária para aprendizado ou obtenção da informação.

O foco lexical acontece ao se dar ênfase às palavras de alta frequência do idioma, mostrando como essas entradas lexicais são recorrentes nos gêneros textuais trabalhados; ao apresentar palavras técnicas, que possuem relação direta com a área de estudo; ao reforçar as palavras cognatas (similares à LM tanto na escrita quanto no significado), como uma das estratégias para melhor compreensão do texto; e ao propor inferências de significação a palavras desconhecidas, normalmente de baixa frequência na língua.

Outras estratégias que recebem atenção especial são a leitura superficial do texto, no intuito de retirar a ideia central e informações aparentes, denominada de *skimming*, e a leitura em busca de informações específicas, chamada de *scanning*. A contextualização, o conhecimento prévio e o domínio de conjunções, pronomes e marcadores de discurso são fatores que também fazem parte do trabalho do professor nessa abordagem de ensino. Trata-se, portanto, de uma abordagem cujo enfoque não tem a preocupação de explorar a pluralidade da LE em seus diferentes usos e situações comunicacionais.

Além das propostas já citadas, outros métodos e abordagens como a Abordagem Cognitiva (década de 1960), a Aprendizagem Cooperativa e a Abordagem das Inteligências Múltiplas complementam o cenário de ensino de LE. Alguns desses métodos têm resistido ao tempo, como é o caso do Método Gramática-Tradução e o Método Audiolingual. Outros deixaram de ser explorados, como *Silent Way* e *Suggestopedia* de Lozanov, por exemplo. Contudo, observa-se que nenhuma dessas propostas é capaz de abranger ou explicar o processo de aprendizagem de LE em sua totalidade (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 186; RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 159).

Uma das razões, segundo Richards e Rodgers (2001, p. 247), é que, em relação aos métodos, o bom ensino é considerado aquele que usa corretamente seus princípios e técnicas preestabelecidas, ou seja, a complexidade do processo de aprendizado não recebe a devida atenção, mesmo que muitas abordagens mais recentes busquem levar em conta o maior número possível de variantes. Os professores também ficam limitados a reproduzir modelos sem que possam fazer uma análise mais crítica e sem considerarem fatores como sua experiência profissional, objetivos, desejos, motivações e etc.

Quanto às abordagens, Brown (1997) e Richards e Rodgers (2001) relatam que, por serem concepções mais flexíveis, sofrem modificações e adaptações que tanto podem ser positivas, quando dizem respeito a fatores culturais e ao contexto dos aprendizes (KUMARAVADIVELU, 1994), ou negativas, quando simplesmente representam um conjunto de princípios muito genéricos que podem ser aplicados e adaptados de maneiras bem variadas.

Nesse sentido, Kumaravadivelu (1994, p. 30), pautado nos estudos de Swaffar, Arens e Morgan (1982), afirma que até mesmo os elaboradores de livros e de currículo acabam não seguindo à risca a filosofia do método que defendem. O autor reforça ainda que os professores treinados para seguir um determinado método não se adaptam inteiramente a seus princípios teóricos e procedimentos didáticos.

Brown (1997) também discute essa questão. O autor destaca que aquilo que parece ser distinto em cada método e abordagem em seus primeiros estágios desaparece nos estágios mais avançados. Portanto, a pesquisa em Linguística Aplicada tem constatado que as controvérsias nas concepções e na aplicação dos métodos e abordagens alertam o professor sobre a complexidade do tema e podem impelir uma reflexão acerca da escolha de seus princípios e técnicas de trabalho. Por isso, além das perspectivas de ensino brevemente discutidas nessa seção, destacam-se também alguns princípios e propostas da Pedagogia Pós-Método.

A partir do avanço da pesquisa na área e das controvérsias dos métodos e abordagens, pesquisadores no início da década de 1990 começaram a questionar acerca da aplicabilidade de um único método como resposta para o ensino de LE. Nesse contexto, Kumaravadivelu (1994) publicou, no periódico TESOL *Quarterly*, um artigo no qual estabelecia as bases do Pós-Método. Para o autor, o Pós-Método caracteriza-se como uma condição na qual há uma reflexão acerca da relação entre os teóricos e aqueles que colocam em prática um determinado método (p. 28). Devido às condições pendulares do ensino de LE, que ora tinham como foco o professor, ora o aprendiz, e ora o processo de aprendizagem, a tendência predominante era a de que havia um grupo que pensava no ensino e outro que ensinava. As decisões eram tomadas pelos pesquisadores e aos professores restava o cumprimento das propostas. Teoria e prática estavam claramente separadas em dois polos.

Kumaravadivelu (1994), então, enfatiza a importância de uma mudança na postura do professor. O autor destaca que, além de aliar sua prática pedagógica a pesquisas da área, deve-se trabalhar

numa perspectiva ecológica na qual estão envolvidos professores, formadores de professor, contexto político, socioeconômico, além dos objetivos específicos dos alunos.

Em 2001, o autor revê os princípios da Pedagogia Pós-Método e chama a atenção para a autonomia do aprendiz, tanto no âmbito acadêmico, quanto no social. O autor aponta algumas atitudes a serem tomadas pelo professor para auxiliar o aluno, se responsabilizar e tomar consciência sobre seu aprendizado. Kumaravadivelu (2001) centrou seu estudo em três figuras fundamentais no processo de ensino/aprendizagem: o aprendiz, o professor e o formador de professores.

Nessa perspectiva, o papel do professor não se resume em selecionar conteúdo e escolher técnicas para aplicá-lo, mas possibilitar que os alunos reflitam sobre seu papel na sociedade, sobre como a linguagem está estruturada e a respeito dos interesses para os quais ela serve. O autor passa a destacar ainda as questões sociopolíticas que envolvem o ensino em geral e, conseqüentemente, a aprendizagem de LE, vendo a prática pedagógica como instrumento para a construção da cidadania.

A sala de aula torna-se o foco da pesquisa, de modo que a abordagem do professor deve ser construída a partir de uma dinâmica entre sua realidade e a de seus alunos, com base em indícios e resultados de natureza teórica, empírica ou pedagógica. O professor, dessa forma, converte-se em um pesquisador capaz de indicar em que medida a teoria auxilia a sua prática. Assim, ele pode observar os instrumentos que contribuem para sua tomada de decisões, a fim de que faça adaptações capazes de surtir efeito na sala de aula.

Em outras palavras, o Pós-Método alerta o professor para que seja um conhecedor da teoria e, com base em sua prática, reflita sobre o seu contexto, desenvolvendo uma abordagem coerente com os objetivos específicos de sua comunidade. Trata-se de uma tarefa que demanda investimento de tempo, energia, reflexão e, principalmente, autocrítica.

O modelo teórico que Kumaravadivelu (1994, p. 32) desenvolveu engloba 10 macroestratégias, entendidas como planos gerais, provenientes do conhecimento teórico, empírico e pedagógico relativos aos processos de ensino e aprendizagem de LE. A experiência e o conhecimento do professor são vetores para que ele seja capaz de desenvolver uma abordagem própria que poderá partir de um método ou abordagem preexistente, mas que refletirá suas crenças, seus valores,

seus princípios e suas experiências.

Segundo Kumaravadivelu (2001, p. 538-539), o Pós-Método consiste em três parâmetros pedagógicos: a particularidade, a praticidade e a possibilidade. A pedagogia da particularidade parte da premissa de que um ensino significativo não pode ser alcançado e melhorado sem que haja a interpretação das situações específicas. Ou seja, para ser relevante, a pedagogia deve ser sensível ao grupo de professores e alunos aos quais ela está direcionada, levando em consideração os objetivos, o contexto e os fatores socioculturais. A pedagogia da praticidade diz respeito à relação existente entre teoria e prática, na qual o professor é visto como pesquisador de seu próprio contexto de ensino. A pedagogia da possibilidade parte da perspectiva defendida por Paulo Freire de que qualquer pedagogia está baseada em relações de poder e domínio, sendo implementada para criar e manter desigualdades sociais. Esse pressuposto implica na possibilidade de mudança dessa condição por meio da conscientização e de ações concretas no meio social dos alunos.

Para Kumaravadivelu (1994), o Pós-Método não apresenta um enquadramento teórico prescritivo, mas um leque de opções que pode servir como ponto de partida para reflexões sobre a prática pedagógica. Dessa maneira, o professor torna-se autônomo e essa autonomia está relacionada à implementação de uma teoria, fundamentada na prática, que responda às especificidades do contexto e à sua condição sociopolítica.

Percebe-se, portanto, que, numa reforma educacional, os professores e seus formadores tornam-se os agentes dessa mudança, que transcende os materiais e métodos e inclui alterações nas atitudes e crenças dos educadores. Por essa razão, o professor deve conhecer e ser capaz de usar métodos e abordagens de forma flexível e criativa, embasados no seu contexto de ensino e em seus objetivos ao ensinar.

Ao considerar que a dinâmica de trabalho do professor está em constante mudança, e que o docente é instigado a enfrentar novos desafios a fim de conseguir realizar seu trabalho, é fundamental que ele assuma uma postura crítica e ativa na sua tomada de decisões antes, durante e depois das aulas. A pedagogia do Pós-Método possibilita ao professor-pesquisador a condição de teorizar sobre sua prática e pôr em prática sua teoria de acordo com sua realidade local (KUMARAVADIVELU, 2001).

2.4 Léxico, vocabulário e competência lexical

Conforme discutido, o léxico exerce um papel fundamental na veiculação do significado de uma língua. Toda informação transmitida pela mensagem se faz, sobretudo, por meio do léxico, das palavras lexicais que integram os enunciados. Além disso, a realidade extralinguística nos discursos faz-se pelos signos linguísticos, ou unidades lexicais, que designam os elementos desse universo mediante o recorte feito pela língua e pela cultura correlatas. Dessa forma, o léxico é o lugar da estocagem da significação e dos conteúdos significantes da linguagem humana (BIDERMAN, 1996, p. 27).

Lewis (1993) afirma que a língua consiste de léxico gramaticalizado, não de gramática lexicalizada, ou seja, a base de uma língua é o léxico e não a estrutura gramatical. A abordagem lexical, foco deste estudo, não se trata de um método, mas de uma proposta que visa oferecer ao professor maiores e melhores possibilidades de explorar a aquisição do léxico de forma dinâmica, prática, e significativa para o aluno.

Vale observar que, por meio da abordagem lexical, a proficiência em uma língua estrangeira é adquirida e desenvolvida ao se dar ênfase no ensino e aprendizado de combinações de palavras ou, mais precisamente, dos itens lexicais.

Como componente essencial na aquisição e aprendizagem²¹ de uma língua, o léxico constitui-se em um pré-requisito para o desenvolvimento das competências comunicativas da língua. A competência linguística, uma das dimensões da competência comunicativa no ensino de LE, compreende o conhecimento lexical como proponente intrínseco do desenvolvimento das habilidades da língua e encontra-se inserida nas capacidades fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas a serem trabalhadas nos cursos de língua estrangeira. Por essa razão, justifica-se a necessidade de estruturar o ensino e prática de vocabulário nas aulas de uma LE.

Uma vez esclarecida a relevância do léxico nos contextos de aquisição e aprendizagem de LE, é importante definir o que se entende por “conhecer uma palavra”. Nation (1990) aponta dois caminhos interpretativos para essa questão: a palavra pode ser aprendida por “reconhecimento”

²¹ Apresento a distinção entre aquisição e aprendizado de uma LE na seção 2.3, sobre a abordagem lexical nas metodologias de ensino de LE. Refiro-me a diferenciação proposta por Krashen (1982), que deu origem a Abordagem Natural.

ou por “conhecimento produtivo”. Segundo o autor, reconhecer uma palavra implica identificá-la em sua forma escrita e/ou falada; conhecer sua forma gramatical e a que categoria pertence; identificar suas possíveis colocações com outras palavras; identificar se a palavra é comumente utilizada na língua e quais os contextos pragmáticos em que pode ser encontrada; saber seu significado e associá-la em seu campo semântico. O conhecimento produtivo abarca todos esses aspectos, agregando-os ao uso das palavras em situações reais, seja na fala ou na escrita.

Genouvrier e Peytard (1973) explicam que o léxico individual pode ser entendido como um conjunto de todas as palavras que estão, em determinado momento, à disposição do locutor; são as palavras que ele pode, oportunamente, empregar e compreender. Já o vocabulário pode ser entendido como o conjunto das palavras que o locutor efetivamente utiliza para se comunicar, isto é, o emprego de um determinado número de palavras que pertencem ao léxico individual do locutor.

Sobre essa questão, Coura-Sobrinho (2012) afirma que

[há], portanto, uma relação de inclusão entre vocabulário e léxico. O léxico individual é maior do que o vocabulário utilizado por um locutor em uma dada situação de comunicação (Genouvrier & Peytard, 1974). Há autores que chamam de vocabulário ativo o mesmo que vocabulário; e de vocabulário passivo, o léxico. O léxico geral ou global é o conjunto de palavras de que uma sociedade dispõe numa determinada época. Em termos ideais os dicionários contêm, ou deveriam conter, o léxico geral, isto é, o inventário de palavras que se encontram à disposição de uma determinada sociedade. (COURA-SOBRINHO, 2012, p. 132).

Leffa (2000) afirma que o léxico pode ser entendido como a totalidade de palavras existentes em uma língua e o vocabulário corresponde a uma parte do léxico, que representa uma determinada área de conhecimento.

Genouvrier e Peytard (1973, p. 293) complementam a distinção entre léxico e vocabulário, apontando uma diferença entre palavras *lexicais* e palavras *gramaticais*. Conforme os autores,

[o] léxico seria o conjunto das palavras e de suas definições, que os lexicógrafos coligiram e precisaram; a gramática o conjunto de regras (e das exceções) que prescrevem ao locutor as combinações a que se sujeitam as palavras para que o enunciado seja inteligível. De um lado o sentido, de outro as relações. Quando as relações são indicadas por palavras (e, de, que, etc.), estas são chamadas ‘gramaticais’ ou ainda ‘palavras vazias; as palavras ‘lexicais’ (não-gramaticais), que têm a função de ser portadoras do sentido, serão consideradas ‘plenas’ [...]’ (GENOUVRIER; PEYTARD, 1973, p. 293).

Rocha (2008) define a competência lexical como o conhecimento que o falante tem do léxico da língua. O autor afirma que “conhecer uma língua é saber usá-la, tanto para produzi-la quanto para entendê-la. Conhecer o léxico significa saber usar os itens lexicais e poder estabelecer relações entre eles” (ROCHA, 2008, p. 35).

Entrada ou item lexical, segundo Rocha (2008), é uma forma linguística que o falante de uma língua conhece e utiliza. A relação das entradas lexicais, conforme o autor, constitui o léxico de uma língua. No entanto, o autor destaca que a competência lexical não se resume ao conhecimento de uma lista de itens lexicais.

Nesse sentido, Basílio (*apud* ROCHA, 2008, p. 35) afirma que a competência lexical compreende o conhecimento de uma lista de entradas lexicais; o conhecimento da estrutura interna dos itens lexicais, bem como as relações entre os diversos itens e o conhecimento subjacente à capacidade de formar entradas lexicais gramaticais novas.

Scaramucci (1997) afirma que a competência lexical possui um conceito rico de vocabulário e uma dimensão de uso. Segundo a autora, conceito de vocabulário tem sido reconhecido na literatura como um conceito rico, pois abrange, além da dimensão “extensão”, uma dimensão qualitativa, ou de profundidade desse conhecimento. Por extensão, a autora entende como o conhecimento do significado de uma palavra, com formas equivalentes em duas línguas, ou ainda a capacidade de reconhecer ou lembrar uma definição.

Com base nos estudos de Richards (1976), Read (1987), Nation (1984) e Wallace (1982), Scaramucci (1997) afirma que o conceito de competência lexical tem sido ampliado, incluindo uma série de componentes que envolve aspectos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos. Esses componentes são definidos com base em uma série de pressuposições sobre o conhecimento lexical de um falante nativo em termos ideais, e servem de parâmetro para se estimar o tipo de conhecimento e produto final de aprendizagem esperados de um aprendiz em LE.

Assim, segundo Richards (*apud* SCARAMUCI, 1997), os aspectos considerados como parte do conceito rico abrangem o falante nativo de língua em expansão contínua do seu vocabulário na idade adulta, embora exista pouco desenvolvimento da sintaxe de forma comparada. Os demais itens referem-se ao aspecto profundidade. Desse modo, conhecer uma palavra, segundo

o autor, significa:

- a) Saber o grau de probabilidade de encontrar essa palavra na fala ou na escrita, tanto em relação a sua frequência, quanto a sua colocabilidade, isto é, a probabilidade de ocorrência com outras palavras ou suas relações sintagmáticas;
- b) Conhecer as limitações impostas ao seu uso de acordo com variações de função e de situação, incluindo variação temporal, social, geográfica, de área ou do modo de discurso. Pode-se dizer, portanto, que se refere às características de registro;
- c) Pressupor conhecimento da forma subjacente e das derivações e flexões que podem ser feitas com base nas palavras exploradas;
- d) Conhecer as propriedades gramaticais e estruturais dos itens lexicais;
- e) Conhecer as associações com outras palavras da língua e suas relações paradigmáticas, como a palavra acidente associada à palavra hospital, ambulância, médico, enfermeira, por exemplo;
- f) Conhecer o valor semântico ou o significado denotativo das palavras; e
- g) Conhecer os diferentes significados associados à palavra ou aos seus significados conotativos.

Scaramucci (1997) destaca ainda que, embora esse modelo tenha sido proposto para a língua materna, ele possui uma relevância significativa em língua estrangeira, pois amplia o conhecimento da palavra para além de seu significado, incluindo suas frequências/colocações, registros, comportamento sintático, derivações/flexões, associações, significados denotativo e conotativo.

Em relação à dimensão ou capacidade de uso, Scaramucci (1997) ressalta que, como parte do conhecimento lexical, há vários outros níveis que, na linguística tradicional e também no ensino de línguas, são considerados separadamente ou como parte da gramática (flexões/derivações e relações sintáticas). A autora afirma que, embora faça menção a regras de uso (variações de função e situação, incluindo variação temporal, social, geográfica da área ou modo do discurso), a dimensão de uso ainda está muito vinculada ao aspecto semântico (denotativo/conotativo), não levando muito em conta um nível pragmático/discursivo que inclui a capacidade de uso desse conhecimento, que é responsável pela realização ou atualização desses níveis na construção da compreensão.

Neste estudo, adota-se o conceito de conhecimento lexical que incorpora vários aspectos especificados no conceito rico, ou seja, os níveis lexical, sintático, morfológico, semântico, ao qual também se acrescenta o nível discursivo/pragmático, incorporando à dimensão linguística uma dimensão de uso, ou cognitiva, ao invés de considerá-la separadamente.

Para Leffa (2000), o ensino de vocabulário apresenta aspectos internos e externos. O autor explica que os aspectos externos compreendem a ênfase no material preparado e oferecido ao aprendiz; valorizando, dessa forma, o tipo de insumo a que está exposto. Os estudos sobre a frequência lexical, o uso de dicionários, a linguística de *corpus* e a tipologia específica de exercícios tomam evidência nesse viés. Os aspectos internos destacam a forma como o aprendiz adquire e amplia seu vocabulário. Dentre as possíveis áreas de pesquisa, destacam-se as estratégias de aprendizagem, a profundidade de processamento, os estilos de aprendizagem entre outros.

Scaramucci (1995) distingue duas abordagens lexicais no preparo de atividades de LE: o ensino explícito ou direto, calcado na apresentação de um determinado insumo lexical, geralmente agrupado em categorias, por meio de métodos e técnicas que focalizam exercícios específicos para sua expansão; e o ensino indireto, por meio de pistas contextuais presentes, sobretudo, no processo de leitura. Na perspectiva indireta, o aprendizado do léxico está essencialmente atrelado às habilidades do idioma, muitas vezes apresentado de maneira subjacente e aprendido de modo inconsciente.

Scaramucci (1995) também salienta que o foco em técnicas de ensino explícito pode ser mais eficiente nos estágios iniciais de aprendizagem de uma LE, enquanto que o ensino conduzido pela leitura e pelo contexto seria melhor empregado em estágios mais avançados, uma vez que o aprendiz já apresenta um repertório lexical satisfatório para desenvolver inferências contextuais. Porém, Scaramucci (1995) afirma que ambas as abordagens não são excludentes, mas se complementam, pois sua eficiência está relacionada com o propósito a que se destinam. Dessa forma, é necessário refletir sobre esse aspecto na projeção de um planejamento para o ensino de LE.

Paralelamente à distinção de Scaramucci (1995), Hulstijn (2001) classifica o aprendizado de vocabulário como incidente ou intencional. Hulstijn (2001, p. 270) destaca que o aprendizado incidente de vocabulário refere-se à aprendizagem de itens lexicais como um subproduto de

qualquer atividade não explícita, ou seja, atividades que não estão intencionalmente voltadas para a aprendizagem de novas palavras. A aprendizagem intencional, por outro lado, refere-se a qualquer atividade cujo objetivo esteja associado à retenção de novas palavras na memória.

Hulstijn (2001, p. 271) afirma que grande parte do léxico adquirido por estudantes de LE não provém de instruções ou atividades explícitas (intencionais), mas pela leitura extensiva, ou seja, de maneira indireta. Para Scaramucci (1995) e Hulstijn (2001), o amplo aprendizado de vocabulário é influenciado grandemente por atividades incidentes, das quais a leitura se torna um expoente.

Hunt e Beglar (1998) apontam três abordagens lexicais: a aprendizagem incidental (eventual); a instrução explícita e o desenvolvimento de estratégias independentes.

A aprendizagem incidental prevê que os professores trabalhem a LE com base em atividades que envolvam as habilidades de leitura e audição de modo extensivo. Na instrução explícita, o trabalho concentra-se no diagnóstico das palavras que os estudantes de LE precisam saber - palavras de alta frequência, apresentando-as pela primeira vez, exercitando-as e desenvolvendo a fluência mediante as palavras já conhecidas. Já o desenvolvimento de estratégias independentes envolve a prática de deduzir o significado das palavras com base no contexto e capacitar os estudantes a fazer uso apropriado de dicionários.

Ao promover o ensino de vocabulário com base na aprendizagem incidental, sugere-se que o professor promova oportunidades que alcancem esse fim. Desse modo, é importante que os estudantes estejam em contato constante com leituras e com atividades auditivas, pois essa exposição contínua, dentro de um determinado contexto de estudo, os levará à compreensão do significado de novas palavras.

