



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E
LINGUÍSTICA

ISOLDA VERONESE MONIZ VIANNA LISBÔA

**O LÉXICO NO ENSINO E
APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

SALVADOR

2005

ISOLDA VERONESE MONIZ VIANNA LISBÔA

**O LÉXICO NO ENSINO E
APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, para obtenção do grau de Mestre em Letras e Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Serafina Maria de Souza Pondé

Co-orientadora: Profa. Adelaide de Oliveira

SALVADOR

2005

Biblioteca Central Reitor Macedo Costa – UFBA

L769 Lisbôa, Isolda Veronese Moniz Vianna.
O léxico no ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira /
Isolda Veronese Moniz Vianna Lisbôa. - 2005.
97 f.

Orientadora : Prof^a Dr^a Serafina Maria de Souza Pondé.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras,
2005.

1. Língua inglesa – Lexicologia – Estudo e ensino - Pesquisa. 2. Língua
inglesa – Vocabu- lário - Estudo e ensino - Pesquisa. 3. Língua inglesa – Estudo
e ensino – Falantes estran- geiros. 4. Lingüística aplicada. I. Lisbôa, Isolda
Veronese Moniz Vianna. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras.
III. Título.

CDU – 81'373
CDD – 401.40014

A meus filhos Juliana, Maria e João Pedro e a
meu marido Pedro, pela paciência e por
acreditarem em mim.

AGRADECIMENTOS

A Adelaide. Guru, caminho, solução e, sobretudo, descoberta daquilo que sou capaz de fazer.

À Profa. Dra. Serafina Maria de Souza Pondé, querida orientadora, por ter acreditado em mim e me aceitado como sua orientanda.

À Profa. Dra. Lys Miréia Santanchè pelo apoio e incentivo.

Às amigas e colegas Lea e Carla, por não me deixarem desanimar nunca.

Ao querido amigo e colega Roberto Gonçalves (em memória) por estar sempre ao meu lado.

A Maria José Bacelar, pela normalização da dissertação.

“It is a general insight, which merits more attention than it receives, that teaching should not be compared to filling a bottle with water but rather to helping a flower to grow in its own way. As any good teacher knows, the methods of instruction and the range of material covered are matters of small importance as compared with the success in arousing the natural curiosity of the students and stimulating their interest in exploring on their own.”

Noam Chomsky

RESUMO

A importância do papel do léxico no ensino e aprendizagem de 2ª língua – inglês é um tema que vem crescendo em número de pesquisas e apresentações nos últimos anos, revelando uma maior atenção e interesse sobre um componente – o léxico – que se julgava ser secundário no processo de ensino e aprendizagem. O presente trabalho segue esta tendência, na medida em que tem como objetivo comprovar a eficácia de técnicas de abordagem lexical no desenvolvimento da competência lexical dos aprendizes do inglês como língua estrangeira. O método de abordagem utilizado foi o hipotético-dedutivo. Na pesquisa ação desenvolvida, os grupos foram selecionados por nível de proficiência. O tratamento estatístico aplicado foi o projeto antes-depois com grupo de controle. A análise por comparação quantitativa e qualitativa, em diferentes estágios da pesquisa, revelou resultado positivo, apontando um desenvolvimento da competência lexical dos aprendizes, por meio da diminuição do número de erros de ordem lexical cometidos – em três das quatro variáveis pesquisadas – e por conscientização dos alunos da existência e importância das preferências colocacionais no desenvolvimento de suas competências lexicais. O trabalho, no entanto, ao invés de conclusivo, abre uma perspectiva de se ampliar os estudos sobre o tema, privilegiando o ensino e aprendizagem de 2ª língua – inglês.

PALAVRAS-CHAVE: Léxico. Preferências colocacionais. Competência lexical. Abordagem Lexical.

ABSTRACT

The importance of the role of lexis in teaching and learning English as a foreign language (EFL) has increased as shown by the number of research articles and conference presentations in the last few years. This growth depicts a major attention and interest over an item – lexis – which was considered as having a secondary role in the process of teaching and learning. The present paper has as its objectives to prove the efficacy of the lexical approach techniques in developing the lexical competence of students of English as a foreign language. The study was conducted utilizing the deductive-hypothetical method. In this action research the groups were selected according to language proficiency and the comparative statistical analysis and qualitative analysis of the results, done at two different stages of the research, reveal a positive result in the development of the apprentice lexical competence through the reduction of the number of lexical errors made – in three of the four variables researched - and through student consciousness raising on the existence and importance of collocations in the development of their lexical competence. Although this paper is not conclusive, it does suggest that the use of the techniques proposed in the lexical approach contribute to the development of lexical competence. However, further studies are necessary in the area of the development of lexical competence in EFL learners.