Quanto à instrução explícita, Hunt e Beglar (1998) destacam que o professor deve atentar para os seguintes princípios:

- a) Diagnosticar as palavras de alta frequência que todo aluno de LE deva dominar;
- b) Promover oportunidades para o ensino intencional de vocabulário: a instrução explícita é particularmente essencial para alunos iniciantes;
- c) Promover oportunidades para a elaboração do conhecimento das palavras e

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

Hunt e Beglar (1998) sugerem que o professor trabalhe de modo integrado o léxico e as habilidades linguísticas do idioma, decidindo quais palavras devem ser utilizadas dentro de uma prática receptiva - leitura e audição, e quais palavras deveriam ser trabalhadas numa proposta de produção oral e escrita.

Quanto ao desenvolvimento de estratégias independentes, os autores (1998) acrescentam dois novos princípios:

- a) Compreender o significado ou o sentido das palavras com base no contexto: embora essa estratégia alcance melhores resultados com alunos proficientes na língua-alvo, ela pode ser uma forma igualmente válida e diferenciada nas aulas de LE e
- b) Examinar diferentes tipos de dicionários e ensinar os alunos a usá-los: trabalhar com o uso de dicionários é essencial.

Em geral, os autores também ressaltam que a instrução explícita é mais comumente desenvolvida nos níveis inicial e intermediário, uma vez que os estudantes nesses níveis tendem a possuir um repertório lexical limitado. Já a prática de leitura extensiva é recomendada para níveis intermediários com maior proficiência e avançado.

2.5 O ensino e a aprendizagem de vocabulário em LE

O aprendizado de vocabulário de LE ainda desponta como uma questão que requer maior estudo e pesquisa. Durante muito tempo, o ensino de vocabulário foi pouco explorado pela pesquisa linguística (CARTER; MCCARTHY, 1988; DELL'ISOLA, 2005; GATTOLIN, 2005; LAUFER, 1990; MEARA, 1980) e desenvolvido de forma assistemática e sem continuidade, comprometendo a proficiência linguística necessária para o uso competente da língua em diferentes práticas sociais.

Pouco ainda se sabe sobre como o léxico é aprendido e retido na memória. Gattolin (2005), ao investigar sobre o processo de aprendizagem de vocabulário em ILE, mediado por material de leitura para fins específicos, afirma que

A importância da sistematização do léxico nas aulas de LE é reconhecida por grande parte dos profissionais da área de aquisição de vocabulário. Como operacionalizar essa sistematização, sem cometer os mesmos erros do passado, porém, continua sendo uma incógnita, cuja descoberta depende do conhecimento de qual seja a natureza do vocabulário. (GATTOLIN, 2005, p. 20).

Os problemas de registro, armazenamento e recuperação das palavras na codificação e decodificação da mensagem linguística constituem uma das questões mais intrigantes da memória. Acredita-se que o léxico se estrutura de modo que as palavras que o integram sejam recuperadas rapidamente. Logo, uma das propriedades constitutivas da unidade lexical, e que possibilitam a sua recuperação no acervo da memória, é a frequência da palavra (BIDERMAN, 1996). Leffa (2000) afirma que

O processamento é tão mais profundo quanto maior for o número de experiências vividas pelo sujeito envolvendo a palavra em questão, incluindo diferentes tipos de elaboração mental: repetição, escrita e reescrita, tradução, uso do contexto, paráfrase, etc. Uma palavra que é lida ou ouvida apenas uma vez, sem grande envolvimento por parte do leitor, pode ser facilmente esquecida, mas uma palavra que retorna e é afetiva e cognitivamente remexida, processada e manipulada terá uma probabilidade maior de se integrar numa rede lexical mais ampla e permanecer na memória de longa duração. (LEFFA, 2000, p. 34).

Sobre a abordagem do léxico em LE, Coura-Sobrinho (2012) destaca que

A melhor maneira de se ampliar o léxico individual não difere da forma como aprendemos uma língua: a exposição a uma variedade de situações em que a escrita e a fala são utilizadas efetivamente para a comunicação. Os contextos em que se dá a interlocução precisam ser necessariamente significativos para o indivíduo, para que ele aprenda a língua (materna ou estrangeira) e amplie o seu vocabulário. Uma palavra nova não será facilmente incorporada ao vocabulário do indivíduo, a menos que ela seja encontrada diversas vezes em contextos (linguísticos e situacionais) significativos e diferentes. (COURA-SOBRINHO, 2012, p. 135).

Portanto, ao destacar o desenvolvimento da competência lexical num contexto comunicativo, busca-se, em primeiro lugar, agregar, aos propósitos de ensino, a inserção de atividades que promovam uma abordagem lexical de forma consistente para o aprimoramento das habilidades funcionais da língua.

Richards e Rodgers (2001, p. 21) afirmam que há, pelo menos, três visões teóricas sobre língua

e sobre a natureza da proficiência linguística que subjazem os métodos de ensino. A primeira e mais tradicional é a visão estrutural, na qual a língua é entendida como um sistema de elementos relacionados estruturalmente para gerar significado. Nessa visão, o objetivo de ensino da língua é levar o aprendiz ao domínio dos elementos desse sistema, que são geralmente definidos em termos de unidades fonológicas, gramaticais, operacionais e lexicais.

A segunda concepção é a visão funcional, na qual a língua é um veículo para expressão de significado funcional. Essa visão enfatiza as dimensões semânticas e comunicativas da língua em vez de suas características meramente gramaticais.

A terceira é chamada de visão interacional. Nela, a língua é entendida como uma ferramenta para a criação e o sustento das relações interpessoais, bem como para o desempenho de transações sociais entre os indivíduos.

Contudo, destaca-se que levantar esforços para tornar a prática de ensino e o aprendizado de uma LE mais funcional e interacional não implica em desconsiderar o valor da língua como estrutura formal.

Ao levar em conta a necessidade de uso, aprendizagem e conhecimento lexical para o desenvolvimento de competências linguísticas, Hujstijn (2001, p. 259) afirma que os itens lexicais incorporados ao léxico de um indivíduo, seja em sua LM ou em sua segunda língua, apresentam características semânticas, pragmáticas, estilísticas, coloquiais, sintáticas, categóricas, morfológicas, articulatórias e ortográficas.

Ao trazer esse contexto para o ensino de LE, pode-se dizer que, atualmente, a discussão tem avançado para práticas e abordagens com enfoques socioculturais, que buscam a contextualização da língua e a desconstrução do ensino da gramática normativa, calcada na norma culta. Tal perspectiva tem desencadeado novos estudos na área da Linguística Aplicada, da Sociolinguística e da Pragmática, nos quais a língua em uso é tomada como uma referência para o aprendizado de LE.

Dessa forma, promover o ensino de uma LE passa a ser uma oportunidade de estimular a capacidade dos aprendizes de fazer novas descobertas, não apenas na forma — estrutura da língua —, mas nas relações que essa língua estabelece com sua sociedade — os falantes nativos

que constituem sua identidade social na interação com seu próprio idioma. Nesse sentido, Morante Vallejo (2005) afirma que

Reorganizar o léxico não requer apenas a incorporação de palavras, mas também pode exigir a incorporação de novos conceitos e novos rótulos para esses conceitos, porque nem todos os idiomas lexicalizam os mesmos conceitos. O processo de desenvolvimento é qualitativo, multidimensional e dinâmico. (MORANTE VALLEJO, 2005, p. 36).

Apesar de estarem muitas vezes associados a metodologias e técnicas de ensino formais e/ou fortemente criticadas pelo caráter tradicional de algumas concepções de ensino de LE, a gramática e o vocabulário têm readquirido sua relevância no processo funcional da língua, não mais como componentes derivados de métodos focados na tradução e na estruturação sintática da língua, mas com foco no aprimoramento de competências comunicativas.

Oliveira (2011, p. 24), afirma que ensinar o léxico é também ensinar a herança histórica e cultural dos falantes dessa comunidade. Em outras palavras, as competências comunicativas de uma LE envolvem tanto competências linguísticas, quanto sociolinguísticas e pragmáticas, as quais permitem ao aprendiz a realização de suas intenções comunicativas no meio sociocultural da LE. Nesse sentido, ao observar a relevância dos recursos de ensino de LE, Morante Vallejo (2005, p. 50) destaca que os materiais de aprendizagem deveriam refletir o fato de que o léxico de uma segunda língua estabelece diferentes associações e deveriam facilitar a expansão da rede de conhecimento de novas palavras.

Quanto à incorporação do léxico nas aulas de língua estrangeira, Coady (1997) identifica quatro maneiras de se trabalhar: 1) Somente pelo contexto — os estudantes irão incorporar o léxico que necessitam de forma incidental em um determinado contexto linguístico, através de leitura extensiva, quando a compreensão for bem sucedida; 2) Instrução por estratégia — o contexto permanece como a principal fonte de aprendizado de novas palavras, porém propõem-se aqui algumas estratégias de aprendizagem específicas para os estudantes, de modo que eles sejam capazes de lidar com o contexto de forma eficaz; e 3) Desenvolvimento de instrução explícita — preconiza-se que o aprendizado de certos grupos de palavras requerem instrução explícita, utilizando diferentes técnicas de ensino e de memorização. Nation (1990), afirma que as palavras de alta frequência de um idioma devem ser aprendidas da forma mais rápida e eficiente possível. Coady (1997) reforça dizendo que essa categoria de palavras deve ser explorada ao ponto de o vocabulário ser automatizado pelos estudantes; e 4) Atividades em sala de aula —

novos itens lexicais devem ser explicitamente explorados em atividades em sala de aula.

De forma semelhante ao que é proposto por Coady, Nation (2003) afirma que um curso de idiomas bem estruturado deve apresentar quatro variedades de insumo aos alunos: 1) O *input* (insumo) voltado para o significado; 2) O aprendizado baseado no *output* (produção) voltado ao significado; 3) A aprendizagem voltada ao idioma; e 4) O desenvolvimento da fluência.

No primeiro caso, o aprendizado de novas palavras acontece por meio das habilidades de leitura e compreensão auditiva. Uma vez que a atenção do estudante está no conteúdo ao qual está exposto nessas habilidades, a incorporação de novos itens lexicais assume uma preocupação secundária nessa abordagem. O estudante precisa *decodificar* uma determinada mensagem, isto é, compreender o assunto/tópico apresentado em sua totalidade. No entanto, esse tipo de abordagem pode trazer benefícios ao ensino lexical, dependendo do grau de instrução dos alunos.

No aprendizado pelo *output*, o foco está nas habilidades ativas do processo de aprendizagem de LE (oralidade e escrita). Assim como na primeira variedade citada, o enfoque lexical fica em segundo plano, pois a ênfase está na comunicação e não na aquisição de novos vocábulos.

A aprendizagem voltada para o idioma implica no estudo do sistema da língua, o que envolve mais diretamente questões sobre vocabulário, gramática e fonética. E a fluência, por sua vez, envolve itens da linguagem desconhecidos e aborda as quatro habilidades de compreensão do idioma. Nessa variedade, o aluno pratica a língua-alvo, fazendo o melhor uso possível do que já domina.

Todas as quatro variedades se constituem oportunidades para aquisição lexical. Porém, indivíduos expostos ao mesmo insumo nem sempre apresentam o mesmo nível de compreensão e aprendizagem lexical, muitas vezes em decorrência de seus diferentes estágios de conhecimento e maturação cognitiva. Assim, o mesmo insumo produzirá níveis mais ou menos profundos de compreensão e armazenamento de informações (FRANKEN, 2008). Por essa razão, faz-se necessário refletir sobre como selecionar e explorar de maneira adequada os itens lexicais para cada nível de proficiência, nas aulas de LE.

Além do conhecimento do léxico, Binon e Verlinde (2000b) distinguem cinco níveis de

conhecimento das palavras: 1) O nível formal: que representa o reconhecimento da palavra que se ouve numa conversação, saber pronúciá-la (pronúncia) e escrevê-la corretamente (ortografia); 2) O nível morfológico: que implica no saber identificar os prefixos, os sufixos, o sistema de derivação e de composição; 3) O nível sintático: que está relacionado ao conhecimento das diferentes construções e restrições sintáticas; 4) O nível semântico: que envolve a compreensão do(s) significado(s) de uma palavra ou de uma unidade lexical no plano referencial, denotativo, conotativo, pragmático (os critérios de restrição e de seleção, e o uso); e 5) A competência combinatória lexical: que diz respeito ao saber combinar as palavras, identificar os sinônimos, os parônimos, etc.

Estudos na área de ensino de ILE apontam para a frequência com que as palavras são utilizadas em termos de aproveitamento e estudo. Nation (2003) divide o vocabulário de LE em quatro grupos distintos conforme sua extensão e uso frequente, quais sejam: palavras de alta frequência; palavras acadêmicas; palavras técnicas e palavras de baixa frequência.

Para o autor, as palavras de alta frequência incluem as famílias de palavras com a maior parte do léxico funcional e de conteúdo. Elas compreendem cerca de 80% a 95% das palavras que ocorrem num texto. Essas palavras

São tão frequentes e apresentam uma abrangência tão vasta para um grupo tão pequeno de palavras, que deveriam receber atenção direta tanto dos professores quanto dos alunos, devendo aparecer nas quatro variedades de um curso. Qualquer tempo gasto com essas palavras, tanto em sala de aula quanto fora dela, será um tempo bem investido. Não faz muito sentido dar atenção a outras palavras se as palavras de alta frequência ainda não são conhecidas. (NATION, 2003, p. 17).

As palavras acadêmicas ocorrem normalmente em textos teóricos de uma grande variedade de disciplinas. Elas podem também estar inseridas em textos não acadêmicos. Essa categoria corresponde a 8.5% e 10% das entradas lexicais dos textos acadêmicos. Nation (2003) ressalta que, para fins acadêmicos, essa categoria equivale às palavras de alta frequência e devem receber o mesmo tipo de atenção tão logo as palavras de alta frequência tornem-se conhecidas.

O vocabulário técnico consiste em palavras de alta frequência e de palavras acadêmicas bastante comuns e de significado restrito a uma determinada área de atuação. De acordo com Nation (2003), o aprendizado de palavras técnicas torna-se mais favorável quando um assunto de uma área especializada está sendo abordado, pois, fora de contexto, os alunos poderão não

estabelecer vínculos entre o léxico e a área de conhecimento, o que pode trazer resultados desfavoráveis.

As palavras de baixa frequência são aquelas que não se enquadram nas categorias anteriores. Vale ressaltar que o vocabulário técnico que um determinado indivíduo utiliza para fins profissionais, por exemplo, pode ser considerado de baixa frequência para outro indivíduo que não faz uso dos mesmos itens lexicais em seu contexto de uso da língua.

Ao tratar da aquisição de vocabulário na aprendizagem de línguas clássicas (latim e grego), Torrão (1997) afirma que a memorização do vocabulário é um aspecto fundamental na aprendizagem das línguas. O autor afirma que é necessário que os professores comecem, desde as primeiras aulas de iniciação, a gerar em seus alunos um pequeno esforço diário para que, aos poucos, o enriquecimento vocabular venha acontecer.

Independentemente de o aprendiz estar ou não em contexto de imersão, o professor de LE precisa investir continuamente no ensino e na aplicação prática do léxico, no intuito de capacitar o estudante a adquirir e a desenvolver competências comunicativas que lhe permitam usar a língua em diferentes situações de comunicação. Corroborando essa ideia, Cook (1997, p. 22) afirma que a principal ênfase é demonstrar que os significados das palavras de uma língua formam um sistema. As palavras não são unidades isoladas com significados distintos, que devem ser aprendidas uma por vez, mas se conectam umas às outras numa relação de significado altamente complexa.

Portanto, esta pesquisa respalda-se na relevância do léxico, bem como nos estudos sobre suas formas de abordagem e a frequência das palavras na língua portuguesa.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa analisa o propósito das atividades elaboradas em LDs para promover a compreensão e a exploração de vocabulário nas aulas de LE. A ênfase desse trabalho está na reflexão sobre o papel do léxico no processo de ensino e aprendizagem em LE. Para esse fim, apresento uma matriz, com subcategorias de análise, utilizada no estudo de uma coleção de LDs destinados ao ensino de PLE.

O objeto de estudo desta pesquisa compreende a exploração lexical explícita nas atividades de LDs dos níveis básico e intermediário, para o desenvolvimento de competências e habilidades dos falantes não nativos do português.

3.1 A natureza da pesquisa

Quanto à abordagem deste estudo, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, de natureza aplicada. Minayo (*apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009) afirma que as pesquisas de cunho qualitativo trabalham com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis definidas a priori. Portanto, trata-se de um estudo subjetivo, que trabalha com categorias verbais e se ocupa com a descrição, compreensão e interpretação de particularidades dentro de um determinado contexto.

Em relação aos objetivos, esta pesquisa é de caráter descritivo, pois se propõe a investigar, descrever e fazer um levantamento do tratamento conferido ao léxico em UD voltadas para estrangeiros.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa descritiva visa a descrever as características de determinado fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Para isso, vale-se da observação, do registro, da análise e da classificação dos dados, sem manipulá-los, ou seja, sem a interferência do pesquisador. Ainda, propõe-se a investigar a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas e relações com outros fatos.

Nas pesquisas descritivas, os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador. Incluem-se, entre as pesquisas descritivas, a maioria daquelas desenvolvidas nas ciências humanas e sociais [...] Uma das características mais significativas das pesquisas descritivas é a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, como o questionário e a observação sistemática. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

Segundo os autores, nas pesquisas descritivas, os pesquisadores estão voltados para a atuação prática, o que as aproxima das pesquisas exploratórias, proporcionando uma nova visão do problema. Quando, porém, ultrapassam a identificação das relações entre as variáveis, procurando estabelecer a natureza dessas relações, esse tipo de pesquisa se aproxima da pesquisa explicativa.

Sob o ponto de vista dos procedimentos técnicos, caracteriza-se esse estudo como documental. Prodanov e Freitas (2013) destacam que pesquisa documental pode, algumas vezes, ser confundida com a pesquisa bibliográfica. Por isso, os autores salientam que a principal diferença entre elas está na natureza das fontes de ambas as pesquisas.

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. [...] A utilização da pesquisa documental é destacada no momento em que podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 55).

Segundo os autores, os documentos podem ser classificados em fontes de primeira mão e fontes de segunda mão. Fontes de primeira mão correspondem a documentos que não receberam tratamento analítico, a exemplo do *corpus* desse estudo. Outras fontes de primeira mão são: cartas, contratos, diários, filmes, programas de TV, fotografias, pinturas, etc. Fontes de segunda mão descrevem documentos que já passaram por algum tipo de análise, tais como, relatórios de pesquisa, relatórios de empresas e tabelas estatísticas.

Para os autores, documento é definido como

[...] qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, que engloba: observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico). (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 56).

Uma vez consideradas documentos de primeira mão, em que é possível fazer um levantamento analítico das informações, as atividades das UD's dos níveis 1, 2, 3 e 4 serão analisadas com base nos critérios apresentados no decorrer desse capítulo.

3.2 O corpus da pesquisa

Para esta investigação, optei pela análise dos livros-texto e livros de exercícios dos *Ciclos Básico e Intermediário da coleção Brasil Intercultural* - língua e cultura brasileira para estrangeiros, coordenados por Edleise Mendes, produzidos por autores brasileiros, publicados pela Editorial Casa do Brasil Argentina, com 1ª edição em 2016.

A coleção divide-se em quatro volumes que abrangem quatro ciclos de aprendizagem (básico, intermediário, avançado e avançado superior). Cada ciclo se organiza em dois níveis, sendo o Ciclo Básico composto pelos níveis 1 e 2; o Ciclo Intermediário, pelos níveis 3 e 4; o Ciclo Avançado, pelos níveis 5 e 6; e o Ciclo Avançado Superior, pelos níveis 7 e 8. Portanto, cada volume se destina a dois níveis do curso. Além do livro texto, a coleção dispõe de quatro livros de exercícios, sendo um para cada ciclo, com tarefas complementares.

O quadro a seguir ilustra a organização dos livros-texto da coleção:

QUADRO 01
Volumes da Coleção Brasil Intercultural

Ciclos (volumes)	Níveis
Ciclo Básico (livro 1)	Nível 1 Nível 2
Ciclo Intermediário (livro 2)	Nível 3 Nível 4
Ciclo Avançado (livro 3)	Nível 5 Nível 6
Ciclo Avançado Superior (livro 4)	Nível 7 Nível 8

Fonte: Registro do pesquisador (2020)

A coleção é produzida por professores e pesquisadores brasileiros na área do PLE, comercializada principalmente na Argentina e voltada para o público hispano falante. Foram analisados os extratos (atividades) das obras dos níveis básico e intermediário em que palavras ou expressões da língua portuguesa protagonizam o objetivo da atividade, respeitando os

critérios descritos na categorização do *corpus*.

Levando em conta que a abordagem lexical explícita comumente recebe maior atenção nos níveis iniciais de ensino, a escolha dos primeiros livros da coleção resulta dessas considerações já tecidas na revisão da literatura deste estudo.

O Ciclo Básico, de autoria de Barbosa e Castro (2016a), tem por objetivo desenvolver as capacidades de comunicação e interação em nível inicial. O Ciclo Intermediário, elaborado por Barbosa e Schrögle (2015), desenvolve as capacidades de comunicação e interação em nível intermediário, por meio da produção e recepção de textos orais e escritos de baixa e média complexidade.

As obras dispõem ainda de um apêndice gramatical ao final de cada volume, como auxílio para o professor e para os estudantes na sistematização da língua. O material apresenta atividades e experiências de uso da língua portuguesa, em sua variedade brasileira, visando à interação em situações cotidianas, em diferentes contextos.

Conforme informações divulgadas no sítio da coleção (<http://www.brasilintercultural.com.ar>), acessado em 20 de maio de 2019, o material tem sido adotado em universidades, escolas particulares e públicas de ensino médio na Argentina e região, sendo objeto de análise nas áreas de formação docente tanto na graduação quanto na pós-graduação.

Segundo informações disponibilizadas no sítio, a coleção está fundamentada nos pressupostos metodológicos da abordagem intercultural, centrada na visão de língua como lugar de interação, mediadora das relações que se estabelecem entre sujeitos e mundos culturais diferentes. As UD's se organizam em temas contemporâneos, abordando aspectos sociais, históricos, entre outros, que compõem a diversidade cultural brasileira. As atividades das UD's apresentam uma variedade de gêneros textuais (orais, escritos e multimodais), em situações reais e contextualizadas de uso da língua.

Em uma análise descritiva sobre a abordagem metodológica da coleção, González (2015, p. 125) entende que, apesar de ser descrita, por seus autores, como uma obra com “abordagem intercultural”, o material é “pré-comunicativo com forte presença da abordagem gramatical tendo, ainda, alguns aspectos da abordagem comunicativa”. Sem a pretensão de detalhar a

descrição metodológica do *corpus*, penso que, mesmo diante das considerações tecidas por González (2015), o material explora o conceito de língua em uso e a oferta de diferentes gêneros textuais, o que assegura o viés comunicativo, mesmo que fortemente demarcado pela exploração gramatical.

Além disso, a obra corresponde às concepções e à promoção de competências e habilidades avaliadas pelo exame Celpe-Bras, justapostas aos fundamentos da AC, a saber: 1) O entendimento da proficiência como uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo; 2) A análise dos aspectos textuais e discursivos: contexto, propósito e interlocutores envolvidos na interação; e 3) A própria natureza comunicativa, envolvendo a compreensão e produção oral e escrita de forma integrada.

Trata-se, portanto, de um material que atenta para o desenvolvimento das habilidades comunicativas e para a exposição de diferentes contextos de uso da língua.

Para esse estudo, foram selecionadas 116 atividades dos livros da coleção em que a exploração lexical explícita foi identificada. Dessas, 79 foram extraídas do livro-texto e livro de exercícios do ciclo básico e 37 do livro-texto e livro de exercícios do ciclo intermediário.

3.3 A abordagem metodológica: etapas da pesquisa, investigadores e categorização do *corpus*

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, foi feito o levantamento das atividades com ênfase na apresentação/exploração explícita de vocabulário nas obras da coleção. Para delimitar os extratos analisados, foram selecionadas apenas as atividades com ênfase nas palavras ou expressões “lexicais” (GENOUVRIER; PEYTARD, 1973), isto é, portadoras de sentido independente das relações que estabelecem em um texto, tais como substantivos, adjetivos e verbos.

Depois de selecionados os extratos, foram analisados os objetivos subjacentes de cada atividade, por meio dos critérios definidos para a categorização das atividades. Esses critérios, denominados de subcategorias, foram compilados em uma matriz descritiva, servindo como referência para a verificação do propósito das atividades com vocabulário.

Num segundo momento, os extratos foram estudados por dois interavaliadores, com formação acadêmica na área do ensino de LE, segundo os mesmos critérios. Esses profissionais receberam um quadro descritivo das atividades previamente selecionadas, uma cópia da matriz e dos descritores das subcategorias, um quadro com as atividades previamente selecionadas para que lançassem os dados de suas análises (Apêndices A, B, C, D e E) e um exemplar da cada LD da coleção. Cada interavaliador examinou o *corpus* de forma independente sem, portanto, ter acesso à análise dos demais. Os dados dos interavaliadores foram compilados e comparados entre si, para examinar a aplicabilidade da categorização para análise de LD e MD de LE.

Outros professores e pesquisadores da área de Letras e Linguística Aplicada foram convidados a colaborar com a pesquisa. Contudo, devido às demandas emergenciais e fortuitas causadas pela pandemia do COVID-19, tive dificuldade de encontrar voluntários com disponibilidade de tempo para contribuir com esse estudo. Dessa forma, contei com a cooperação de dois professores que necessitaram de um prazo estendido para me auxiliar na interavaliação.

Uma vez que almejava dados confiáveis, com o menor nível de interferência possível, não mantive contato e não disponibilizei momentos de discussão da análise dos dados no decorrer do estudo dos interavaliadores, para que o resultado não fosse tendencioso. Também não detalhei com exemplos da coleção o propósito de cada subcategoria para que eles pudessem fazer suas próprias inferências. Apenas entreguei a matriz com as subcategorias, os descritores da categorização e a coleção didática impressa para que realizassem o estudo e apresentei em linhas gerais meus objetivos de pesquisa.

Assim, cada interavaliador realizou a leitura e a interpretação da matriz individualmente, com base nos descritores, sem que houvesse alguma mediação minha durante a tabulação dos dados. Da mesma forma, não lhes foi disponibilizada a tabulação dos dados aferida pelos outros envolvidos na interavaliação, para que não houvesse comparação ou revisão dos resultados. Os dados foram confrontados por mim, após ter acesso às três tabulações.

Ao comparar os dados, observei que um dos interavaliadores não desenvolveu o estudo de maneira acurada, deixando de observar com atenção o detalhamento dos descritores das subcategorias em sua interpretação do *corpus*.

Mesmo se tratando de uma análise subjetiva e irrestrita pelas possíveis inter-relações e sobreposições das subcategorias²², ao examinar a classificação feita pelo interavaliador 2, constatei que não houve entendimento necessário dos descritores das subcategorias, de modo que os dados produzidos pelo interavaliador 2 foram muito discrepantes em relação aos dados avaliados por mim e pelo interavaliador 1. Essas divergências se concentravam em categorizações que não tinham correlação com os descritores das subcategorias ou se distanciavam muito de possíveis inter-relações entre elas.

Dessa forma, optei por não levar em conta o estudo realizado por esse interavaliador e apresento as considerações relativas à análise feitas por mim e pelo interavaliador 1.

3.3.1 Informações acadêmicas do pesquisador

Sou graduado em Letras Português/Inglês, com especialização lato-sensu em Ensino de Língua Inglesa e em Língua e Ensino de Língua e Literatura e mestre em Estudos de Linguagens pelo CEFET/MG. Meu foco acadêmico concentra-se nos processos de ensino e aprendizagem em LE.

Iniciei os estudos sobre o léxico em LE durante os cursos de especialização, quando discuti sobre o desenvolvimento de práticas de ensino de vocabulário em meus trabalhos de conclusão de curso, que resultaram na publicação de dois artigos científicos. Ao entrar no programa stricto-sensu e no grupo de pesquisa do INFORTEC, mantive o interesse no ensino do léxico e em materiais didáticos de PLE. Em minha dissertação, discorri sobre a abordagem lexical no ensino de PLE, observando as atividades das UDs do PPPL. Esse estudo desencadeou novos questionamentos sobre o assunto, de modo que extendi a análise para o LD de PLE. Nesta tese, resgato a metodologia empregada na pesquisa que realizei no mestrado, bem como as considerações finais daquele trabalho para propor a matriz com as subcategorias de ELE.

²² Discutirei mais sobre a questão da sobreposição das subcategorias ao discorrer sobre análise feita pelo interavaliador.

Atuo como professor de LM e LE desde 2002. Atualmente, sou professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do CEFET/MG, ministrando aulas de Língua Estrangeira Moderna (Inglês) nos cursos técnicos do Ensino Médio. Possuo também experiência em outras instituições da rede particular, estadual, federal e cursos livres, trabalhando com ensino, pesquisa e projetos de extensão na área de LE.

3.3.2 Informações acadêmicas do interavaliador

O interavaliador possui graduação em Letras, especialização em Língua Inglesa/ tradução e mestrado em Letras. Atua como professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da rede federal, ministrando aulas de LE há mais de dez anos. É ex-Professor Adjunto I-A na Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) e ex-Professor de Língua Inglesa no Centro de Cultura Anglo Americana. Na graduação, ministrou as seguintes disciplinas: Língua Inglesa, Inglês Instrumental, Língua Portuguesa, Português Jurídico, Português Instrumental, Linguística, Metodologia Científica, Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, Literaturas Inglesa e Norte-americana e Língua Latina. Foi também Coordenador do Centro de Línguas Modernas da UNIPAC, tendo ainda atuado em outras escolas da rede particular como professor de LM, LE, literatura e redação.

Desenvolveu vários trabalhos como tradutor, intérprete, colunista de jornal, revisor de periódicos e possui publicações científicas em todos os campos de sua formação. Atualmente, é membro do corpo editorial da Revista da Universidade da Força Aérea (UNIFA) e membro da banca de elaboração de questões das provas de língua inglesa dos processos de Admissão aos Cursos de Formação da Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR) e da Academia da Força Aérea (AFA) desde 2014. Suas áreas de atuação acadêmica compreendem a linguística, a língua portuguesa, o inglês como língua estrangeira, a literatura estrangeira e a tradução (inglês/português).

3.3.3 Categorização do corpus

A análise das atividades tem a finalidade de apontar as formas mais frequentes de se trabalhar

com o léxico de modo explícito nos volumes selecionados, além de verificar o(s) propósito (s) pelo (s) qual (is) o vocabulário é desenvolvido. A categoria de exploração lexical explícita (ELE) tem como prerrogativa a abordagem do léxico em primeiro plano, isto é, quando a apresentação ou uso de entradas lexicais em atividades do LD precedem o objetivo de desenvolver a compreensão textual e auditiva, a produção oral e escrita e os aspectos gramaticais e culturais da língua.

Ao longo da primeira etapa da pesquisa, as subcategorias listadas na matriz foram repensadas e redefinidas a partir da análise deste *corpus*. As mudanças feitas ao longo da investigação estão descritas no capítulo 4, ao tratar da categorização das atividades.

As atividades dos livros analisados exploram diferentes habilidades, competências, domínios lexicais e gramaticais. Muitas atividades, conforme seu propósito e sua extensão, apresentam mais de um comando. Nessa investigação, ao fazer o recorte dos extratos, optei por subdividir as atividades com mais de um comando, respeitando a ordem numérica sugerida no material.

Os comandos mais extensos foram ordenados em sequência alfabética (proposto por este pesquisador), para mapear as atividades com ênfase no léxico. Esses comandos (algumas vezes em formato de questões) são denominados de *atividades*. Logo, uma atividade (inserida na sequência didática numerada na unidade), com três comandos, foi subdividida em três blocos, nomeados de atividade “a”, atividade “b” e atividade “c”, representados no quadro a seguir:

QUADRO 02

Subdivisão dos comandos das atividades

Nº da atividade descrito no material:	Comandos da atividade:	Categorização dos comandos:
1	Leia o texto e responda as questões	1a: Tarefa 1, atividade “a”
	Análise as palavras extraídas do texto	1b: Tarefa 1, atividade “b”
	Observe os exemplos de conjugação verbal	1c: Tarefa 1, atividade “c”

Fonte: Registro do pesquisador (2020)

O quadro exemplifica a ordenação das atividades distribuídas em três diferentes comandos na

mesma tarefa²³. Quando os comandos apresentavam questões (perguntas) já enumeradas na UD, o mapeamento das atividades se deu da seguinte forma:

QUADRO 03
Subdivisão das questões nos comandos das atividades

Nº da atividade descrito no material:	Comandos da atividade:	Questões relativas a cada comando:	Categorização da atividade:
1	Leia o texto e responda as questões	1 2 3 4	1a (1): tarefa 1, atividade “a”, questão 1 1a (2): tarefa 1, atividade “a”, questão 2 1a (3): tarefa 1, atividade “a”, questão 3 1a (4): tarefa 1, atividade “a”, questão 4
	Análise as palavras extraídas do texto	1 2	1b (1): Tarefa 1: atividade “b”, questão 1 1b (2): tarefa 1, atividade “b”, questão 2
	Observe os exemplos de conjugação verbal	-	1c: Tarefa 1: atividade “c”

Fonte: Registro do pesquisador (2020)

Quando as atividades apresentavam apenas um comando ou quando todos os comandos estavam diretamente relacionados com os critérios da matriz, a atividade foi considerada em sua integralidade, sem subdivisões.

Cada subcategoria da matriz de ELE visa destacar o objetivo principal (que se sobressai sobre os demais) de cada atividade com os itens lexicais, considerando que as atividades podem se encaixar em mais de um subitem da categorização ou até mesmo explorar habilidades e competências que estão atreladas à atividade com menor ênfase.

Para definir quais atividades se encaixavam nos critérios da matriz, observou-se com atenção o enunciado dos comandos. Por exemplo, no comando: “Escute a música e complete os espaços”, verifica-se que a atividade propõe completar as lacunas de uma letra de música com palavras

²³ Ellis (2003) apresenta um apanhado de definições acerca do termo *tarefa*. A autora também discute a distinção entre os termos *tarefa*, *atividade* e *exercícios* à luz dos estudos no campo da Aquisição da Segunda Língua. Segundo a autora, deve-se reconhecer que, nem na pesquisa nem na pedagogia de estudo de línguas há concordância completa sobre o que constitui uma tarefa, tornando a definição problemática. Também não há consistência nos termos empregados para descrever os diferentes dispositivos para desenvolver as habilidades linguísticas dos estudantes. Ellis (2003) afirma que as definições de *tarefa* abordam várias dimensões: 1) o escopo de uma tarefa; 2) a perspectiva da qual a tarefa é vista; 3) a autenticidade de uma tarefa; 4) as habilidades linguísticas necessárias para executar uma tarefa; 5) os processos psicológicos envolvidos no desempenho da tarefa; e 6) o resultado (*outcome*) de uma tarefa. Nesse estudo, uso os termos *tarefa* e *atividade* indistintamente, considerando, em determinados momentos, o termo *tarefa* para as atividades com mais de um comando e que, na maioria das vezes, apoiam-se em habilidades comunicativas (como acuidade auditiva, por exemplo) para alcançar um determinado resultado linguístico.

ou expressões, por meio do reconhecimento de vocábulos (ou *chunks*) no áudio a ser reproduzido. Dessa forma, pode-se inferir que o objetivo da atividade consiste em revisar palavras ou expressões já conhecidas pelos estudantes mediante a atenção e compreensão do som das palavras ouvidas na canção. Além da abordagem lexical, a acuidade auditiva também é desenvolvida. No entanto, a ênfase não está na compreensão do gênero ou do assunto central da letra da música, mas no reconhecimento das palavras. Entende-se, assim, que a abordagem lexical, num primeiro momento, recebe maior atenção que a compreensão auditiva.

As atividades selecionadas foram classificadas nos critérios estabelecidos na análise sobre as abordagens de ensino de vocabulário em PLE, desenvolvida ao longo da minha dissertação de mestrado, conforme o modelo disposto a seguir (Exploração Lexical Explícita - ELE) e adaptada ao longo dessa pesquisa. A categorização foi pensada com base na observação prévia do *corpus* de pesquisa do mestrado e subcategorizada conforme descrito no quadro a seguir. Os critérios de análise são:

QUADRO 04

Categorização das atividades com exploração lexical explícita

CATEGORIA - Exploração Lexical Explícita (ELE)	
Apresenta atividades explícitas sobre / com vocabulário relacionado ao tema / situação de uso da UD	
ELE 1 (Ap)	Apresentação de palavras, expressões ou grupos de palavras com o mesmo campo lexical (Ap)
ELE 2 (Re)	Revisão ou exploração de palavras de domínio prévio (estudadas antes da UD) (Re)
ELE 3 (Pr)	Uso pragmático / aplicação das palavras apresentadas na UD (Pr)
ELE 4 (Fx)	Fixação das palavras apresentadas na UD por meio de atividades e exercícios (Fx)
ELE 5 (Ex)	Expansão de novas palavras a partir do contexto (Ex)
ELE 6 (Tx)	Definição do significado ou uso de palavras ou expressões por meio de textos (Tx)
ELE 7 (Au)	Exploração e expansão lexical por meio da habilidade auditiva (Au)

Fonte: Registro do pesquisador (2020)

Na subcategoria ELE 1 (Ap), o foco está na apresentação escrita e/ou ilustrada de palavras, conjuntos de palavras ou expressões (*chunks*) que pertencem a uma mesma área de conhecimento, isto é, com o mesmo campo lexical, compreendendo áreas específicas, tais como: saúde (estetoscópio, cirurgia, esterilização, medicação, etc.); escola (disciplinas, material escolar, etc.); informática (*software*, *hardware*, programas, *sites*, internet, etc.); sentimentos (amor, tristeza, ódio, carinho, saudade, etc.); relações interpessoais (família, profissões, etc.) entre outras. Nesse subitem, a ênfase está nas palavras que nomeiam ou descrevem objetos, pessoas, fenômenos, lugares, sentimentos, estados de espírito, qualidades e ações que possuem relação direta com o tema da UD. A apresentação dos grupos lexicais pode estar inserida em alguns gêneros textuais, porém, o significado (entendimento) das palavras não é extraído do

gênero em que elas estão incorporadas, conforme ilustra a figura a seguir:



FIGURA 01 - Atividade 18 “Tudo Gostoso” da Unidade 2 do Ciclo Básico

Fonte: Barbosa e Castro (2016a, p. 46)

A imagem acima foi extraída do livro-texto da coleção Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para estrangeiros, Ciclo Básico (2016, p. 46). O campo lexical das palavras dessa atividade vincula-se à alimentação, inseridas no gênero cardápio, no bloco sobre hábitos cotidianos da unidade, cujo tema está relacionado com a rotina de vida dos brasileiros.

A subcategoria ELE 2 (Re) descreve as atividades cuja ênfase é retomar as palavras ou expressões já estudadas anteriormente (nas UD's anteriores ou com base no conhecimento prévio dos estudantes), normalmente entendidas como palavras de alta frequência e que apresentam alguma relação com o assunto ou habilidade que estão sendo desenvolvidos na UD. Portanto, as entradas lexicais exploradas nas atividades dessa subcategoria são entendidas como *background* dos estudantes. As palavras podem ser revisadas dentro de um conjunto com o mesmo campo lexical semântico, contextual ou como entradas lexicais isoladas. Normalmente são palavras necessárias para desenvolver alguma competência comunicativa.

A subcategoria ELE 3 (Pr) engloba as atividades que apresentam ou exploram palavras ou expressões da língua com o objetivo principal de demonstrar os diferentes significados linguísticos que elas adquirem em um contexto extralinguístico (discursivo, situacional, etc.). As atividades que se enquadram nessa classificação são objeto de estudo da língua em uso, cuja construção de sentido está além da construção da frase (sintaxe) ou do seu significado semântico. O comando 12, atividade “a”, do livro-texto do Ciclo Intermediário, da coleção Brasil Intercultural, é um exemplo dessa subcategoria: “a) Após ouvir a música ‘*Dancing Days*’, de Lulu Santos, pesquise o significado das expressões ‘soltar as feras’ e ‘cair na gandáia’.”

Nessa atividade, espera-se que o estudante compreenda o significado linguístico de ambas as expressões pelo contexto extralinguístico de uso da língua e não pela tradução ou verificação do significado das palavras no dicionário, ou pela construção sintática da frase.

Outro grupo de atividades que se enquadra nessa subcategoria diz respeito à apresentação e exploração de palavras, ou expressões regionais ou próprias do país, para descrever ou denominar seres ou coisas que diferem de outras regiões ou outros países em que a língua é falada. É o caso de palavras ou expressões utilizadas de maneira distinta entre os falantes do português de Portugal e os falantes do português brasileiro, por exemplo: bicha (português de Portugal) e fila (português do Brasil); ou vocábulos utilizados para descrever um mesmo elemento em diferentes regiões brasileiras, exemplo: aipim, macaxeira, mandioca.

Na subcategoria ELE 4 (Fx), o propósito da atividade está em reforçar a aplicação ou a assimilação de palavras ou expressões estudadas na UD por meio de exercícios de completar lacunas, de relacionar imagem e palavra, de relacionar palavra e definição, de formar *chunks*, entre outros. O objetivo principal é trabalhar a fixação das palavras apresentadas (discutidas, ilustradas e estudadas sob os aspectos sintáticos, semânticos ou pragmáticos). São atividades de reforço ou revisão do vocabulário desenvolvido na UD. Dessa forma, essa subdivisão se aplica a todas as palavras ou conjuntos lexicais que já foram apresentados na UD, podendo encaixar-se em outros propósitos (exemplo: demonstrar o sentido pragmático das palavras), porém na forma de recuperação do vocabulário trabalhado na unidade.

A figura a seguir apresenta uma atividade sequencial relacionada com a imagem anterior, extraída do livro-texto da coleção Brasil Intercultural: língua e cultura brasileira para

estrangeiros, Ciclo Básico (2016, p. 47). O propósito da atividade é explorar o vocabulário e o gênero apresentado na página anterior do material, referente à alimentação e ao gênero “cardápio”. Observa-se que, após a apresentação do grupo lexical explorado na UD, o foco volta-se para a fixação do vocabulário e para a compreensão do gênero que está sendo trabalhado na unidade sobre hábitos cotidianos na rotina dos brasileiros.

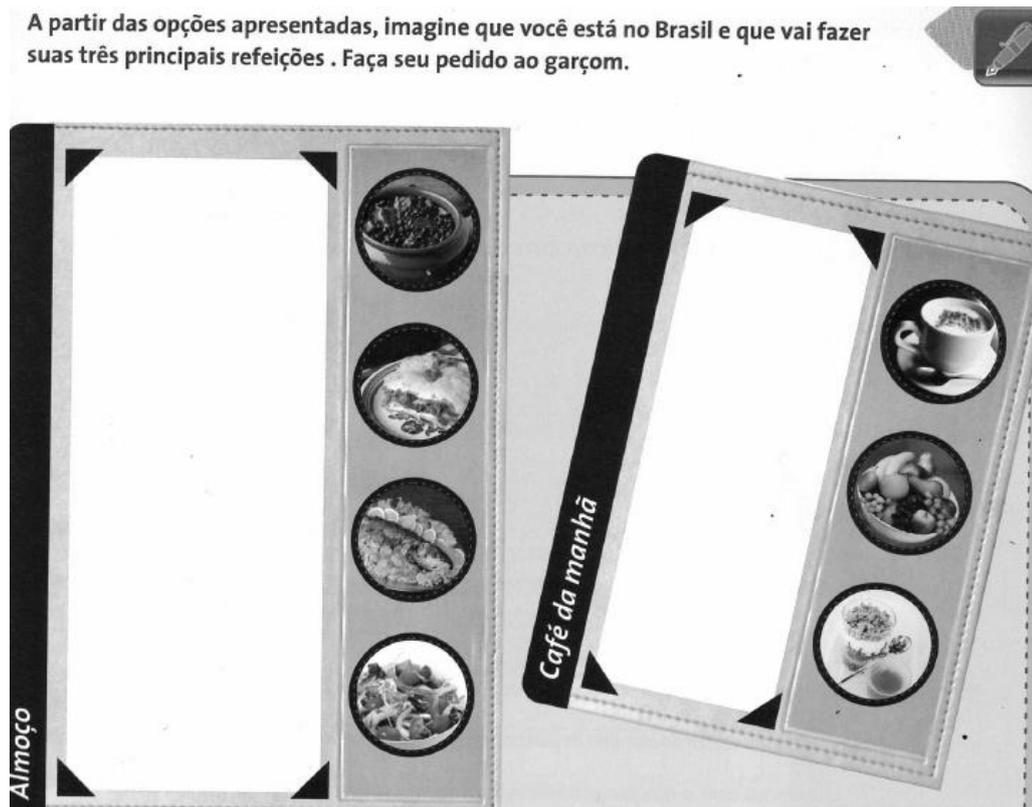


FIGURA 02 - Atividade 19 “Tudo Gostoso” da Unidade 2 do Ciclo Básico

Fonte: Fonte: Barbosa e Castro (2016a, p. 47)

A subcategoria ELE 5 (Ex) compreende as atividades que propõem a expansão lexical por meio de pesquisa, consulta em dicionários, criação de dicionários ilustrados, confecção de listas de vocabulário complementares à UD, verificação de sinônimos, elaboração de listas de verbos, de adjetivos, etc. com o intuito de conhecer novas entradas lexicais para o desenvolvimento de competências linguísticas, tais como descrever pessoas ou situações. As palavras ou expressões nessa subcategoria não fazem parte da mesma área de conhecimento, isto é, a atividade pode explorar palavras variadas que não apresentam, necessariamente, uma inter-relação contextual direta entre si. O propósito dessas atividades é fazer com que o estudante desenvolva sua autonomia e torne-se ativo no seu processo de aprendizado, buscando meios para avançar seus conhecimentos na língua, sem esperar que a informação seja fornecida pelo professor ou pelo MD.