KEYWORDS: Lexis. Collocation. Lexical competence. Lexical Approach.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AP - adjetivo-preposição

BCN - *British National Corpus*

EF - expressões fixas

ESF - expressões semi-fixas

L1 - língua mãe

L2 – língua estrangeira

VP - verbo-preposição

VS - verbo-substantivo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 HISTÓRIA DO ENSINO DO LÉXICO NA LINGUA ESTRANGEIRA	13
CAPÍTULO 2 DEFINIÇÃO DE COMPETÊNCIA LEXICAL	23
2.1 COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA	23
2.2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	24
2.3 COMPETÊNCIA LEXICAL	30
2.4 IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO	33
CAPÍTULO 3 SISTEMA DE REGRAS PREFERENCIAIS	39
3.1 APLICAÇÃO	43
CAPÍTULO 4 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> E APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	50
4.1 METODOLOGIA	50
4.2 DESCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	52
4.3 ANÁLISE E APLICAÇÕES	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	66
APÊNDICE A – TABELAS	72
APÊNDICE B – GRÁFICOS	78
APÊNDICE C – MODELO DE ATIVIDADES E EXERCÍCIOS	79
APÊNDICE D – RESUMO DE ERROS – TURMA I	80
APÊNDICE E – RESUMO DE ERROS – TURMA M	81
ANEXO A – COMPOSIÇÕES DA TURMA I	82
ANEXO B – COMPOSIÇÕES DA TURMA M	90

INTRODUÇÃO

Ao longo da minha carreira como professora de inglês como língua estrangeira, sempre me considerei, e fui chamada pela maioria dos meus alunos, exigente. Na busca de um maior esclarecimento sobre o significado desta palavra, encontrei: “Que exige; que pede ou deseja com insistência, com obstinação; que quer sempre o melhor; difícil de satisfazer, de contentar.” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p.1284). Dentre as definições encontradas, achei que apenas uma se aplicaria ao contexto em questão: ser insistente. Isto porque, sempre acreditei que se os resultados não são satisfatórios é porque alguma coisa está faltando no processo para atingi-los e que devemos pesquisar para encontrar, senão os meios, explicações e entendimento das dificuldades que se nos apresentam.

Movida por este pensamento e por acreditar no poder da pesquisa para o esclarecimento das questões mais controversas nas várias áreas do conhecimento, resolvi tratar um fato recorrente em minhas salas de aula de nível avançado como objeto de pesquisa.

No último semestre do curso básico em uma instituição de ensino de inglês (após aproximadamente 400/450 horas/aula), os alunos estão, dentro de uma escala dividida em níveis de proficiência (iniciante, pré-intermediário, intermediário, avançado 1 e avançado 2), no nível avançado 1 ou 2. Nestes dois últimos níveis, os alunos escrevem, durante o semestre (aproximadamente 90 horas/aula), de duas a três composições de temas variados. Ao proceder a correção destas composições, venho constatando a ocorrência de erros que não são de ordem sintática ou morfológica, ou seja, não são erros gramaticais, mas sim de ordem léxica, que

fazem com que o texto soe estranho ou mesmo impedem sua compreensão. As escolhas das palavras feitas pelos alunos e a forma como as combinam na produção deste tipo de erro demonstram uma grande disparidade com relação às escolhas feitas pelo nativo no mesmo contexto. Por exemplo, um nativo de inglês diria *to set/start something on fire* (botar/começar o fogo em alguma coisa), mas não diria *¹*to put something on fire* (sem tradução), que é a escolha mais frequente do aprendiz. Neste caso, especificamente, a mensagem seria entendida, mas não soaria natural. Comparativamente, é como se alguém dissesse em português “*iniciar o fogo em alguma coisa”.

A não sistematização do ensino do léxico leva o aluno a não adquirir o domínio sobre o mesmo, além da sua forma de significado e verbete, isto é, o aluno não possui competência que o leve a distinguir as palavras que co-ocorrem, as preferências colocacionais ou expressar-se de forma apropriada, semanticamente, na língua estrangeira ou 2^a. Língua, condições essenciais para a fluência na língua alvo.

Uma vez localizado o problema como sendo de ordem léxica, passei à revisão da literatura na busca do entendimento da sua origem e possível solução.

Para o desenvolvimento da pesquisa, estabeleci como objetivo implementar e pesquisar os efeitos de uma abordagem lexical sobre a produção escrita do aluno e conseqüente desenvolvimento de sua competência lexical.