Na subcategoria ELE 6 (Tx), as atividades consistem em ressaltar a compreensão sintática e/ou semântica, bem como o uso de palavras ou expressões presentes nos textos das UD's. Isto é, o significado e/ou os sinônimos dos vocábulos são identificados por meio da compreensão textual. As atividades que se encaixam nessa subcategoria comumente compõem o grupo de questões de compreensão e interpretação textual, porém a identificação do propósito do texto, de suas ideias principais e secundárias, dos gêneros textuais, da situação, ou de quaisquer competências associadas à prática de leitura serve como recurso para compreender o significado e o uso de palavras ou expressões inseridas no contexto de uso da língua. Também faz parte dessa subcategoria o trabalho com palavras ou expressões que exemplificam diferentes níveis de formalidade da língua (usos formais e informais na escrita e na oralidade), por meio dos gêneros textuais apresentados, bem como fenômenos linguísticos oriundos de contextos informais de uso da língua, conforme ilustrado na figura a seguir, extraída do livro *Brasil Intercultural, Ciclo Intermediário*:

Agora, releia as seguintes frases da música e preste atenção às palavras destacadas.

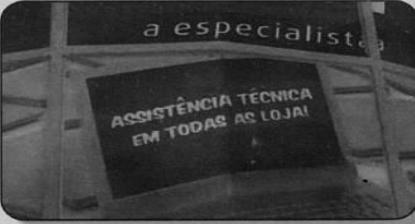
A

"Tenho tudo aqui
Ums vaquinha leiteira, um burro b^ão
 Uma baixada ribeira, um violão e **um**s galinha ai ai
 Tenho no quintal **un**s pé de fruta e de flor"

B

"Vez e outra vou na venda do vilarejo pra comprar
 Sal grosso, cravo e outras coisa que **fartá**, **marvada**
 pinga ai ai..."

No caso "A", temos um fenômeno da língua falada no Brasil, em que o plural do substantivo tende a aparecer somente no artigo. Veja outros exemplos em cartazes e placas:

No caso "B", exemplifica-se um fenômeno fonético da língua portuguesa, chamado Rotacismo, que se refere à troca da letra L pela letra R. Veja outros exemplos em cartazes e placas:

FIGURA 03 - Atividade 10 da Unidade 6 do Ciclo Intermediário

Fonte: Barbosa e Schängle (2015a, p. 100)

Na subcategoria ELE 7 (Au), o propósito das atividades está em apresentar, fixar ou revisar expressões ou palavras lexicais por meio da habilidade auditiva, isto é, pelo reconhecimento do som das entradas lexicais. Apesar de estar vinculada a uma das habilidades comunicativas da língua, o foco permanece no vocabulário e não na compreensão geral de um assunto ou gênero

discursivo apresentado no áudio ou no vídeo²⁴. Essas atividades também podem ter a finalidade de revisar aspectos sintáticos, como a conjugação verbal, concordância de gênero, número e grau de substantivos e adjetivos, identificação de sinônimos, etc. Exemplos desse enfoque são o ditado (de palavras ou frases soltas) e atividades de completar frases ou estrofes de músicas ou descrições com palavras específicas de um mesmo grupo semântico.

As cinco primeiras subcategorias (ELE 1 (Ap); ELE 2 (Re); ELE 3 (Pr); ELE 4 (Fx) e ELE 5 (Ex)) foram pensadas durante a análise de atividades didáticas propostas por interavaliadores do PPPLÉ, na pesquisa desenvolvida no mestrado a respeito da exploração lexical em UD's de portais de ensino de PLE. Elas foram listadas no intuito de exemplificar a variação de propósitos das atividades de exploração lexical explícita no *corpus* daquele trabalho.

Nesta pesquisa, ao buscar a validação dessas subcategorias para compor uma matriz para análise de livros e materiais didáticos de LE, as classificações ELE 6 (Tx) e ELE 7 (Au) foram acrescentadas após o estudo do *corpus*. O acréscimo dessas novas subcategorias ocorreu pela observação das características de formulação de atividades do material escolhido para a investigação.

A seguir, apresento a matriz descritiva das subcategorias:

²⁴ Ellis (2003, p. 39-40) discorre sobre dois tipos de atividades auditivas. Segundo a autora, as atividades auditivas podem estar focadas na compreensão geral do assunto exposto no áudio/vídeo (*listening-to-comprehend*) ou são desenvolvidas no intuito de chamar a atenção dos estudantes para algum aspecto gramatical específico (*listening-to-notice*). Na categorização que apresento, faço referência ao segundo tipo de atividade, em que o foco está no léxico e não na compreensão do assunto do áudio.

QUADRO 05

Matriz descritiva das subcategorias

Exploração Lexical Explícita (ELE): subcategorias de análise para as atividades das Unidades Didáticas		
Sigla	Objetivos das atividades	Descritores
ELE 1 (Ap)	Apresentação de palavras, expressões ou grupos de palavras com mesmo campo lexical (Ap)	Apresentação escrita e/ou ilustrada de palavras, conjuntos de palavras ou expressões que nomeiam ou descrevem objetos, pessoas, fenômenos, lugares, sentimentos, estados de espírito, qualidade e ações que pertencem a uma mesma área de conhecimento e têm relação direta com o tema da unidade didática.
ELE 2 (Re)	Revisão ou exploração de palavras de domínio prévio (estudadas antes da UD) (Re)	Retomada de palavras e/ou expressões de alta frequência que têm relação direta com o assunto e/ou habilidades desenvolvidos na unidade didática, que foram apresentadas e exploradas em sequências didáticas anteriores e/ou que compõem o conhecimento prévio dos estudantes.
ELE 3 (Pr)	Uso pragmático / aplicação das palavras apresentadas na UD (Pr)	Apresentação e exploração de palavras ou expressões da língua com o objetivo de demonstrar os diferentes significados linguísticos que elas adquirem em um contexto extralinguístico, em que a construção de sentido está além da sintaxe ou da semântica. Apresentação de palavras/expressões regionais ou próprias da comunidade falante do idioma que descrevem ou denominam seres ou coisas de forma diferente em cada região ou país que faz uso da língua.
ELE 4 (Fx)	Fixação das palavras apresentadas na UD por meio de atividades e exercícios (Fx)	Recuperação e reforço da aplicação e/ou assimilação de palavras ou expressões por meio de exercícios de completar lacunas, relacionar imagens e palavras, relacionar palavras e significados etc. São atividades de reforço e revisão do vocabulário apresentado e explorado na própria unidade didática.
ELE 5 (Ex)	Expansão de novas palavras pelo contexto (Ex)	Expansão de vocabulário de mesmo campo lexical por meio de pesquisa, consulta a dicionários, criação de dicionários ilustrados, confecção de listas de vocabulário complementares à unidade didática, verificação de sinônimos e antônimos, elaboração de listas de verbos, de adjetivos etc. São atividades voltadas para o desenvolvimento do estudo autônomo dos alunos.
ELE 6 (Tx)	Definição do significado ou uso de palavras ou expressões por meio de textos (Tx)	Exploração de palavras/expressões de um texto, por meio de atividades que ressaltem sua compreensão sintática e semântica na frase, no parágrafo ou na ideia apresentada no texto em que estão inseridas. Exemplo: distinguir o significado, o sinônimo ou o antônimo de palavras presentes nos textos das unidades didáticas.
ELE 7 (Au)	Exploração e expansão lexical por meio da habilidade auditiva (Au)	Apresentar, revisar ou fixar expressões ou palavras por meio do reconhecimento do som das entradas lexicais em atividades de exploração da compreensão auditiva. O intuito da tarefa é chamar a atenção dos estudantes para o vocabulário e não para a compreensão geral do assunto ou gênero discursivo apresentado em áudio ou vídeo.

Fonte: Registro do pesquisador (2020)

4 ANÁLISE DOS DADOS

Nesse capítulo, descrevo, em linhas gerais, os temas das UD's dos livros-texto e dos livros de exercícios de ambos os ciclos selecionados da coleção e apresento o levantamento quantitativo das atividades didáticas nas obras. Em seguida, faço algumas observações em relação à escolha e ao trabalho dos interavaliadores da pesquisa e retomo as subcategorias descritas no capítulo anterior. Nas seções 4.4, 4.5 e 4.6 apresento e analiso os dados tabulados pelos interavaliadores, destacando os pontos de convergência e divergência em suas análises, bem como suas considerações a respeito da categorização e da metodologia empregada.

4.1 A exploração lexical das Unidades Didáticas do Ciclo Básico

Foram analisadas 79 atividades, com comandos diretamente relacionados com a exploração lexical no livro-texto e no livro de exercícios correspondentes aos níveis de proficiência 1 e 2 do material. Cada livro está subdividido em oito UD's, sendo quatro unidades para cada nível. As tarefas estão organizadas em três eixos, conforme o propósito de ensino, a saber: 1) ponto de partida; 2) interação; e 3) análise linguística. Os eixos estão descritos no sumário dos exemplares.

O ponto de partida descreve as tarefas vinculadas aos assuntos relacionados com o tema da UD. Os principais assuntos abrangem aspectos culturais, sociais, históricos, geográficos e comportamentais, que demarcam a proposta intercultural da coleção e servem como mediadores para o trabalho com os outros dois eixos. Em alguns momentos, a exploração lexical explícita acontece nas atividades desse eixo.

A interação corresponde às tarefas envolvendo os gêneros textuais e as habilidades linguísticas desenvolvidas nas unidades. Nesse eixo, a exploração lexical acontece de forma mais implícita nas atividades.

A análise linguística volta-se para as tarefas sobre os aspectos estruturais da língua, tais como sintaxe, semântica, fonologia, ortografia, etc. Nesse eixo, encontra-se o maior número de atividades relacionadas com a exploração lexical explícita.

Em ambos os materiais, as UD's estão enumeradas de 0 (zero) a 7 (sete) e abordam os seguintes temas:

QUADRO 06
Temas das Unidades Didáticas do Ciclo Básico

Unidade	Tema
Unidade 0 (nível 1)	Conhecendo o Brasil
Unidade 1 (nível 1)	Interagindo em português
Unidade 2 (nível 1)	Quebrando a rotina
Unidade 3 (nível 1)	Descobrimo o mundo
Unidade 4 (nível 2)	Infância
Unidade 5 (nível 2)	Sonho de consumo
Unidade 6 (nível 2)	Notoriedade
Unidade 7 (nível 2)	Túnel do tempo

Fonte: Registro do pesquisador (2020)

Em relação à distribuição de tarefas por UD, os livros-texto e de exercícios apresentam a seguinte divisão (proposta pelos próprios elaboradores do material):

TABELA 01
Quantitativo de atividades por UD do Ciclo Básico

Livro Texto		Livro de Exercícios	
Unidade	Quantidade de Atividades	Unidade	Quantidade de Atividades
Unidade 0	4	Unidade 0	0
Unidade 1	18	Unidade 1	10
Unidade 2	22	Unidade 2	10
Unidade 3	19	Unidade 3	10
Unidade 4	16	Unidade 4	10
Unidade 5	18	Unidade 5	10
Unidade 6	14	Unidade 6	10
Unidade 7	14	Unidade 7	10

Fonte: Registro do pesquisador (2020)

Observa-se que a totalidade de atividades elencadas no livro-texto desse ciclo varia, em média, entre 14 e 22 por UD. No livro de exercícios, todas as unidades apresentam o mesmo número de atividades, à exceção da primeira. Em alguns casos, as tarefas estão subdivididas em mais de um comando, contendo, portanto, mais de uma atividade. Logo, o total de atividades varia de acordo com a extensão de cada tarefa. Para fins de padronização dos extratos da análise, manteve-se a ordenação numérica das atividades propostas nos livros e acrescentou-se, em alguns casos, a ordenação alfabética nos comandos, quando a tarefa subdividia-se em diferentes atividades e apenas uma delas estava relacionada com o objeto de pesquisa desse trabalho.

A Unidade 0 (Conhecendo o Brasil) é a menor das UD's, totalizando quatro atividades introdutórias no livro-texto e nenhuma atividade complementar no livro de exercícios. É uma unidade de contextualização cultural e linguística, que apresenta alguns elementos representativos do país, tais como: símbolos culturais e turísticos, personalidades ilustres e os Estados brasileiros.

A exploração lexical em ambos os livros acontece tanto de forma explícita quanto incidental. Um aspecto observado nas obras analisadas é a ênfase dada aos itens gramaticais, sobretudo na conjugação de tempos verbais. Nota-se que muitos verbos são apresentados e revisados na resolução das atividades, com o foco na gramática. O léxico é trabalhado de modo indireto, quando a ênfase não está nos vocábulos, mas na estruturação gramatical da língua, com o intuito de promover o aprendizado da conjugação verbal, conforme o fragmento extraído do livro de *exercícios do Ciclo Intermediário*:

9 Complete o texto a seguir com os verbos indicados no tempo adequado.

Ela inventou as ruas de lazer

Edison Veiga

1 "Se esta rua fosse minha" não é apenas uma cantiga infantil, para a aposentada Dirce Vieira, de 81 anos. Em 1977, depois de anos e anos de insistência, ela (conseguir) uma rua para chamar de sua. "É nossa", corrige ela. "Pois nela (brincar) as crianças de toda a vizinhança."

5 A rua é a pequena Manoel Faria Inojosa, em São Miguel Paulista, na zona leste de São Paulo, onde Dona Dirce, apelidada de "tia da rua" pelos vizinhos e amigos, mora desde o início da década de 1950 - "quando era só um matagal", recorda-se.

Em 1977, após 12 anos de insistência mensal na Prefeitura, ela conseguiu o direito de interditar a via aos domingos e feriados, para que a criançada pudesse brincar em paz. Estava inventado o conceito das

10 ruas de lazer: hoje, há 1.245 vias que (funcionar), oficialmente, assim na cidade.

FIGURA 04 - Atividade 09 da Unidade 1 do Ciclo Intermediário

Fonte: Barbosa e Schängle (2015b, p. 08)

A abordagem incidental também é observada nas atividades envolvendo a compreensão textual e auditiva, e a produção escrita e oral. O aprendizado de novas palavras, nessas atividades, constitui-se num objetivo secundário, pois o principal propósito das atividades está no desenvolvimento das habilidades comunicativas.

A quantidade de atividades voltadas para a exploração lexical explícita (ELE) nas UD's do Ciclo

Básico, discriminada no Apêndice A, está representada na tabela a seguir:

TABELA 02
Quantitativo de atividades de ELE do livro-texto do Ciclo Básico

Atividades do livro-texto do Ciclo Básico com Exploração Lexical Explícita			
Livro Texto			
Unidade	Quantidade de Atividades	Referência (atividades)	Página do livro
Unidade 0	1	1	5
Unidade 1	10	3, 4, 5, 6, 7 11a, 11b, 12, 15 e 18	13, 15-17 22 - 23, 27 e 29
Unidade 2	13	6a, 6a (2), 6b, 9b, 9b(1), 10b, 10b (2), 11 15b, 16, 18a (1), 18b, 19	33, 34 e 36 37, 38, 42 - 43, 45 - 47
Unidade 3	4	3, 7a, 10a, 15 ^a	54, 56, 59, 63
Unidade 4	5	6, 9a, 9a (b), 11a e 11b	74, 75, 76, 78 e 79
Unidade 5	11	2, 4, 8, 9a, 9b, 10, 13, 17, 18a e 18b	84, 85, 89, 90 - 92, 94, 97, 98 e 99
Unidade 6	7	3, 7, 8b, 9 12, 13, 14	102, 104, 106, 107 100, 111 e 112
Unidade 7	6	2, 4a, 4c, 5, 13, 14	116, 118, 120-121, 122, 127, 128

Fonte: Registro do pesquisador (2020)

A Tabela 02 ilustra a atenção dada à promoção de atividades que apresentam ou reforçam expressões ou vocabulário de forma explícita nas UD's. Foram identificados 55 comandos com o propósito de promover a exploração lexical explícita (ELE) dentre as 125 atividades do livro. Percebe-se o equilíbrio entre a quantidade de atividades voltadas para a ELE em relação às demais com o foco na gramática, nas habilidades comunicativas e nos aspectos culturais do português falado no Brasil. Na maioria das UD's, a proporção de atividades com abordagem lexical explícita aproxima-se de 50% da quantidade total. A exceção ocorre nas UD's 3 e 4, nas quais o número de atividades com foco no vocabulário equivale a aproximadamente 21% e 19% respectivamente.

A Tabela 03 apresenta a distribuição das atividades com exploração lexical explícita no livro de exercícios, conforme discriminado no Apêndice B:

TABELA 03
Quantitativo de atividades de ELE do livro-texto do Ciclo Básico

Atividades do livro de exercícios do Ciclo Básico com Exploração Lexical Explícita			
Livro de Exercícios			
Unidade	Quantidade de Atividades	Referência (Atividade)	Página do livro
Unidade 0 (nível 1)	0	-	-
Unidade 1 (nível 1)	4	2, 7a, 7b e 10	2, 6 e 7
Unidade 2 (nível 1)	5	2, 3, 5b, 8 e 10	9, 11, 13 e 14
Unidade 3 (nível 1)	3	3, 5, 7	16, 18 e 20
Unidade 1 (nível 2)	2	2, 8	25 e 28
Unidade 2 (nível 2)	4	2, 5, 8, 10	31, 32, 35 e 36
Unidade 3 (nível 2)	2	2, 3	37 e 38
Unidade 4 (nível 2)	4	1b, 3, 8, 9 ^a	44 e 47

Fonte: Registro do pesquisador (2020)

Semelhantemente à distribuição de atividades do livro-texto, as atividades relacionadas com o vocabulário desenvolvido nas UD's no livro de exercícios também são representativas. Em três UD's, a proporção com o foco na ELE é de quatro no total de dez atividades, equivalendo, em média, a 40% do total. As Unidades 0 do nível 1 e a Unidade 1 do nível 2 são as que apresentam a menor quantidade de atividades associadas à ELE. Nesse livro, foram identificados 24 comandos com o propósito de trabalhar a ELE.

Somando as atividades de ELE do livro-texto e do livro de exercícios, obtém-se 79 em 195 atividades do Ciclo Básico, que equivalem a, aproximadamente, 40% das atividades do material. A distribuição das atividades por UD está descrita na tabela a seguir:

TABELA 04
Percentual de atividades de ELE no Ciclo Básico

Percentual de atividades associadas à ELE nas UD's do Ciclo Básico		
Unidades	Total de tarefas associadas a ELE	Percentual aproximado por UD
Unidade 0	1	25%
Unidade 1	14	50%
Unidade 2	18	57%
Unidade 3	7	24%
Unidade 4	7	27%
Unidade 5	14	50%
Unidade 6	9	37%
Unidade 7	10	42%

Fonte: Registro do pesquisador (2020)

Observa-se que a presença de atividades associadas à ELE varia entre 24% e 57% do total de atividades das UD's, reforçando a ideia de que há uma preocupação em se desenvolver a ELE

nos níveis de proficiência iniciais.

4.2 A exploração lexical das Unidades Didáticas do Ciclo Intermediário

Foram analisados dois exemplares da coleção, sendo um livro-texto e um livro de exercícios correspondentes aos níveis 3 e 4 da coleção. Cada livro está subdividido em oito UD's, com quatro unidades para cada nível. As atividades de cada unidade estão organizadas em três eixos (ponto de partida; interação e análise linguística), conforme a descrição levantada na análise das UD's do Ciclo Básico.

No Ciclo Intermediário, as UD's estão divididas nos seguintes temas:

QUADRO 07

Unidades Didáticas do Ciclo Intermediário

Temas das Unidades Didáticas do Ciclo Intermediário	
Unidade	Tema
Unidade 1 (nível 3)	Carpe Diem
Unidade 2 (nível 3)	Tolerância
Unidade 3 (nível 3)	Jeitinho brasileiro
Unidade 4 (nível 3)	Consciência Coletiva
Unidade 5 (nível 4)	Educação
Unidade 6 (nível 4)	Cidades
Unidade 7 (nível 4)	Comportamento e Tendências
Unidade 8 (nível 4)	Herança

Fonte: Registro do pesquisador (2020)

A quantidade de atividades por UD do Ciclo Intermediário (níveis 3 e 4) é homogênea. São 15 atividades em cada unidade do livro-texto e dez no livro de exercícios. O total em ambas as obras é de 200 atividades. Assim como no Ciclo Básico, em alguns momentos, as atividades estão divididas em mais de um comando (atividade). Seguindo o mesmo parâmetro de análise no Ciclo Básico, considere a quantidade total de atividades, independentemente das subdivisões em comandos de cada uma delas.

A exploração lexical nos livros-texto e de exercícios também se dá de forma direta e indireta. A ênfase nos aspectos gramaticais, especialmente na conjugação de tempos verbais, permanece nesses níveis da coleção. A abordagem lexical implícita envolve as quatro habilidades comunicativas: leitura, acuidade auditiva, produção escrita e produção oral. E a exploração

lexical explícita (ELE) tem menor representação na totalidade das atividades.

O levantamento das atividades associadas à ELE no livro-texto do Ciclo Intermediário está descrito na tabela 5, conforme discriminado no Apêndice C:

TABELA 05
Quantitativo de atividades de ELE no livro-texto do Ciclo Intermediário

Atividades do livro-texto do Ciclo Intermediário com Exploração Lexical Explícita			
Livro Texto			
Unidade	Quantidade de Atividades	Referência (Atividade)	Página do livro
Unidade 1	5	2, 12a, 12b 14a, 14b	9, 17 e 22
Unidade 2	3	1, 6, 12	25, 30 e 38
Unidade 3	5	1, 2a, 10, 12, 13	41, 42, 43, 51, 52
Unidade 4	1	1e	56
Unidade 5	2	1g (7), 2	74
Unidade 6	5	2, 6b, 7c, 8b, 13,	90, 96, 98, 103
Unidade 7	4	1d, 2, 8f, 14	107, 108, 115, 118
Unidade 8	3	5d (4), 12b, 13	125, 133, 134

Fonte: Registro do pesquisador (2020)

Observa-se que a quantidade de atividades relacionadas à ELE no livro-texto dos níveis 3 e 4 é inferior à do Ciclo Básico, totalizando 28 frente às 55 atividades do livro-texto dos níveis 1 e 2. Em termos de representação percentual, houve uma redução de aproximadamente 45% de atividades com o propósito de desenvolver a exploração lexical explícita no livro-texto do Ciclo Intermediário, corroborando a ideia de que à medida que o estudante avança no aperfeiçoamento da língua, a exploração lexical se torna cada vez menos explícita. Esse percentual leva em conta apenas a totalidade de comandos em cada livro, desconsiderando a proporcionalidade de atividades de ELE no total de tarefas de cada material.

Quanto à quantidade de atividades de ELE em relação ao número total de tarefas do livro-texto, a proporção do Ciclo Intermediário também é menor que a do Ciclo Básico. Neste, verificou-se a média de 55 atividades de ELE em 125 tarefas propostas no material. Isso representa cerca de 40% de atividades destinadas à exploração lexical explícita na obra. Já no Ciclo Intermediário, as 28 atividades nas 120 tarefas representam aproximadamente 23% do total do livro. Essa redução é de 45% das atividades voltadas para a ELE na proporção ao número de total de atividades por livro.

Destaco, em particular, a atividade 2 da Unidade 3, do Ciclo Intermediário (BARBOSA;

SCHÄNGLE, 2015a, p. 42), que, apesar de ser direcionada para a leitura e compreensão textual, foi inserida no grupo de atividades de ELE, uma vez que o assunto do texto diz respeito a uma expressão popularmente conhecida e difundida no Brasil: o “jeitinho brasileiro”. Trata-se de um texto que explica os sentidos positivos, negativos e ambíguos dessa expressão amplamente utilizada na descrição dos hábitos e costumes dos brasileiros. Sendo o foco do texto a explicação de um termo comum da língua portuguesa brasileira, optei por incluir essa tarefa de compreensão textual no grupo de atividades direcionadas à ELE.

2 Nos últimos tempos, diferentes escritores e pesquisadores têm explorado a questão do “Jeitinho Brasileiro” em seus livros e pesquisas. O assunto tem sido abordado em diversos setores da sociedade e em diferentes áreas de conhecimento. Leia o artigo a seguir e fique sabendo um pouco mais sobre os principais estudos a respeito do tema e depois responda às perguntas.

O “Preço” do “Jeitinho Brasileiro”

1 O primeiro autor a tratar do jeitinho foi Guerreiro Ramos no livro Administração e estratégia de desenvolvimento, de 1966. Para o autor, o jeitinho seria uma categoria central da sociedade brasileira. [...] Guerreiro Ramos fala da distância presente nas sociedades latino-americanas entre as instituições sociais, políticas e jurídicas e as práticas sociais [...].

5 Neste campo específico, dando sequência às reflexões de Guerreiro Ramos, Roberto DaMatta afirma que o jeitinho é fruto da existência, no Brasil, de um “sistema social dividido e até mesmo equilibrado entre duas unidades sociais básicas: o indivíduo (o sujeito das leis universais que modernizam a sociedade) e a pessoa (o sujeito das relações sociais, que conduz ao polo tradicional do sistema). “Entre os dois, o coração do brasileiro balança.” O jeito seria um “estilo de navegação social” – uma forma harmoniosa (“até mesmo legítima”) de resolver um problema “provocando uma junção inteiramente casuística da lei (impessoal e distante das práticas sociais) com a pessoa que a está utilizando.” A desconfiança das pessoas e das instituições estaria por trás da prática do jeitinho.

10 No livro O Jeitinho Brasileiro – A arte de ser mais igual do que os outros, Livia Barbosa define o jeitinho como um mecanismo de navegação social (assim como DaMatta) que se localiza num contínuo entre o favor (polo positivo) e a corrupção (polo negativo):



FIGURA 05 - Atividade 02 da Unidade 3 do Ciclo Intermediário

Fonte: Barbosa e Schängle (2015a, p. 42)

A tarefa foi classificada, por este pesquisador, como uma atividade cujo objetivo é demonstrar diferentes significados linguísticos que a expressão adquire em determinados contextos extralinguísticos, enquadrando-se, dessa forma, na subcategoria ELE 3 (Pr). Contudo, entende-se que, por tratar-se de uma tarefa associada à compreensão textual, ela também pode ser

considerada uma atividade de exploração lexical indireta, cujo objetivo principal é desenvolver a habilidade de leitura e até mesmo enquadrar-se na descrição da subcategoria ELE 6 (Tx), pelo fato de essa expressão ser explicada com base no texto.

No livro de exercícios, há nove atividades aplicadas à ELE. A proporção entre a quantidade de atividades relacionadas com a ELE em relação às demais, voltadas para as habilidades comunicativas e para os aspectos gramaticais e culturais, é de pouco mais de 10%. A maioria das UD's apresenta apenas uma atividade com foco na ELE em meio às 10 tarefas propostas em cada UD, conforme ilustra a Tabela 06:

TABELA 06
Quantitativo de atividades de ELE no livro de exercícios do Ciclo Intermediário

Atividades do livro de exercícios do Ciclo Intermediário com Exploração Lexical Explícita			
Livro de Exercícios			
Unidade	Quantidade de Atividades	Referência (Atividade)	Página do livro
Unidade 1	1	6	6
Unidade 2	1	2	11
Unidade 3	1	2	18
Unidade 4	2	2, 5	26 e 28
Unidade 5	1	2	34
Unidade 6	1	10	46
Unidade 7	1	2	48
Unidade 8	1	3c	57

Fonte: Registro do pesquisador (2020)

Observa-se que há uma diminuição ainda maior da quantidade de atividades vinculadas à ELE nesse material. O livro de exercícios do Ciclo Intermediário, assim como o do Ciclo Básico, apresenta diversas atividades estruturais do português, isto é, voltadas para questões gramaticais da língua. Muitas exploram a conjugação verbal apresentada nas UD's. São atividades que trabalham com palavras “lexicais” (verbos), porém sob o viés gramatical. Os exemplos dessas atividades encontram-se nas páginas 8, 9, 10, 11, 15, 16, 25, 26, 29, 39, 40, 47 e 48 da obra de Barbosa e Schängle (2015b).

Essas atividades não foram categorizadas, visto que seu propósito primário é explorar o aprendizado de aspectos gramaticais, assim como acontece com as palavras “gramaticais” (pronomes, advérbios, marcadores de discurso, etc.), que não compõem o recorte lexical do *corpus* desse estudo. Da mesma forma, há atividades que exploram substantivos, cujo enfoque é trabalhar regras gramaticais ou aspectos etimológicos do português, tais como o plural (p. 20),

o diminutivo (p. 22), a ortografia (p. 41) e a etimologia de algumas palavras (p. 58), as quais não foram inseridas na categoria de análise (BARBOSA; SCHÄNGLE, 2015b).

4.3 Tabulação de dados do pesquisador

A seguir, apresento e discuto os dados da tabulação e as observações que realizei durante a categorização das atividades.

4.4.1 Análise descritiva do Ciclo Básico pelo pesquisador

Na classificação referente ao livro-texto do ciclo básico da coleção, a divisão das subcategorias é descrita conforme a Tabela 07:

TABELA 07
Classificação das atividades do livro-texto do Ciclo Básico pelo pesquisador

Livro-texto do Ciclo Básico	
Níveis 1 e 2 (Apêndice A)	Total de atividades do livro por subcategoria:
Subcategoria:	
ELE 1 (Ap)	17
ELE 2 (Re)	0
ELE 3 (Pr)	6
ELE 4 (Fx)	9
ELE 5 (Ex)	3
ELE 6 (Tx)	11
ELE 7 (Au)	9

Fonte: Registro do pesquisador (2020)

A tabela evidencia que as formas mais comuns de exploração lexical explícita no material são: a) a apresentação de palavras ou grupos de palavras com mesmo campo lexical, associadas ao tema da UD - ELE 1 (Ap) e b) a exploração do sentido das palavras pela análise das entradas lexicais nos textos selecionados para as UD's - ELE 6 (Tx).

O trabalho de fixação das palavras exploradas nas UD's - ELE 4 (Fx), e a revisão, fixação ou expansão lexical por meio atividades de completar lacunas de letras de músicas - ELE 7 (Au), são subcategorias igualmente em destaque no material.

Pouca ênfase é verificada na exploração lexical das subcategorias ELE 2, ELE 3 e ELE 5. Contudo, não se pode afirmar que a obra não revisa palavras de alta frequência, não sugere a expansão de novas palavras ou não explora os sentidos pragmáticos das entradas lexicais. O que ocorre é que essas abordagens podem estar inseridas nas demais subcategorias, como a ELE 6 — ao trabalhar com as palavras extraídas dos textos, e a ELE 7 — por meio do trabalho com o gênero letra de música, ou pelas tarefas com foco nas demais habilidades comunicativas (oralidade e escrita), por intermédio da exploração lexical indireta.

Em relação ao livro de exercícios, a tabulação segue na tabela a seguir, conforme descrito nos Apêndices B e C:

TABELA 08
Classificação das atividades do livro de exercícios do Ciclo Básico pelo Pesquisador

Livro de exercícios do Ciclo Básico				
Nível 1 (Apêndice B)		Nível 2 (Apêndice C)		Total de atividades do livro por subcategoria:
Subcategoria:	Total de atividades:	Subcategoria:	Total de atividades:	
ELE 1	3	ELE 1	0	3
ELE 2	0	ELE 2	2	2
ELE 3	1	ELE 3	2	3
ELE 4	5	ELE 4	3	8
ELE 5	0	ELE 5	0	0
ELE 6	1	ELE 6	4	5
ELE 7	2	ELE 7	1	3

Fonte: Registro do pesquisador (2020)

Nessa obra, a atenção maior das atividades volta-se para exercícios de fixação de palavras apresentadas nas UD's — ELE 4 (Fx) e para atividades de exploração lexical por meio de expressões usadas nos textos propostos no material — ELE 6 (Tx). Há, de acordo com a análise feita, a promoção de seis subcategorias ao longo das UD's, o que demonstra uma preocupação em reforçar, explorar e observar a aplicação do léxico nos contextos de uso da língua propostos nas UD's.

Nota-se que, além da atenção em fixar o vocabulário desenvolvido nas unidades, os elaboradores do material também têm o cuidado de trabalhar a revisão de palavras de alta frequência (ou palavras já conhecidas pelos estudantes) por meio da compreensão de expressões utilizadas em textos e o reconhecimento de palavras-chave da UD ou palavras já conhecidas dos estudantes por meio da exploração da habilidade auditiva. Logo, ambas as habilidades (leitura e audição) são utilizadas como pano de fundo para o desenvolvimento do léxico também

de forma explícita, conforme aponta o quantitativo de atividades nas subcategorias ELE 6 (Tx) e ELE 7 (Au).

As demais subcategorias recebem menor ênfase no livro, sendo que não há registro de atividades relacionadas à promoção de expansão lexical — ELE 5 (Ex). Observo que, por se tratar de um material complementar ao livro-texto, não se justifica que ele disponha de atividades ou tarefas que extrapolem o vocabulário apresentado no material. Contudo, a revisão de vocabulário é um dos aspectos que não deveria ser negligenciado. Além disso, oportunizar atividades que estimulem a pesquisa de novas palavras em dicionários é outro aspecto que pode ser melhor explorado, visto que esse tipo de atividade tem sido muito pouco trabalhada não só nessa coleção, como também em outros recursos didáticos. Meu estudo sobre a ELE no PPPLE revela que a subcategoria ELE.5 (Ex) está entre as abordagens lexicais menos frequentes nas sequências didáticas de todos os elaboradores de UD's do portal (FRANKEN, 2016).

4.4.2 Análise descritiva do Ciclo Intermediário pelo pesquisador

No livro-texto do Ciclo Intermediário, a classificação das atividades de ELE segue conforme descrição a seguir:

TABELA 09

Classificação das atividades do livro-texto do Ciclo Intermediário pelo pesquisador

Livro-texto do Ciclo Intermediário	
Níveis 3 e 4 (Apêndice D)	Total de atividades do livro por subcategoria:
Subcategoria:	
ELE 1 (Ap)	1
ELE 2 (Re)	0
ELE 3 (Pr)	6
ELE 4 (Fx)	2
ELE 5 (Ex)	2
ELE 6 (Tx)	11
ELE 7 (Au)	6

Fonte: Registro do pesquisador (2020)

A tabela ilustra a ênfase que o livro atribui às atividades que promovem a compreensão de novas palavras com base em textos — ELE 6 (Tx), pela compreensão das palavras em situações de uso — ELE 3 (Pr) e por meio de atividades auditivas atreladas ao gênero “letras de música” — ELE 7 (Au). Porém, não foram encontradas atividades com foco em revisão de palavras de

alta frequência — ELE 2 (Re) ao longo das unidades. As atividades de apresentação de grupos de palavras do mesmo campo semântico — ELE 1 (Ap); a fixação das palavras trabalhadas nas unidades e a ampliação de vocabulário por meio de atividades de expansão lexical — ELE 5 (Ex) também não são muito frequentes nesse material.

A classificação das atividades do livro de exercícios segue conforme descrito abaixo:

TABELA 10
Classificação das atividades do livro de exercícios do Ciclo Intermediário pelo pesquisador

Livro de exercícios do Ciclo Intermediário	
Níveis 3 e 4 (Apêndice E)	Total de atividades do livro por subcategoria:
Subcategoria:	
ELE 1 (Ap)	0
ELE 2 (Re)	0
ELE 3 (Pr)	1
ELE 4 (Fx)	0
ELE 5 (Ex)	0
ELE 6 (Tx)	5
ELE 7 (Au)	3

Fonte: Registro do pesquisador (2020)

No livro de exercícios, observa-se que a ênfase mantém-se sobre as subcategorias ELE 6 (Tx) e ELE 7 (Au). O material tende a padronizar o estilo e o propósito das atividades, de modo que estas apresentam formatos e objetivos de ensino muito semelhantes. Dentre as nove atividades relacionadas com ELE, cinco focam na compreensão de palavras e expressões da língua portuguesa pelo seu uso semântico, sintático e/ou pragmático presente em diferentes textos — ELE 6 (Tx), e três na apresentação, revisão ou exploração do léxico por meio de atividades vinculadas à compreensão auditiva — ELE 7 (Au). Reportagens, artigos de opinião e letras de músicas são os gêneros mais frequentes na escolha dos elaboradores do material para explorar os aspectos linguísticos e lexicais. A principal fonte das referências textuais são sites da Internet.

Subcategorias como a ELE 3 (Pr) e ELE 5 (Ex) encontram-se inseridas na subcategoria ELE 6 (Tx), de modo que é possível identificar o propósito de apresentar expressões da língua em uso e a promoção de novas entradas lexicais por meio das atividades de exploração lexical desenvolvidas com base na análise textual. Considerando que a base de entendimento e exploração dessas duas subcategorias são os textos, esse interavaliador optou por classificá-las no subitem relacionado à compreensão do significado das palavras por meio dos gêneros textuais.

Uma vez que o livro destina-se à complementação dos tópicos das UD's desenvolvidas no livro-texto, não há atividades com o objetivo de apresentar palavras ou grupos de palavras novas, exceto ao propor atividades de pesquisa, consulta em dicionários ou verificação de sinônimos ou de palavras com o intuito de desenvolver competências e habilidades linguísticas. Estas estão normalmente inseridas em atividades voltadas para a prática de interpretação e produção textual, cuja ênfase inicial não está no léxico.

Também não há, segundo análise deste pesquisador, atividades de ELE que trabalhem com a fixação das palavras de alta frequência presentes nas UD's. Ou seja, o desenvolvimento e o uso das palavras ou grupos de palavras-chave das UD's se dão, por vezes, pela exploração indireta, por meio da produção textual e de exercícios de gramática, por exemplo.

4.4.3 Considerações complementares do pesquisador

De modo geral, observa-se que as subcategorias mais comuns na exploração lexical explícitas são a ELE 6 (Tx) e ELE 7 (Au). As atividades relacionadas com a ELE 2 (Re) e ELE 5 (Ex) são as menos frequentes na coleção, conforme representado na tabela a seguir:

TABELA 11

Quantitativo de atividades por subcategoria de ELE na coleção Brasil Intercultural (pesquisador)

Subcategorias	Ciclo Básico		Ciclo Intermediário		Total de Atividades
	Livro-texto	Livro de exercícios	Livro-texto	Livro de exercícios	
ELE 1 (Ap)	17	3	1	0	21
ELE 2 (Re)	0	2	0	0	2
ELE 3 (Pr)	6	3	6	1	16
ELE 4 (Fx)	9	8	2	0	19
ELE 5 (Ex)	3	0	2	0	5
ELE 6 (Tx)	11	5	11	5	32
ELE 7 (Au)	9	3	6	3	21

Fonte: Registro do pesquisador (2020)

Esse dado corrobora a análise das atividades de ELE das UD's do PPPLE, que realizei durante o mestrado (FRANKEN, 2016). Os dados apontam para a tendência de não se ofertarem exercícios diagnósticos de verificação do vocabulário de domínio dos estudantes e tarefas autônomas de pesquisa de novas palavras. Porém, observo que, mesmo que essas subcategorias não recebam ênfase de modo distinto, ambas estão presentes em atividades com ênfase em

outras subcategorias, bem como em conjunto com as habilidades comunicativas, em uma abordagem incidental.

Apesar de a ênfase recair à subcategoria ELE 6 (Tx), observa-se um equilíbrio entre as subcategorias ELE 1 (Ap), ELE 3 (Pr), ELE 4 (Fx) e ELE 7 (Au) na totalidade das atividades analisadas nas quatro obras. As subcategorias ELE 1 (Ap) e ELE 6 (Tx) recebem maior ênfase no Ciclo Básico, ao passo que as subcategorias ELE 3 (Pr), ELE 6 (Tx) e ELE 7 (Au) são distribuídas de maneira igualitária no Ciclo Intermediário. A subcategoria ELE 2 (Re) foi a que recebeu menor ênfase em ambos os ciclos e a subcategoria ELE 4 (Fx) teve boa ênfase no Ciclo Básico, porém praticamente não foi explorada no Ciclo Intermediário. A subcategoria ELE 5 (Ex), apesar de ter sido tabulada poucas vezes, mostrou-se presente em atividades em que o propósito principal estava vinculado à outra subcategoria, como a ELE 6 (Tx) e ELE 7 (Au), por exemplo.

A coleção evidencia a exploração do léxico por meio do gênero “letra de música”. Há uma quantidade significativa de atividades de completar lacunas de canções propostas nos livros com palavras reproduzidas por meio do áudio das músicas. São atividades que envolvem a apresentação, a revisão, a expansão e o uso de vocábulos em contextos específicos por meio de um gênero textual, estimulando a percepção auditiva dos estudantes. Ou seja, há a integração de outras subcategorias junto a esse tipo de atividade. São atividades de ampla exploração lexical, que partem da capacidade do estudante em reconhecer palavras por meio de sua percepção auditiva e desenvolvem a construção de sentidos pelo contexto linguístico. Essas atividades também promovem a revisão de entradas lexicais já estudadas, a apresentação e expansão lexical e a compreensão textual.

4.5 Tabulação de dados do interavaliador

Nesta seção, discuto a tabulação dos dados do interavaliador em comparação com meus resultados e analiso suas observações sobre a categorização das atividades.

4.5.1 Considerações do interavaliador

Em sua análise, o interavaliador também chama a atenção para enunciados que apresentam mais de um propósito para a exploração lexical explícita. Contudo, diferentemente do pesquisador, ele entende que as subcategorias se sobrepõem indistintamente, isto é, sem que se possa evidenciar qual dos propósitos recebe maior foco na atividade, conforme discriminado em sua classificação nos Apêndices A, B, C e D e descrito no Anexo A. Dessa forma, o interavaliador atribuiu mais de uma subcategoria para 41 das 116 atividades do *corpus*. O interavaliador também descreve, no Anexo A, suas impressões sobre essa sobreposição e destaca que essa dúvida possibilidade interpretativa não foi verificada nas atividades do livro de exercícios do Ciclo Intermediário (Apêndice E).

Sobre esse aspecto, o interavaliador salienta que as sobreposições na tabulação do *corpus* sugerem “uma inter-relação de convergência semântica entre os termos da proposição da tarefa e entre os termos da delimitação do escopo da subcategoria, tais como: “apresentação de palavras/ expressões”; “revisão de palavras antes da (UD)”; “uso pragmático de palavras apresentadas na (UD)”; “fixação de palavras apresentadas na (UD)”; “expansão de palavras a partir do contexto”; “definição de significado por meio dos textos”; “exploração de palavras por meio da habilidade auditiva”; e também, por meio de uma espécie de intrarrelação subcategorial que parece motivada pela possível sobreposição de escopos, ou pela dificuldade em se delimitá-los”.

O interavaliador discrimina a quantidade de vezes em que observou a sobreposição de subcategorias e de respectivas intrarrelações subcategoriais, descritas no Anexo A. Dentre essas sobreposições, destaco a inter-relação entre as subcategorias ELE 6 (Tx) e ELE 3 (Pr), com 13 ocorrências. Percebo que há uma relação próxima entre a observação do léxico em seu uso pragmático e sua definição por meio de gêneros textuais, isto é, ambas as subcategorias, apesar de distintas, por vezes, podem apresentar propósitos inter-relacionados. Segundo o interavaliador, essa recorrência sugere uma organização de tarefas para a apresentação do léxico de certa forma inconsciente, calcada na exploração de diferentes tipos de texto e o uso prático do repertório lexical neles encontrado. Do mesmo modo, o interavaliador faz referência a essa percepção em relação às subcategorias ELE 4 (Fx) — sobre a fixação de palavras apresentadas nas UD e ELE 5 (Ex) — sobre a expansão de novas palavras, com base em um contexto construído.

O interavaliador considera ainda que a recorrência de sobreposições “pode ser indício de escolhas inconscientes por parte do responsável pela concepção das tarefas, que visam à exploração do vocabulário, nos materiais avaliados”. Essas sobreposições, segundo ele, despontam como “possibilidade de desdobramento da reflexão acerca das implicações advindas do exercício de categorização”, assinalando que a categorização dessas atividades de ELE constitui-se em “uma ferramenta útil no direcionamento da confecção de livros didáticos, possibilitando variadas e criativas formas de abordagem do estudo de vocabulário, dinamizando os materiais e tornando-os mais atrativos” (Anexo A).

Observa-se, que a visão do interavaliador sobre o *corpus* aponta para a percepção de que as subcategorias não são fixas e excludentes, mas se intercalam. Como exemplo, cito novamente as atividades de completar lacunas em letras de música, que podem, ao mesmo tempo, servir para apresentar novas palavras (ELE 1 - Ap), revisar palavras conhecidas (ELE 2 - Re), trabalhar a compreensão auditiva (ELE 7 - Au), fixar palavras aprendidas na unidade (ELE 4 - Fx), sem deixar de ser uma atividade voltada para o aspecto pragmático (ELE 3 - Pr), visto que as palavras estão inseridas em contexto de uso, que se trata de um gênero textual (ELE 6 - Tx), reforçando a ideia de incidência de fatores que compõem a complexidade no ensino de vocabulário.

4.5.2 Análise descritiva do Ciclo Básico pelo interavaliador

Considerando a possibilidade de as atividades apresentarem mais de um propósito dentre os listados na categorização do *corpus* desta pesquisa, pautei minha análise comparativa entre a classificação deste pesquisador e do interavaliador respeitando a ideia da sobreposição de subcategorias em uma mesma atividade. Dessa forma, em 41 das 116 atividades analisadas (79 relativas ao ciclo básico e 37 relativas ao ciclo intermediário) foram identificadas e atribuídas mais de uma subcategoria, totalizando 35% da quantidade total de enunciados sob a interpretação do interavaliador.

A respeito dessas sobreposições, conforme já descrito anteriormente, as subcategorias que apresentaram maior inter-relação foram ELE 6 (Tx) e ELE 3 (Pr). As subcategorias ELE 1 (Ap) e ELE 7 (Au) foram as que tiveram o menor número de sobreposições com as demais. Atribuo

essa percepção à especificidade de cada subcategoria, levando em conta que a ELE 1 (Ap) está relacionada com a apresentação de famílias de palavras (normalmente inseridas nas atividades introdutórias da UD), vinculadas ao tema da unidade, não estando necessariamente inseridas em nenhum gênero textual e sem a necessidade de pré-requisitos para se trabalhar com elas. A ELE 7 (Au) parece ser uma subcategoria igualmente específica, quando o propósito de desenvolver o léxico está diretamente ligado à acuidade auditiva, isto é, mesmo que sejam identificados outros propósitos, eles estarão vinculados ao trabalho lexical atrelado a essa habilidade.

Portanto, assumindo a sobreposição de subcategorias, a classificação das atividades do livro-texto do Ciclo Básico se deu da seguinte forma:

TABELA 12
Classificação das atividades do livro-texto do Ciclo Básico pelo Interavaliador

Livro-texto do Ciclo Básico		
Níveis 1 e 2 (Apêndice A)	Total de atividades do livro por subcategoria (pesquisador):	Total de atividades do livro por subcategoria (interavaliador):
Subcategoria:		
ELE 1 (Ap)	17	17
ELE 2 (Re)	0	1
ELE 3 (Pr)	6	17
ELE 4 (Fx)	9	12
ELE 5 (Ex)	3	4
ELE 6 (Tx)	11	11
ELE 7 (Au)	9	8
Número total de classificações atribuídas pelos avaliadores nas atividades	55	70 (15 sobreposições)

Fonte: Registro do pesquisador (2020)

Pode-se observar, pela comparação do quantitativo das análises entre o pesquisador e o interavaliador, que o percentual das subcategorias é igual ou muito próximo, mesmo com a sobreposição. A maior discrepância ocorre na ELE 3 (Pr). Atribuo essa acentuada diferença pelo fato de essa ser a subcategoria mais recorrente em termos de sobreposições propostas pelo interavaliador, havendo 13 ocorrências, conforme observado no Apêndice A.

Em relação ao livro de exercícios, a Tabela 13 ilustra numericamente a quantidade de vezes em que cada subcategoria foi aplicada pelo pesquisador e pelo interavaliador, levando em conta a sobreposições sugeridas pelo interavaliador, conforme detalhado nos Apêndices B e C.

TABELA 13
Classificação comparativa das atividades do livro de exercícios do Ciclo Básico pelo pesquisador e pelo interavaliador

Livro de exercícios do Ciclo Básico				
Subcategoria:	Nível 1 (Apêndice B)		Nível 2 (Apêndice C)	
	Total de atividades por subcategoria pelo pesquisador	Total de atividades por subcategoria pelo interavaliador	Total de atividades por subcategoria pelo pesquisador	Total de atividades por subcategoria pelo interavaliador
ELE 1 (Ap)	3	3	0	0
ELE 2 (Re)	0	4	2	5
ELE 3 (Pr)	1	2	2	5
ELE 4 (Fx)	5	4	3	0
ELE 5 (Ex)	0	1	0	2
ELE 6 (Tx)	1	1	4	5
ELE 7 (Au)	2	2	1	1
TOTAL	12	18 (6 sobreposições)	12	18 (6 sobreposições)

Fonte: Registro do pesquisador (2020)

Ao comparar os dados de ambas as tabulações, a maior discrepância ocorre na classificação das atividades com subcategoria ELE 2 (Re). Essa subcategoria foi tabulada como sobreposição na classificação de cinco atividades do interavaliador e divergiu quatro vezes em comparação à análise do pesquisador, somando a categorização dos Apêndices B e C. Em todas as atividades em que foram identificadas essa discrepância, observou-se que a subcategoria ELE 4 (Fx) aparece seis vezes como sobreposição e/ou divergência de tabulação com subcategoria ELE 2 (Re) nas atividades. Tal fato sugere, aparentemente, uma inter-relação entre elas, visto que ambas estão pautadas na revisão ou recapitulação do léxico. No entanto, a ELE 2 (Re) trata das palavras que não foram apresentadas na UD, enquanto a ELE 4 (Fx) refere-se às palavras apresentadas e exploradas ao longo da UD. Assim sendo, abre-se um questionamento sobre a possibilidade de interpretação equivocada das atividades pelo pesquisador ou pelo interavaliador, ao deixar de considerar o aspecto que difere ambas as subcategorias.

Uma vez que a análise dos dados não passou por *feedback* ou debate entre os interavaliadores antes da discussão dos dados nesta tese, essa dedução não foi avaliada, pois não se abriu espaço para que o interavaliador comparasse e revisasse sua classificação, após a entrega de sua tabulação.

4.5.3 Análise descritiva do Ciclo Intermediário pelo interavaliador

Quanto às atividades do livro-texto, a comparação entre a classificação das atividades entre o pesquisador e o interavaliador está representada na Tabela 14:

TABELA 14

Classificação das atividades do livro-texto do Ciclo Intermediário pelo pesquisador e pelo interavaliador

Livro-texto do Ciclo Intermediário		
Níveis 3 e 4 (Apêndice D)	Total de atividades do livro por subcategoria (pesquisador):	Total de atividades do livro por subcategoria (interavaliador):
Subcategoria:		
ELE 1 (Ap)	1	0
ELE 2 (Re)	0	1
ELE 3 (Pr)	6	10
ELE 4 (Fx)	2	10
ELE 5 (Ex)	2	3
ELE 6 (Tx)	11	15
ELE 7 (Au)	6	7
Número total de classificações atribuídas pelos avaliadores nas atividades	28	46 (18 sobreposições)

Fonte: Registro do pesquisador (2020)

A tabela mostra que a maior discrepância em relação à análise do pesquisador e do interavaliador está na subcategoria ELE 4 (Fx). Ao analisar a tabulação no Apêndice D, observa-se que essa subcategoria sobrepôs-se dez vezes na tabulação do interavaliador, isto é, em todas as vezes que o interavaliador usou a ELE 4 (Fx) para classificar as atividades, ele a associou a uma outra subcategoria na classificação. Logo, justifica-se a discrepância pelo fato de essa subcategoria estar associada a um volume grande de sobreposições. Quanto às divergências de análise entre o pesquisador e o interavaliador, essa subcategoria divergiu apenas duas vezes, confrontando-se com as subcategorias ELE 1 (Ap) e ELE 5 (Ex).

Na classificação das atividades do livro de exercícios, não houve divergências ou sobreposições nas análises do pesquisador e do interavaliador.

Ao confrontar as tabulações de ambos, sugestiono, mais uma vez, que algumas divergências, discriminadas no Apêndice D, possam ter ocorrido em razão de o interavaliador não levar em conta o detalhamento dos descritores das subcategorias ou por haver algum tipo de má interpretação do propósito da atividade que não foi corrigida, por não ter sido dado um *feedback* ou por não ter havido um momento de discussão dos dados entre o pesquisador e os

interavaliadores. Penso que alguns ajustes poderiam ser feitos, se houvesse essa interação, porém os resultados seriam facilmente manipulados.

4.6 Divergências nas análises do pesquisador e do interavaliador

Sobre o quantitativo das subcategorias na classificação do interavaliador em todos os livros analisados, apresento uma tabela com a somatória de sua categorização, considerando as sobreposições. Dessa forma, das 116 atividades selecionadas, o interavaliador atribuiu o total de 144 classificações, empregando mais de uma subcategoria em algumas atividades, conforme descrito anteriormente e observado nos Apêndices A, B, C e D. A Tabela 15 ilustra a categorização do interavaliador:

TABELA 15

Quantitativo de atividades por subcategoria de ELE na coleção Brasil Intercultural (Interavaliador)

Subcategorias	Ciclo Básico		Ciclo Intermediário		Total de Atividades
	Livro-texto	Livro de exercícios	Livro-texto	Livro de exercícios	
ELE 1 (Ap)	17	3	0	0	20
ELE 2 (Re)	1	10	1	0	12
ELE 3 (Pr)	16	6	10	1	33
ELE 4 (Fx)	12	4	10	0	26
ELE 5 (Ex)	4	2	3	0	9
ELE 6 (Tx)	11	6	15	5	37
ELE 7 (Au)	8	3	7	3	21

Fonte: Registro do pesquisador (2020)

Comparado ao pesquisador (v. Tabela 11), dadas as proporções devido às sobreposições do interavaliador, pode-se dizer que a quantidade de atividades nas subcategorias ELE 1 (Ap) e ELE 7 (Au) é igual ou muito próxima na tabulação de ambos – sem considerar o percentual de divergências na classificação das atividades atribuída por eles.

As subcategorias ELE 2 (Re) e ELE 5 (Ex) apesar de apresentarem resultados quantitativos não muito próximos na comparação entre as tabulações do pesquisador e do interavaliador, mantêm-se como as subcategorias menos exploradas no material, de acordo com ambas as tabulações.

Quanto às divergências de análise, das 14 classificações divergentes (12% do total), a ELE 2 (Re) e ELE 5 (Ex) se contrapõem cinco vezes cada a outras subcategorias e entre si. Em relação

à totalidade das atividades analisadas, essa divergência representa apenas 4% das discrepâncias na tabulação, considerando as sobreposições do interavaliador.

As subcategorias ELE 3 (Pr), ELE 4 (Fx) e ELE 6 (Tx) apresentam quantitativos não muito próximos na comparação das tabulações. Atribuo essa divergência por serem as subcategorias com maior quantidade de sobreposições nas atividades em que o interavaliador atribuiu essa classificação.

Quanto à totalidade de divergências das análises, essas ocorreram em 14 dos 116 enunciados - incluindo os quatro livros da coleção, ou seja, essa diferença foi observada em apenas 12% das atividades em todo o *corpus*.

A Tabela 16 apresenta o total de 17 divergências de tabulação entre o pesquisador e o interavaliador, três divergências a mais do que foi descrito. Isso se deve pelo fato de haver divergências na categorização entre três atividades em que foram empregadas sobreposições das subcategorias pelo interavaliador.

Não foram consideradas divergências as classificações em que, no emprego das sobreposições, uma das subcategorias coincidia nas tabulações do pesquisador e do interavaliador. Entende-se que, mesmo que um deles ressalte a possibilidade de empregar mais de uma subcategoria em algumas atividades, isso não exclui o fato de que as interpretações sejam congruentes em pelo menos um item da classificação. Dentre as divergências de análise, observei que elas foram mais frequentes entre as seguintes subcategorias: ELE 2 (Re) e ELE 4 (Fx); ELE 5 (Ex) e ELE 6 (Tx); ELE 4 (Fx) e ELE 5 (Ex), conforme ilustrado a seguir:

TABELA 16
Divergências de análise entre o pesquisador e o interavaliador na coleção Brasil Intercultural - Ciclos Básico e Intermediário

Divergências de análise entre o pesquisador e o interavaliador nos Ciclos Básico e Intermediário (considerando a sobreposição de subcategorias)	
Subcategorias	Ocorrências:
ELE 2 (Re) e ELE 4 (Fx)	5
ELE 4 (Fx) e ELE 5 (Ex)	3
ELE 1 (Ap) e ELE 4 (Fx) ELE 5 (Ex) e ELE 6 (Tx)	2
ELE 1 (Ap) e ELE 3 (Pr) ELE 1 (Ap) e ELE 5 (Ex) ELE 3 (Pr) e ELE 5 (Ex) ELE 4 (Fx) e ELE 6 (Tx) ELE 4 (Fx) e ELE 7 (Au)	1

Fonte: Registro do pesquisador (2020)

A equiparação entre as tabulações indica que a categorização apresenta descritores válidos, visto que a classificação das atividades entre o pesquisador e o interavaliador foi equivalente em 88% do *corpus*.

Ao desconsiderar as atividades em que o interavaliador sobrepõe mais de uma subcategoria, a totalidade de divergências entre a análise de ambos foi de dez classificações (13%) em 75 atividades. Nessa situação, o percentual mantém-se muito próximo ao total de divergências da somatória de todas as atividades, que corresponde a 12%. Por essa razão, entendo que a geração de resultados semelhantes, no percurso do mesmo processo metodológico, dá consistência à proposição de uma matriz com descritores sobre os propósitos de exploração lexical explícita na coleção analisada.

Além disso, apesar das variantes (sobreposições e divergências de análise) mostrarem que a classificação não apresenta paridade em sua totalidade de categorização ao comparar ambas as tabulações de dados, apego-me ao relato feito pelo interavaliador (Anexo A) que, mesmo apresentando pontos de reflexão sobre a classificação, atesta a aplicabilidade da matriz para fins de estudo e preparo de materiais e livros didáticos de LE, como ferramenta a ser explorada pelo professor e elaborador de UD's.

Por outro lado, essas sobreposições e divergências apontam para os aspectos discutidos no capítulo 2.2, a respeito da complexidade aplicada aos estudos linguísticos. Destaco, nesse contexto, que as intercorrências na interpretação das atividades, com base nas subcategorias

descritas, resultam em percepções que sugerem adaptações e entrelaçamento de objetivos e propósitos das tarefas, de modo que a categorização é entendida como uma proposição adaptativa, complexa e não linear.

Ao refletir sobre o léxico, suas abordagens de ensino e os níveis de ensino, percebe-se que esses três fatores por si sós são elementos complexos, que não podem ser observados de forma fragmentada, em segmentos isolados, sem levar em consideração o contexto em que eles estão situados e suas relações com todos os outros segmentos. Da mesma forma, a soma de cada segmento não reflete a realidade do ensino de vocabulário, pois ele é dinâmico e evolui à medida que esses e outros segmentos interagem uns com os outros, propondo modificações no próprio sistema.

A categorização das atividades de ELE integra esses segmentos, de modo que o confronto dos dados do pesquisador e do interavaliador ilustra o quanto as subcategorias articulam-se entre si, assim como com as habilidades comunicativas da língua, com a sequência didática das unidades, com os propósitos arquitetados pelos elaboradores, com os objetivos de ensino dos professores, com os objetivos de aprendizado dos estudantes, com as percepções dos investigadores, etc.

Portanto, trata-se de uma ferramenta que dialoga com uma série de elementos que permeiam o aprendizado de LE e que se insere no contexto de ensino, pelo olhar de quem se apropria desse recurso. No terreno da Linguística Aplicada, as propriedades da teoria do caos contribuem para a proposição de análises não lineares em torno da complexidade presente na interpretação dos dados e nas interações ali estabelecidas durante os processos de ensino e aprendizagem.

Saliento, ainda, que a categorização vai ao encontro do que Leffa (2000) e Coura-Sobrinho (2012) entendem como proposta de processamento e ampliação de vocabulário, descritas na seção 2.5 desse estudo. Ao promover a abordagem lexical explícita, atentando para as subcategorias propostas nesta tese, o professor / elaborador de UDs oportuniza o contato do aluno com as *core words*, por meio de diferentes formas de exploração e de forma recorrente e significativa, o que pode contribuir para a compreensão e retenção de vocabulário na memória de longo prazo dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo considerou o tratamento do léxico do português como língua estrangeira/não materna, nas atividades de exploração lexical da coleção “Brasil Intercultural - língua e cultura brasileira para estrangeiros”. A pesquisa teve por objetivo analisar e discutir a abordagem lexical explícita nos livros-texto e livros de exercícios do ciclo básico e intermediário da coleção. Buscou-se demarcar as diferentes formas de exploração do léxico e apresentar uma compilação de subcategorias de análise para atividades de LDs de LE, mediante a observação do propósito de cada atividade analisada.

A investigação reitera a aplicabilidade das subcategorias de análise da exploração lexical explícita nas UD's de LD de LE, fomentadas no desenvolvimento metodológico da pesquisa que realizei no mestrado. Nesta tese, a categorização passou por refinamento e maior detalhamento dos descritores, a fim de abarcar de forma mais completa as diferentes maneiras de promover as palavras-chave (e palavras de alta frequência) presentes nas UD's da coleção, fundamentais no desenvolvimento das habilidades, competências e letramentos necessários aos estudantes de LE quanto ao uso da língua e à língua em uso.

A pesquisa aponta sete maneiras de trabalhar a competência lexical em LE, considerando a abordagem deliberada de novas palavras, a saber: 1) A apresentação de famílias de palavras de um mesmo campo semântico (ELE 1 - Ap); 2) A revisão ou a retomada de palavras que fazem parte do conhecimento prévio dos estudantes (ELE 2 - Re); 3) A apresentação e aplicação de palavras em situações de uso da língua (ELE 3 - Pr); 4) A fixação de palavras de alta frequência (ou palavras-chave da UD) por meio de exercícios de vocabulário, como *drillings*; 5) A ampliação de vocabulário por meio de pesquisa, consulta a dicionários e atividades que estimulam o estudante a buscar de forma autônoma o aprendizado de novos itens lexicais (ELE 5 -Ex); 6) O aprendizado da definição de novas palavras e seus usos por meio de textos (ELE 6 - Tx); e 7) A fixação ou revisão de entradas lexicais por meio de atividades auditivas (ELE 7 - Au).

O estudo do material revela que a exploração das entradas lexicais na coleção está intrinsecamente relacionada com as competências cultural e sociolinguística do ensino de LE, tendo em vista que, além das atividades de exploração lexical incidentais, por meio de

competências e habilidades linguísticas e comunicativas, as subcategorias mais exploradas na coleção estão relacionadas a tarefas que apresentam ou promovem a compreensão de significados de palavras em contextos extralinguísticos, com base em situações de uso do vocabulário ou das expressões — ELE 3 (Pr), e também pela quantidade expressiva de atividades em que o significado das palavras é explorado por meio de textos (formais e informais) da língua em situação de uso — ELE 6 (Tx).

Ressalto, mais uma vez, a importância de associar a exploração lexical às abordagens de ensino e às habilidades comunicativas da língua, bem como observar os propósitos das atividades relacionadas à abordagem lexical explícita, no intuito de compreender melhor a forma de empregá-los de modo sistemático nas aulas de LE. Dessa forma, a matriz com essas subcategorias tem a finalidade de servir como um recurso para estudo e planejamento de UD's, como apoio a professores, elaboradores de materiais de ensino e pesquisadores na área do léxico e de livros didáticos.

A análise da coleção aponta para a preocupação de desenvolver UD's que ofereçam atividades que atendam a categorização discriminada na matriz proposta. As subcategorias foram pensadas com a finalidade de observar as formas mais comuns de explorar o vocabulário das UD's, com base em objetivos de desenvolvimento da competência linguística. Porém, minha preocupação não foi apresentar uma tabela exaustiva e totalitária das atividades diretamente relacionadas à promoção do léxico. Antes, visto à possibilidade de expansão, reclassificação e subdivisão mediante novas pesquisas, no intuito de verificar o grau de relação entre os grupos de atividades como itens suficientes, excludentes e exaustivos de categorização.

Verifiquei que, em grande parte das atividades em que o léxico foi explorado de forma deliberada, a compreensão do significado ou o sentido das palavras estão diretamente relacionados ao contexto de uso, o que ratifica a abordagem intercultural da coleção. Contudo, apesar da boa representação de atividades ligadas ao ensino intencional de vocabulário, acredito que a exploração explícita pode ser melhor sistematizada no conjunto das UD's dos LD's para alunos, sobretudo do nível intermediário, tendo em vista as considerações teóricas apresentadas nas seções 2.4 e 2.5, em que discorro sobre a necessidade de investir continuamente no ensino e na aplicação prática do léxico, para desenvolver as competências comunicativas e para capacitar os estudantes a fazer melhor uso da língua em situações de comunicação.

Portanto, ao elaborar UD, ou mesmo ao implementá-las, reitero, com base no aporte teórico e nos resultados dessa pesquisa, a necessidade de se identificarem e destacarem as palavras-chave (que estão diretamente relacionadas com o tema da UD) e/ou as palavras de alta-frequência em cada um dos tópicos ou assuntos trabalhados nos LDs, ressaltando especificidades atreladas a esse grupo de entradas lexicais, tais como os aspectos pragmáticos, fonéticos, sintáticos, semânticos e etimológicos, quando observada a relevância de qualquer um deles, no contexto estudado.

Não tenho a expectativa ou mesmo a pretensão de sugerir que atividades de exploração da competência lexical sejam veiculadas integralmente e de forma exaustiva no LD. Penso que recursos didáticos complementares, tais como portais de ensino (desenvolvidos pela equipe de elaboração das coleções didáticas), exercícios impressos e digitais, jogos didáticos (impressos e digitais) e vídeos sobre as peculiaridades e usos das palavras na língua devam ser planejados e ofertados aos estudantes de forma complementar nas coleções, para que os aprendizes estejam expostos ao vocabulário de LE por diferentes meios, que sirvam como apoio para seu aprimoramento linguístico, para seu desenvolvimento pessoal em termos de habilidades e competências e como fonte de estudo e pesquisa para o desenvolvimento autônomo de seu aprendizado.

Chamo a atenção também para a inserção de atividades que estimulem o uso das palavras-chave em todos os níveis de proficiência da língua. Reforço, inclusive, que a exploração lexical explícita deva também ser mais constante nos níveis avançados do idioma e nos cursos técnicos de LE.

Essa investigação se apegua à conscientização de um planejamento de curso, de UD, de LD, de MD ou de aulas, no qual o léxico seja um fator essencial de aprimoramento linguístico. Ao selecionar materiais para ministrar aulas ou para elaborar UD, faz-se necessário uma leitura criteriosa das palavras que estão sendo apresentadas (ou revisadas), bem como se pensar na importância de se trabalhar com esses vocábulos.

Além disso, considero importante observar como as palavras são apresentadas, revisadas e exploradas nas coleções. Destaco a importância de se considerar, no repertório das situações de uso trabalhadas nos LD, o acervo lexical a ser frisado e explorado nas aulas, quer seja pela apresentação dos vocábulos ou por exercícios de revisão e fixação das palavras mais

importantes para aquele nível de proficiência.

Saliento, mais uma vez, que essa investigação não se limita ao planejamento de atividades ou UD's em livros e recursos de ensino de PLE, mas serve de subsídio para estudos sobre como a categorização pode ser aplicada na investigação de materiais didáticos de outros idiomas na situação de LE.

Portanto, esta análise também estende a discussão sobre como trabalhar o léxico de forma significativa nas aulas de LE, considerando o tipo de atividade que se deve dar maior ênfase para a promoção do léxico e quais etapas podem ou devem ser seguidas, a fim de oportunizar a exploração lexical mais adequada nas UD's. Nesta perspectiva, outros questionamentos também sugestionam futuras pesquisas, tais como:

- a) Quais exercícios são mais recomendados para cada nível de proficiência?;
- b) Qual a proporção ideal entre atividades implícitas e explícitas a fim de gerar/aprimorar o aprendizado de novas palavras?; e
- c) De que forma a diversificação da exploração lexical nas UD's contribui para a memorização de novas palavras?

Essas propostas podem indicar caminhos promissores de investigação para professores de LE que, imbuídos da responsabilidade e consciência de refletir sobre seu papel de mediadores e sobre as escolhas e os possíveis percursos que seus estudantes trilharão, atuam firmemente sob a avaliação constante de sua prática de ensino.

Em síntese, os pressupostos dessa tese perpassam por dois fatores sumários no ensino de PLE:

- a) A concepção de que o planejamento de uma UD ou coleção de LD deve levar em conta o léxico que será explorado e as formas de se trabalhar com novos vocábulos para fins de desenvolvimento da proficiência linguística; e
- b) A necessidade de se fazer uma análise criteriosa e, sempre que necessário, complementar as atividades dos LD de LE com atividades de exploração lexical explícita.

Logo, esta tese se configura como uma contribuição para os estudos sobre o léxico e seu ensino no campo da Linguística Aplicada, bem como para a produção de materiais didáticos de LE, ressaltando a importância de que os instrumentos que balizam a produção e a avaliação de MD não sejam baseados em senso comum. Antes, espera-se que os elaboradores de MD, os pesquisadores e os professores em geral estejam atentos e amparados por instrumentos como essa categorização proposta.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.aa
- ALTMAN, M. C. F. S. Critério de avaliação e julgamento de competência lexical e desempenho vocabular. *In: GEL*, XVII, 1989, São Paulo. **Anais ...** São Paulo: Ed. da USP, 1989. p. 266-278.
- ALVAREZ, M. L. O. (org.). Português como língua estrangeira, Português como Língua de Herança (PLH), Português como Língua Adicional (PLA). **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 12, n. 2, p. 772-783, abr./jun. 2018.
- ALVES, M. F. O ensino do léxico: algumas considerações. Trabalho apresentado durante a XIV Jornada de Estudos Linguísticos do GELNE. Fortaleza: 02-04 setembro, 1998. *In: LEFFA*, V. J. (org.). **TELA**: textos em linguística aplicada. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 236-251, CD-ROM.
- ARAÚJO, V. C.; FURTOSO, V. B. Elaboração de roteiro didático a partir do PPPLE: o percurso da experiência e suas implicações. **Revista Platô**, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 112-139, 2018.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação - apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação - referências - elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.
- BARBOSA, C. N.; CASTRO, G. N. **Brasil intercultural**: língua e cultura brasileira para estrangeiros - ciclo básico, níveis 1 e 2. Buenos Aires: Editorial Casa do Brasil, 2016a.
- BARBOSA, C. N.; CASTRO, G. N. **Brasil intercultural**: língua e cultura brasileira para estrangeiros - livro de exercícios ciclo básico, níveis 1 e 2. Buenos Aires: Editorial Casa do Brasil, 2016b.
- BARBOSA, C. N.; SCHRÄGLE, I. **Brasil intercultural**: língua e cultura brasileira para estrangeiros - ciclo intermediário, níveis 3 e 4. Buenos Aires: Editorial Casa do Brasil, 2015a.
- BARBOSA, C. N.; SCHRÄGLE, I. **Brasil intercultural**: língua e cultura brasileira para estrangeiros - livro de exercícios ciclo intermediário, níveis 3 e 4. Buenos Aires: Editorial Casa do Brasil, 2015b.
- BATISTA, M. R. **O (inter)cultural em livros didáticos de português brasileiro para estrangeiros**. 2010. 215 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

- BEZERRA, M. A. Dificuldades no uso adequado de vocabulário em textos escolares escritos. *In: LEFFA, V. J. (org.). As palavras a sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas.* Pelotas: EDUCAT, 2000, p. 215-228.
- BEZERRA, M. A. Ensino de vocabulário versus compreensão de textos. *In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. O ensino da leitura e produção textual.* Pelotas: EDUCAT, 1999. p. 99-107.
- BIDERMAN, M. T. C. A ciência da lexicografia. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, n. 28, supl., p. 1-26, 1984.
- BIDERMAN, M. T. C. Léxico e vocabulário fundamental. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 40, p. 27-46, 1996.
- BIDERMAN, M. T. C. O vocabulário fundamental no ensino do português como segunda língua. *In: SILVEIRA, R. C. P. (org.). Português língua estrangeira: perspectivas.* São Paulo: Cortez Editora, 1998. p. 73-91.
- BINON, J.; VERLINDE, S. A contribuição da lexicografia pedagógica à aprendizagem e ao ensino de uma língua estrangeira ou segunda. *In: LEFFA, V. J. (org.). As palavras a sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas.* Pelotas: EDUCAT, 2000a. p. 95-115.
- BINON, J.; VERLINDE, S. Como otimizar o ensino e a aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira ou segunda? *In: LEFFA, V. J. (org.). As palavras a sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas.* Pelotas: EDUCAT, 2000b. p. 119-165.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching.** New York: Longman, 2000.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** 2nd ed. White Plains: Longman, 2001.
- CAMPOS, F. R. Estado da arte: a variação linguística no ensino de PLE: A proposta do livro didático e seu uso pelo professor. *In: COURA-SOBRINHO, J. et al. (org.). Estudos em português como língua estrangeira: um panorama da área.* Belo Horizonte: CEFET/MG, 2017. p. 125-145.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative language pedagogy. **Applied Linguistics**, London, v. 1, p. 1-47, 1980. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>. Acesso em: 25 jun. 2020.
- CARTER, R.; MCCARTHY, M. J. **Vocabulary and language teaching.** London: Longman, 1988.
- CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- COADY, J. L2 vocabulary acquisition - a synthesis of the research. *In: COADY, J.; HUCKIN, T. (org.). Second language vocabulary acquisition.* Cambridge: Cambridge

University Press, 1997. p. 273-290. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/second-language-vocabulary-acquisition/12-vocabulary-acquisition-a-synthesis-of-the-research/66DFD3957BF1CA150BBB4D52FE0F60F8>. Acesso em: 20 jun. 2020.

COADY, J.; NATION, I. S. P. Vocabulary and reading. *In*: CARTER, R.; MCCARTHY, M. (org.). **Vocabulary and language teaching**. London: Longman, 1988. p. 97-110.

COOK, V. **Words and meanings, inside language**. 1997. Disponível em: <http://www.viviancook.uk/Writings/InsideLanguage/ILvocab.htm>. Acesso em: 27 jun. 2019.

CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

CORDOBA, A. S. A ecologia e a semiótica no ensino de línguas - uma perspectiva sociocultural. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 22, n. 64, p. 156-160, jan./abr. 2016.

COSTA, E.; TAÑO, R. Ensino de português como língua de acolhimento a imigrantes e refugiados em São Paulo. **Revista CBTECLE**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2017.

COURA-SOBRINHO, J. *et al.* (org.). **Estudos em português como língua estrangeira: um panorama da área**. Belo Horizonte: CEFET/MG, 2017. 335 p.

COURA-SOBRINHO, J. Léxico e ensino de línguas. **GERFLINT - Renue Synergies Monde**, Paris, n. 10, p. 131-142, 2012. Disponível em: <http://gerflint.fr/Base/Monde10/monde10.html>. Acesso em: 08 jun. 2015.

COURA-SOBRINHO, J. Uso do dicionário; configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário. *In*: LEFFA, V. J. (org.). **As palavras a sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 73-79.

COURA-SOBRINHO, J.; VILLELA, A. M. N.; NEVES, L. O. O tratamento do léxico no livro didático terra Brasil. **Revista SIPLE**, Brasília, ano 2, n. 2, p. 119-129, out. 2011. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1liYlcdQFjDqJLT5JG9bvzEa1eGIityVR/view>. Acesso em: 30 maio 2014.

DELL'ISOLA, R. L. P. Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que fala? *In*: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 99-120.

DELL'ISOLA, R. L. P.; PRAZERES, L. A literatura em livros didáticos de português como língua adicional. *In*: COURA-SOBRINHO, J. *et al.* (org.). **Estudos em português como língua estrangeira: um panorama da área**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2017. p. 119-124.

DELL'ISOLA, R. L.P. **O sentido das palavras na interação leitor ↔ texto**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FRANKEN, E. L. **A abordagem lexical em unidades didáticas do portal do professor de português língua estrangeira/ língua não materna**. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FRANKEN, E. L. Do input ao output: promovendo a aprendizagem do vocabulário nas aulas de língua estrangeira. **Revista Linguagens e Cidadania**, Santa Maria, ano 10, n. 1, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28278/15987>. Acesso em: 10 ago. 2018.

FURTADO, R. C. **Uma abordagem (inter) cultural no ensino de FLE no Amapá: concepções práticas do manual Portes Ouvertes**. 2005. 259 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) - Universidade Federal do Pará / Universidade das Antilhas e da Guiana, Belém, 2005.

FUZETTI, H. M. C. **Padrões léxico-gramaticais na linguagem de crianças em uma escola americana no Brasil**. 2003. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

GASPAR, R. M. D. **Ensinar o léxico espanhol a aprendentes de língua materna portuguesa: proposta metodológica para o ensino de espanhol língua estrangeira**. 2012. 252 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2012.

GATTOLIN, R. B. **O vocabulário na sala de aula de língua estrangeira: contribuições para a elaboração de uma teoria de ensino-aprendizagem**. 2005. 402 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada na Área de Ensino Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. **Linguística e ensino do português**. Coimbra: Livraria Almedina, 1973.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

GONZÁLEZ, V. A. **Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2)**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GU, P. Vocabulary learning in a second language: person, task, context and strategies. **The Electronic Journal for English as a Second Language**, v. 7, n. 2, 2003. Disponível em: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume7/ej26/ej26a4/?wscr>. Acesso em: 01 abr. 2020.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. London: Longman, 1991.

HUCKIN, T.; COADY, J. Incidental vocabulary acquisition in a second language. **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge, v. 21, n. 2, p. 181-193, 1999.

- HULSTIJN, J. H. Intentional and incidental second-language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. *In*: ROBINSON, P. (org.). **Cognition and second language instruction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 258-286.
- HUNT, A.; BEGLAR, D. Current research and practice in teaching vocabulary. **TESL: articles: vocabulary**. Cambridge, 1998. Disponível em: <http://iteslj.org/links/TESL/Articles/Vocabulary>. Acesso em: 23 maio 2015.
- HWANG, K.; NATION, I. S. P. Where would general service vocabulary stop and special purposes vocabulary begin? **System**, London, v. 23, n. 1, p. 35-41, 1995.
- HYMES, D. H. On communicative competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOMES, J. (org.). **Sociolinguistics**. Baltimore: Penguin Education, 1972. p. 269-293.
- JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. **Teaching additional languages**. Geneva: International Academy of Education / International Bureau of Education, 2001.
- KENNEDY, G. Amplifier collocations in the British national *corpus*: implications for English language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 37, n. 3, p. 467-487, 2003.
- KRAMSCH, C. Why is everyone so excited about complexity theory in applied linguistics? **Mélanges CRAPEL**, Paris, n. 33. p. 9-24, 2012. Disponível em: <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/02.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2018.
- KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall International, 1982.
- KRASHEN, S. D. **Second language and second language learning**. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall International, 1988.
- KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, p. 27-48, 1994.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, p. 537-560, 2001.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, London, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- LAUFER, B. Ease and difficulty in vocabulary learning: some teaching implications. **Foreign Language Annals**, v. 23, n. 2, p. 47-55, 1990.

LAUFER, B. What percentage of text-lexis is essential for comprehension? *In*: LAUREN, C.; NORDMAN, M. (org.). **Special language**: from humans thinking to thinking machines. Bristol, UK: Multilingual Matters, 1989. p. 316-323.

LAUFER, B.; HULSTIJN, J. Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. **Applied Linguistics**, London, v. 22, n. 1, p. 1-26, 2001.

LAUFER, B.; NATION, I. S. P. Lexical richness in L2 written production: can it be measured? **Applied Linguistics**, London, v. 16, n. 3. p. 307-322, 1995.

Lawson, M.; HOGBEN, D. The vocabulary-learning strategies of foreign-language students. **Language Learning**, London, v. 46, n. 1, p. 101-135, 1996.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. *In*: LEFFA, V. J. (org.). **As palavras e sua companhia**: o léxico na aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 15-44.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEWIS, M. **Implementing the lexical approach**. London: Language Teaching Publications, 1997.

LEWIS, M. **The lexical approach**: the state of ELT and the way forward. London: Language Teaching Publications, 1993.

LITTLEJOHN, A. **Why are English language teaching materials the way they are?** 1992. 299 f. Thesis (Doctored) - Lancaster University, Lancaster, 1992.

LITTLEWOOD, W. **Communicative language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LUNA, J. M. F. A política governamental para o ensino de português a imigrantes alemães no Brasil: geradora e destruidora da experiência da escola teuto-brasileira. **Revista da ANPOLL**, Florianópolis, n. 8, p. 61-70, 2000.

MACEDO, R. C. C. G. Segunda língua na ótica da complexidade. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL E INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA - SILEL, 2013, Uberlândia. **Anais ...** Uberlândia: EDUFU, 2013. v. 3, n. 1. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1035.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.

MEARA, P. M. Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning (survey article). *In*: LANGUAGE teaching and linguistics: abstracts. Cambridge: Cambridge University Press, 1980. v. 13, n. 4, p. 221-246.

MEARA, P. M. **Vocabulary in a second language**. London: CILT, 1978. v. 2.

MENDES, E.; FURTOSO, V. B. (org.). **Platô - Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa**. Cidade da Praia, Cabo Verde: Instituto Internacional da Língua Portuguesa - IILP, v. 4, n. 7, 2018.

MENDES, K. A. **Português língua estrangeira**: uma análise do livro didático. 2006. 69 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

MENDES, M. E.; SILVA, W. R. Materiais didáticos de português para estrangeiros como objetos de pesquisa. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 231-253, 2017.

MICCOLI, L. (org.). **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem**: uma abordagem em evolução. Campinas: Pontes Editores, 2014. v. 8.

MORANTE VALLEJO, R. **El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas**. Madri: Arco Libros, 2005.

MOREIRA, C. A. V. **Aprendizagem de léxico na abordagem por tarefas em ensino de espanhol língua estrangeira**. 2014. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2014.

MORIN, E. **Introduction à la pensée complexe**. Paris: Seuil, 2005.

NAGY, W. E.; HERMAN, P. A. Breadth and depth of vocabulary knowledge: implications for acquisition and instruction. *In*: MCKEWON, M. G.; CURTIS, M. E. (org.). **The nature of vocabulary acquisition**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1987. p. 19-35.

NATION, I. S. P. (org.). **New ways in teaching vocabulary**. Alexandria, VA: TESOL, 1994.

NATION, I. S. P. Beginning to learn foreign vocabulary: a review of the research. **RELC Journal: Guidelines**, Singapore, v. 13, p. 14-36, 1982. Disponível em: <https://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/paul-nation-pubdate>. Acesso em: 08 set. 2018.

NATION, I. S. P. Bringing today's vocabulary research into tomorrow's classrooms. *In*: JACOBS, G. M. (org.). **Language Classrooms of Tomorrow: Issues and Responses. RELC Anthology Series**, Singapore, n. 38, p. 170-182, 1997.

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

NATION, I. S. P. Designing and improving a language course. **English Teaching Forum**, v. 38, n. 4, p. 2-11, 2000a.

NATION, I. S. P. Language education - vocabulary. *In*: BROWN, K. (org.). **Encyclopedia of language and linguistics**. 2nd ed. Oxford: Elsevier, 2006. p. 494-499.

NATION, I. S. P. Learning vocabulary in lexical sets: dangers and guidelines. **TESOL Journal**, v. 9, n. 2, p. 6-10, 2000b.

- NATION, I. S. P. Learning vocabulary. **New Zealand Language Teacher**, Wellington, v. 9, n. 1, p. 10-11, 1983. Disponível em: <https://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/paul-nation-pubsdate>. Acesso em: 08 set. 2018.
- NATION, I. S. P. Review of three books on vocabulary teaching. **System**, London, v. 22, n. 2, p. 15-19, 1994.
- NATION, I. S. P. Strategies for receptive vocabulary learning. **RELJ Journal: Guidelines**, Singapore, v. 3, p. 18-23, 1980. Disponível em: <https://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/paul-nation-pubsdate>. Acesso em: 08 set. 2018.
- NATION, I. S. P. **Teaching and learning vocabulary**. Boston, MA: Heinle and Heinle, 1990.
- NATION, I. S. P. Teaching vocabulary. **Asian EFL Journal**, Wellington, v. 7, n. 3, 2005.
- NATION, I. S. P. Testing and teaching vocabulary. **RELJ Journal: Guidelines**, Singapore, v. 5, n. 1, p. 12-25, 1983. Disponível em: <https://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/paul-nation-pubsdate>. Acesso em: 08 set. 2018.
- NATION, I. S. P. Vocabulary size, growth and use. In: SCHREUDER, R.; WELTENS, B. (org.). **The bilingual lexicon**. Amsterdam: John Benjamin, 1993. p. 115-134.
- NATION, I. S. P. Vocabulary: second language. In: BROWN, K. (org.). **Encyclopedia of language and linguistics**. 2nd ed. Oxford: Elsevier, 2006. p. 448-454.
- NATION, I. S. P.; COXHEAD, A. The specialized vocabulary of English for academic purposes. In: FLOWERDEW, J.; PEACOCK, M. (org.). **Research perspectives on English for academic purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 252-267.
- NATION, I. S. P.; FOUNTAIN, R. L. A vocabulary-based graded dictation test. **RELJ Journal: Guidelines**, Singapore, v. 31, n. 2, p. 29-44, 2000.
- NATION, I. S. P.; HAMILTON-JENKINS, A. Using communicative tasks to teach vocabulary. **RELJ Journal: Guidelines**, Singapore, v. 22, n. 2, p. 15-19, 2000.
- NATION, I. S. P.; HU, M. Unknown vocabulary density and reading comprehension. **Reading in a Foreign Language**, Birmingham, v. 13, n. 1, p. 403-430, 2000.
- NEVES, L. O. **Confiabilidade e comportamento avaliativo na prova oral do exame Celpe-Bras: um estudo longitudinal**. 2018. 240 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) - Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- NEWTON, J.; NATION, I. S. P. Vocabulary and teaching. In: COADY, J.; HUCKIN, T. (org.). **Second language vocabulary acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 238-254.

NUNAN, D. Communicative language teaching: making it work. **ELT Journal**, Oxford, v. 41, n. 2, p. 136-145, Apr. 1987. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/41.2.136>. Acesso em: 09 abr. 2020.

OLIVEIRA, C. M. P. **Desenvolvimento da competência lexical nas aulas de PL2/PLE no nível A.1.2**. 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira) - Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2011.

PACHECO, D. G. L. C. **Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo**. 2006. 335 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PAIVA, V. M. O. Caos, complexidade e aquisição de segunda língua. *In*: PAIVA, V. M. O.; NASCIMENTO, M. (org.). **Caos, complexidade e aquisição de segunda língua - sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/caos.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2018.

PRAZERES, L.; DELL'ISOLA, R. L. P. A literatura em livros didáticos de português como língua adicional. *In*: COURA-SOBRINHO, J. *et al.* (org.). **Estudos em português como língua estrangeira: um panorama da área**. Belo Horizonte: CEFET/MG, 2017. p. 119-124.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade FEEVALE, 2013.

RICHARDS, J. C.; ROGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, J. The role of vocabulary teaching. **TESOL Quarterly**, v. 10, n. 1, Mar. 1976.

ROCHA, L. C. A. **Estruturas morfológicas do português**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

ROSA, D. M. O ensino do léxico em língua espanhola: abordagem qualitativa x abordagem quantitativa. **ScientiaTec**, Porto Alegre, v. 1 n. 1, p. 30-43, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/1435>. Acesso em: 28 jun. 2020.

SADE, L. A. **Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos**. 2009. 305 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SCARAMUCCI, M. V. R. A competência lexical de alunos universitários aprendendo a ler em inglês como língua estrangeira. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 215-246, 1997.

SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo**. 1995. 345 f. Tese (Doutorado em Ciências) -

Departamento de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/271028>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SCARAMUCCI, M. V. R. O resumo e a compreensão em leitura em língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 65-86, 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639123>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). *In*: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SEE, 2009. p. 127-172.

SCHMITT, N. **Vocabulary in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SILVA, R. C. **Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na linguística sistêmico-funcional**. 2012. 332 f. Tese (Doutorado em Letras) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

THORNBURY, S. **How to teach vocabulary**. London: Pearson Education Limited, 2002.

TORRÃO, J. M. N. A aquisição de vocabulário e o uso do dicionário. *In*: TORRÃO, J. M. N. **II colóquio clássico - actas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1997. p. 175-187. Disponível em: www2.dlc.ua.pt/classicos/Dicionario.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.

VAN LIER, L. Observations from an ecological perspective. **TESOL Quarterly**, v. 31, n. 4, p. 783-787, 1997.

VAN LIER, L. **The ecology and semiotics in language learning** - a sociocultural perspective. Cambridge: Kluwer Academic Publisher, 2004.

WALLACE, M. **Teaching vocabulary**. London: Heinemann, 1982.

WIDDOWSON, H. G. The teaching of English as communication. **ELT Journal**, Oxford, v. XXVII, n. 1, p. 15-19, Oct. 1972. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/XXVII.1.15>. Acesso em: 09 abr. 2020.

ZILLES, M. **O ensino e a aquisição de vocabulário em contexto de instrução de língua estrangeira**. 2001. 192 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ZIMMERMAN, C. B. Historical trends in second language vocabulary instruction. *In*: COADY, J.; HUCKIN, T. (org.). **Second language vocabulary acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 5-19.

APÊNDICE A - Categorização das atividades de exploração lexical explícita no livro-texto do Ciclo Básico da coleção Brasil Intercultural

Ciclo Básico (níveis 1 e 2) - Livro-texto

UD	ATIVIDADE	PÁG.	CATEGORIZAÇÃO PESQUISADOR	CATEGORIZAÇÃO INTERAVALIADOR
0	1	5	ELE 1 (Ap)	ELE 1 (Ap)
1	3	13	ELE 6 (Tx)	ELE 6 (Tx) ELE 3 (Pr)
1	4	15	ELE 1 (Ap)	ELE 1 (Ap.)
1	5	16	ELE 3 (Pr)	ELE 4 (Fx) ELE 3 (Pr)
1	6	16	ELE 5 (Ex)	ELE 5 (Ex.)
1	7	17	ELE 1 (Ap)	ELE 3 (Pr.)
1	11 a	22	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx.)
1	11 b	23	ELE 1 (Ap)	ELE 1 (Ap.)
1	12	23	ELE 4 (Fx)	ELE 4 (Fx.)
1	15	27	ELE 6 (Tx)	ELE 6 (Tx.) ELE 3 (Pr)
1	18	29	ELE 7 (Au)	ELE 7 (Au.)
2	6 a	33	ELE 7 (Au)	ELE. 4 (Fx.)
2	6 b (2)	33	ELE 3 (Pr)	ELE. 3 (Pr.)
2	9 b	36	ELE 1 (Ap)	ELE. 1 (Ap.)
2	9 b (1)	36	ELE 4 (Fx)	ELE. 4 (Fx.)
2	10 b	37	ELE 1 (Ap)	ELE. 1 (Ap.)
2	10 b (2)	37	ELE 5 (Ex)	ELE. 4 (Fx) ELE 5 (Ex)
2	11	38	ELE 4 (Fx)	ELE. 4 (Fx.)
2	15 b	42	ELE 1 (Ap)	ELE. 1 (Ap.)
2	16	43	ELE 4 (Fx)	ELE 4 (Fx.)
2	18 a (1)	45	ELE 5 (Ex)	ELE 5 (Ex.)
2	18 b	46	ELE 1 (Ap)	ELE. 1 (Ap.)
2	19	47	ELE 4 (Fx)	ELE. 4 (Fx.)
3	3	54	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx) ELE 3 (Pr)
3	7 a	56	ELE 7 (Au)	ELE. 7 (Au.)
3	10 a	59	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx.) ELE 3 (Pr.)
3	15 a	63	ELE 7 (Au)	ELE. 7 (Au.)
4	6	74	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx.) ELE 3 (Pr.)
4	9 a	75	ELE 1 (Ap)	ELE. 1 (Ap.)
4	9 b	76	ELE 4 (Fx)	ELE. 4 (Fx.)
4	11 a	78	ELE 7 (Au)	ELE. 7 (Au.)
4	11 b	79	ELE 1 (Ap)	ELE. 1 (Ap.)

UD	ATIVIDADE	PÁG.	CATEGORIZAÇÃO PESQUISADOR	CATEGORIZAÇÃO INTERAVALIADOR
5	2	84	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx.) ELE 3 (Pr.)
5	4	85	ELE 1 (Au)	ELE. 1 (Ap.)
5	8	89	ELE 7 (Au)	ELE. 7 (Au.)
5	9 a	90	ELE 1 (Ap)	ELE. 1 (Ap.) ELE 3 (Pr.)
5	9 b	91	ELE 3 (Pr)	ELE. 1 (Ap.) ELE 3 (Pr)
5	10	92	ELE 4 (Fx)	ELE. 4 (Fx.)
5	13	94	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx.) ELE 3 (Pr.)
5	17	97	ELE 1 (Ap)	ELE. 1 (Ap.)
5	18 a	98	ELE 7 (Au)	ELE. 7 (Au.)
5	18 b	99	ELE 3 (Pr)	ELE. 3 (Pr.)
6	3	102	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx.) ELE 3 (Pr)
6	7	105	ELE 1 (Ap)	ELE. 4 (Fx.)
6	8 b	106	ELE 1 (Ap)	ELE. 1 (Ap.)
6	9	107	ELE 7 (Au)	ELE. 7 (Au.)
6	12	110	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx.) ELE 3(Pr.)
6	13	111	ELE 4 (Fx)	ELE. 2 (Re.)
6	14	112	ELE 3 (Pr)	ELE. 5 (Ex.) ELE 3(Pr.)
7	2	116	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx.) ELE 3(Pr.)
7	4 a	118	ELE 1 (Ap)	ELE. 1 (Ap.)
7	4 c	120	ELE 1 (Ap)	ELE. 1 (Ap.)
7	5	122	ELE 4 (Fx)	ELE. 4 (Fx.)
7	13	127	ELE 1 (Ap)	ELE. 1 (Ap.)
7	14	128	ELE 7 (Au)	ELE. 7 (Au.)

Legenda:

	Categorizações congruentes entre o pesquisador e o interavaliador
	Categorizações divergentes entre o pesquisador e o interavaliador

APÊNDICE B - Categorização das atividades de exploração lexical explícita no livro de exercícios (nível 1) do Ciclo Básico da coleção Brasil Intercultural

Ciclo Básico (nível 1) - Livro de exercícios

UD	ATIVIDADE	PÁG.	CATEGORIZAÇÃO PESQUISADOR	CATEGORIZAÇÃO INTERAVALIADOR
1	2 b	2	ELE 7 (Au)	ELE. 7 (Au.) ELE 4 (Fx.)
1	7 a	6	ELE 4 (Fx)	ELE. 2 (Re.) ELE 4 (Fx.)
1	7 b	6	ELE 4 (Fx)	ELE. 2 (Re.) ELE 4 (Fx.)
1	10	7	ELE 3 (Pr)	ELE. 4 (Fx.) ELE 3 (Pr.)
2	2	9	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx) ELE 5 (Ex) ELE 3 (Pr)
2	3	9	ELE 4 (Fx)	ELE. 2 (Re.)
2	5 b	11	ELE 4 (Fx)	ELE. 2 (Re.)
2	8	14	ELE 7 (Au)	ELE. 7 (Au.) ELE 2 (Re.)
2	10	14	ELE 4 (Fx)	ELE. 2 (Re.)
3	3	16	ELE. 1 (Ap.)	ELE. 1 (Ap.)
3	5	18	ELE. 1 (Ap.)	ELE. 1 (Ap.)
3	7	20	ELE. 1 (Ap.)	ELE. 1 (Ap.)

Legenda:

	Categorizações congruentes entre o pesquisador e o interavaliador
	Categorizações divergentes entre o pesquisador e o interavaliador

APÊNDICE C - Categorização das atividades de exploração lexical explícita no livro de exercícios (nível 2) do Ciclo Básico da coleção Brasil Intercultural

Ciclo Básico (nível 2) - Livro de exercícios

UD	ATIVIDADE	PÁG.	CATEGORIZAÇÃO PESQUISADOR	CATEGORIZAÇÃO INTERAVALIADOR
1	2	25	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx.) ELE 3 (Pr)
1	8	28	ELE 4 (Fx)	ELE. 5 (Ex.)
2	2	31	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx.)
2	5	32	ELE 4 (Fx)	ELE. 2 (Re.) ELE 5 (Ex.)
2	8	35	ELE 3 (Pr)	ELE. 2 (Re.) ELE 3 (Pr.)
2	10	36	ELE 2 (Re)	ELE. 2 (Re.)
3	2	37	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx.) ELE 3 (Pr.)
3	3	38	ELE 4 (Fx)	ELE. 6 (Tx.)
4	1 b	44	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx.) ELE 3 (Pr.)
4	3	44	ELE 3 (Pr)	ELE. 2 (Re.) ELE 3 (Pr.)
4	8	47	ELE 7 (Au)	ELE. 7 (Au.)
4	9 a	47	ELE 2 (Re)	ELE. 2 (Re.)

Legenda:

	Categorizações congruentes entre o pesquisador e o interavaliador
	Categorizações divergentes entre o pesquisador e o interavaliador

APÊNDICE D - Categorização das atividades de exploração lexical explícita no livro-texto do Ciclo Intermediário da coleção Brasil Intercultural

Ciclo Intermediário (níveis 3 e 4) - Livro-texto

UD	ATIVIDADE	PÁG.	CATEGORIZAÇÃO PESQUISADOR	CATEGORIZAÇÃO INTERAVALIADOR
1	2 a	9	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx.)
1	12 a	17	ELE 7 (Au)	ELE. 7 (Au.)
1	12 b	17	ELE 3 (Pr)	ELE. 3 (Pr.)
1	14 a	22	ELE 3 (Pr)	ELE. 6 (Tx.) ELE 3 (Pr.) ELE 4 (Fx.)
1	14 b	22	ELE 4. (Fx)	ELE. 3 (Pr.) ELE 4 (Fx.)
2	1	25	ELE 7 (Au)	ELE. 7 (Au.) ELE 3 (Pr.) ELE 4 (Fx.)
2	6	30	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx.)
2	12	38	ELE 7 (Au)	ELE. 7 (Au.)
3	1	41	ELE 5 (Ex)	ELE. 6 (Tx.)
3	2 a	42	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx.)
3	10	51	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx.)
3	12	52	ELE 4 (Fx)	ELE. 4 (Fx.) ELE 2 (Re.)
3	13	52	ELE 7 (Au)	ELE. 7 (Au.)
4	1 e	56	ELE 5 (Ex)	ELE. 6 (Tx.) ELE 4 (Fx.)
5	1 (7)	74	ELE 3 (Pr)	ELE. 7 (Au.) ELE 3 (Pr.) ELE 4 (Fx.)
5	2	74	ELE 3 (Pr)	ELE. 5 (Ex.) ELE 3 (Pr.)
6	2	90	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx.)
6	6 b	96	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx.)
6	7 c	96	ELE 1 (Ap)	ELE. 5 (Ex.) ELE 4 (Fx.)
6	8 b	98	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx.) ELE 4 (Fx.)
6	13	103	ELE 7 (Au)	ELE. 7 (Au.) ELE 6 (Tx.)
7	1 (4)	107	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx.) ELE 4 (Fx.)
7	2	108	ELE 6 (Tx)	ELE. 3 (Pr.)
7	8 (6)	115	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx.) ELE 3 (Pr.) ELE 5 (Ex.)
7	14	118	ELE 7 (Au)	ELE. 7 (Au.)
8	5 (4)	125	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx.) ELE 4 (Fx.)

UD	ATIVIDADE	PÁG.	CATEGORIZAÇÃO PESQUISADOR	CATEGORIZAÇÃO INTERAVALIADOR
8	12 b	133	ELE 3 (Pr)	ELE. 6 (Tx.) ELE 3 (Pr)
8	13	134	ELE 3 (Pr)	ELE. 6 (Tx.) ELE 3 (Pr.) ELE 4 (Fx.)

Legenda:

	Categorizações congruentes entre o pesquisador e o interavaliador
	Categorizações divergentes entre o pesquisador e o interavaliador

APÊNDICE E - Categorização das atividades de exploração lexical explícita no livro de exercícios (níveis 3 e 4) do Ciclo Intermediário da coleção Brasil Intercultural

Ciclo Intermediário (níveis 3 e 4) - Livro de exercícios

UD	ATIVIDADE	PÁG.	CATEGORIZAÇÃO PESQUISADOR	CATEGORIZAÇÃO INTERAVALIADOR
1	6	6	ELE 7 (Au)	ELE. 7 (Au.)
2	2	11	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx.)
3	2	18	ELE 3 (Pr)	ELE. 3 (Pr.)
4	2	26	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx.)
4	5	28	ELE 7 (Au)	ELE. 7 (Au.)
5	2	34	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx.)
6	10	46	ELE 7 (Au)	ELE. 7 (Au.)
7	2	48	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx.)
8	3c	57	ELE 6 (Tx)	ELE. 6 (Tx.)

Legenda:

	Categorizações congruentes entre o pesquisador e o interavaliador
	Categorizações divergentes entre o pesquisador e o interavaliador

ANEXO A - Considerações do interavaliador sobre a categorização do *corpus*

A Exploração Lexical Explícita (ELE): considerações acerca de uma categorização

A Exploração Lexical Explícita (ELE) persegue o propósito de abordar o léxico antes que se possam desenvolver outras habilidades. Para tal, serve-se de atividades, ou de tarefas, conforme Franken (2020), buscando explorar diferentes habilidades, competências, domínios lexicais e gramaticais. As atividades no *corpus* analisado foram subdivididas, conforme apresentaram mais de um enunciado ou proposição e também segundo a categorização dessas, tendo a ordem em que apareciam respeitada em alguns volumes dos livros didáticos da coleção Brasil Intercultural.

Os livros analisados da coleção foram os seguintes, nesta sequência: Livro-Texto Ciclo Básico - Níveis 1 e 2, cujo quadro descritivo da análise das tarefas de ELE se encontra no Anexo 1; Livro de Exercícios Ciclo Básico - Nível 1, cujo quadro descritivo da análise das tarefas de ELE se encontra no Anexo 2; Livro de Exercícios Ciclo Básico - Nível 2, cujo quadro descritivo da análise das tarefas de ELE se encontra no Anexo 3; Livro-Texto Ciclo Intermediário - Níveis 3 e 4, cujo quadro descritivo da análise das tarefas de ELE se encontra no Anexo 4 e Livro de Exercícios Ciclo Intermediário - Níveis 3 e 4, cujo quadro descritivo da análise das tarefas de ELE se encontra no Anexo 5.

A análise do material buscou identificar nas tarefas subcategorias de Exploração Explícita Lexical (ELE), propostas pelo pesquisador (*id. ib.*) e assim apresentadas:

- a) ELE 1 (Ap) - Apresentação de palavras/ expressões de mesmo campo lexical;
- b) ELE 2 (Re) - Revisão/ exploração de palavras já conhecidas, estudadas antes da unidade didática (UD) em questão;
- c) ELE 3 (Pr) - Uso pragmático/ aplicação das palavras apresentadas na unidade didática (UD);
- d) ELE 4 (Fx) - Fixação das palavras apresentadas na (UD) por meio de atividades e exercícios;
- e) ELE 5 (Ex) - Expansão de novas palavras com base no contexto;
- f) ELE 6 (Tx) - Definição do significado/ uso das palavras/ expressões por meio dos textos;

g) ELE 7 (Au) - Exploração de palavras lexicais por meio da habilidade auditiva.

Na primeira obra analisada, Livro-Texto Ciclo Básico - Níveis 1 e 2 (cf. quadro descritivo Anexo 1), detectou-se a sobreposição de subcategorias nesta ordem/ hierarquia: ELE 3 (Pr.); ELE 3 (Pr.); ELE 3 (Pr.); ELE 5 (Ex.); ELE 3 (Pr.); ELE 5 (Ex.); ELE 3 (Pr.); ELE 3 (Pr.); ELE 3 (Pr.); ELE 3 (PR.); ELE 3 (Pr).

Na segunda obra analisada, Livro de Exercícios Ciclo Básico - Nível 1 (cf. Anexo 2), encontrou-se a sobreposição de subcategorias nesta ordem/ hierarquia: ELE 4 (Fx.); ELE 4 (Fx.); ELE 4 (Fx.); ELE 3 (Pr.); (ELE 5 (Ex.)/ ELE 3 (Pr.)); ELE 2 (Re.).

Na terceira obra analisada, Livro de Exercícios Ciclo Básico - Nível 2 (cf. Anexo 3), percebeu-se a sobreposição de subcategorias nesta ordem/ hierarquia: ELE 3(Pr.); ELE 5 (Ex.); ELE 3 (Pr.); ELE 3 (Pr.); ELE 3 (PR.); ELE 3 (Pr.).

Na quarta obra analisada, Livro-Texto Ciclo Intermediário - Níveis 3 e 4 (cf. Anexo 4), observou-se a sobreposição de subcategorias nesta ordem/ hierarquia: (ELE 3 (Pr.)/ ELE 4 (Fx.)); ELE 4 (Fx.); (ELE 3 (Pr.)/ ELE 4 (Fx.)); ELE 2 (Re.); ELE 4 (Fx.); (ELE 3 (Pr.)/ ELE 4 (Fx.)); ELE 3(Pr.); ELE 4 (Fx.); ELE 4 (Fx.); ELE 6 (Tx.); ELE 4 (Fx.); ELE 5 (Fx.); (ELE 3 (Pr.)/ ELE 5 (Ex.)); ELE 4 (Fx.); ELE 3 (Pr.); ELE 3 (Pr.)/ ELE 4 (Fx.)/ ELE 5 (Ex.).

Na quinta obra analisada da coleção Brasil Intercultural, Livro de Exercícios Ciclo Intermediário - Níveis 3 e 4 (cf. Anexo 5), não se depreendeu a sobreposição de subcategorias por haver, possivelmente, maior convergência semântica entre os termos dos enunciados ou proposições das tarefas apresentadas e os termos empregados na particularização/ definição do escopo de tais subcategorias.

Destaca-se, entretanto, em última instância, o quantitativo de relações de sobreposição de subcategorias e de respectivas intra-relações subcategoriais, após a análise da Exploração Lexical Explícita no *corpus*:

- a) ELE 6 (Tx.) / ELE 3 (Pr.): 13 ocorrências;
- b) ELE 4 (Fx.) / ELE 3 (Pr.): 02 ocorrências;
- c) ELE 4 (Fx.) / ELE 5 (Ex.): 01 ocorrência;

- d) ELE 1 (Ap.) / ELE 3 (Pr.): 01 ocorrência;
- e) ELE 6 (Tx.) / ELE 5 (Ex.): 01 ocorrência;
- f) ELE 5 (Ex.) / ELE 3 (Pr.): 02 ocorrências;
- g) ELE 7 (Au.) / ELE 4 (Fx.): 01 ocorrência;
- h) ELE 2 (Re.) / ELE 4 (Fx.): 02 ocorrências;
- i) ELE 6 (Tx.) / ELE 5 (Ex.) / ELE 3 (Pr.): 01 ocorrência;
- j) ELE 7 (Au.) / ELE 2 (Re.): 01 ocorrência;
- k) ELE 2 (Re.) / ELE 5 (Ex.): 01 ocorrência;
- l) ELE 2 (Re.) / ELE 3 (Pr.): 02 ocorrências;
- m) ELE 6 (Tx.) / ELE 3 (Pr.) / ELE 4 (Fx.): 02 ocorrências;
- n) ELE 3 (Pr.) / ELE 4 (Fx.): 01 ocorrência;
- o) ELE 4 (Fx.) / ELE 2 (Re.): 01 ocorrência;
- t) ELE 3 (Pr.) / ELE 5 (Ex.): 01 ocorrência;
- u) ELE 6 (Tx.) / ELE 3 (Pr.) / ELE 5 (Ex.): 01 ocorrência;
- p) ELE 6 (Tx.) / ELE 4 (Fx.): 04 ocorrências;
- q) ELE 7 (Au.) / ELE 3 (Pr.) / ELE 4 (Fx.): 01 ocorrência;
- r) ELE 5 (Ex.) / ELE 4 (Fx.): 01 ocorrência;
- s) ELE 7 (Au.) / ELE 6 (Tx.): 01 ocorrência;
- v) ELE 6 (Tx.) / ELE 3 (Pr.) / ELE 4 (Fx.) / ELE 5 (Ex.): 01 ocorrência.

A recorrência da presença de ELE 6 (Tx.) e ELE 3 (Pr.), por exemplo, tanto na primeira quanto na segunda posição dos arranjos, totalizando sete aparições cada, sugere, possivelmente, uma organização de tarefas para a apresentação do léxico de maneira, até certo ponto, inconsciente, calcada na exploração de diferentes tipos de texto e o uso prático do repertório lexical neles encontrado. Do mesmo modo, com a relação ELE 4 (Fx.) e ELE 5 (Ex.), ou seja, fixação de palavras apresentadas na UD e expansão de novas a por meio de um contexto construído. As duas subcategorias apareceram, nas duas posições, três e cinco vezes respectivamente.

O modo como o léxico é trabalhado nos livros didáticos, via ELE, precede o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de outras habilidades e competências por parte dos aprendizes. A identificação das subcategorias da ELE no *corpus* citado tem o propósito de explicitar as maneiras recorrentes de abordagem do vocabulário.

Pôde-se perceber que a análise/ tabulação das tarefas no *corpus* sugere que as sobreposições das subcategorias de ELE se dão de duas maneiras: numa inter-relação de convergência semântica entre os termos da proposição da tarefa e entre os termos da delimitação do escopo da subcategoria, tais como: “apresentação de palavras/ expressões”; “revisão de palavras antes da UD”; “uso pragmático de palavras apresentadas na UD”; “fixação de palavras apresentadas na UD”; “expansão de palavras a partir do contexto”; “definição de significado por meio dos textos”; “exploração de palavras por meio da habilidade auditiva”; e também, por meio de uma espécie de intra-relação subcategorial que parece motivada pela possível sobreposição de escopos, ou pela dificuldade em se delimitá-los.

Ademais, a recorrência de sobreposições em pares de ELE cujas definições dos escopos os colocam próximos, ou mesmo não tão claramente delimitados, pode ser indício de escolhas inconscientes por parte do responsável pela concepção das tarefas, que visam à exploração do vocabulário, nos materiais avaliados. A multiplicidade de sobreposições de ELE percebidas desponta como possibilidade de desdobramento da reflexão acerca das implicações advindas do exercício de categorização. No quadro descritivo do Anexo 05, no entanto, não se percebeu, aparentemente, sobreposição de ELE. O que talvez possa ser atribuído às escolhas lexicais constantes nos enunciados/ proposições e a seus sentidos, por exemplo: “ouça”, “escute”, “escute e complete”, “ouça o *podcast*”.

Por fim, é possível assinalar a pertinência das subcategorias de ELE para o campo da Linguística Aplicada. Trata-se de uma ferramenta útil no direcionamento da confecção de livros didáticos, possibilitando variadas e criativas formas de abordagem do estudo de vocabulário, dinamizando os materiais e tornando-os mais atrativos.