O primeiro capítulo trata da história do ensino e aprendizado do vocabulário de língua estrangeira, ou L2, na busca do entendimento da origem do problema. Os autores parecem concordar que o tratamento secundário dispensado ao vocabulário ao longo dos anos, nos mais variados métodos, vem contribuindo com a produção de erros de ordem colocacional, ou seja, os alunos não fazem as escolhas certas na hora de combinar ou colocar as palavras para formar um texto natural, ou, em outras palavras, os alunos não desenvolvem competência lexical.

¹ Ao longo desta dissertação, este uso do asterisco indica que o enunciado não é aceito pelo falante nativo.

Dentre os fatores que vêm contribuindo para o não desenvolvimento da competência lexical dos aprendizes, têm-se apresentado como os mais significativos: a visão da língua como sendo dividida entre gramática e vocabulário², na qual se define gramática como a base para aquisição, através de regras prescritivas, e vocabulário como lista de palavras que contêm forma e significado. O léxico é tratado como verbete descontextualizado. O papel do vocabulário, dentro desta visão, é o de preencher lacunas para formar sentenças gramaticalmente corretas. O pressuposto é o de que uma vez aprendido o arcabouço estrutural das sentenças representadas por modelos, o próximo passo seria expandir o número de palavras que vão se encaixar nas estruturas.

O segundo capítulo, Definição de Competência Lexical, aborda as diferentes interpretações, tanto na Lingüística Pura como na Lingüística Aplicada, do termo “competência”, por ser este essencial para o entendimento do que significa o desenvolvimento da competência lexical.

No terceiro capítulo, intitulado Sistemas de Regras Preferenciais, apresento a Teoria Semântica de Jackendoff (1983), que fornece o embasamento teórico para explicar a formação da estrutura interna do significado da palavra, sendo seu conhecimento essencial, como também a sua possível aplicação no ensino e aprendizado de L2 para o desenvolvimento da competência lexical dos aprendizes.

A seguir, no quarto capítulo, Análise do Corpus e Aplicações Pedagógicas, identifico as propostas de Lewis (1993), na sua Abordagem Lexical, como sendo compatíveis com as de Jackendoff (1983) sobre a importância do vocabulário na língua. Seleciono algumas técnicas de ensino e aprendizagem sugeridas por Lewis (1993), para aplicação em duas turmas de nível avançado, a fim de pesquisar os efeitos destas técnicas no desenvolvimento da competência lexical dos alunos, a partir de uma análise da produção escrita destes. Ao aplicar algumas técnicas dessa nova abordagem, acredito que a competência lexical dos alunos será

² Tal visão é analisada por vários autores dentre eles Lewis (2000) e Schmitt (2000).

desenvolvida e percebida através de uma produção escrita que mais se assemelhe àquela produzida pelos nativos da língua alvo. Pretendo quantificar esse desenvolvimento da competência lexical na produção escrita, através da identificação do uso de certos itens lexicais. O levantamento de dados será feito por meio de análise por comparação quantitativa das preferências colocacionais dos tipos: verbo-preposição; verbo-substantivo; expressões fixas e semifixas e a presença de uma maior quantidade dos mesmos, contidas em composições de dois grupos de alunos de nível avançado de um instituto de ensino de língua inglesa, em dois momentos diferentes ao longo do curso.

O desenvolvimento da competência lexical dos alunos do grupo-controle será determinado a partir do progresso feito pelos mesmos com a diminuição do uso inapropriado dessas preferências colocacionais e da comparação com os resultados obtidos no outro grupo. Ao adquirir uma visão do vocabulário, além da forma e significado de verbete, através da implementação de técnicas da abordagem lexical em sala de aula, o aluno passaria a criar um texto mais próximo daquele produzido pelo nativo da língua alvo, otimizando, assim, sua competência lexical.

A contribuição do presente trabalho é mostrar uma alternativa para o desenvolvimento da competência lexical do aluno.

CAPÍTULO 1

HISTÓRIA DO ENSINO DO LÉXICO NA LÍNGUA ESTRANGEIRA

O ensino e aprendizado de língua estrangeira remontam ao séc. II, quando crianças estudavam grego. Naquela época, a retórica era altamente valorizada, tornando o aprendizado do vocabulário essencial para a sua prática. Supõe-se que o vocabulário era passado aos alunos por meio de textos na língua estrangeira, ou L2 (BOWEN, MADSEN; HILFERTY, 1985, apud SCHMITT, 2000).

No período Medieval, o estudo da gramática torna-se dominante com o ensino do latim e assim continua até a Renascença, apesar do esforço de alguns educadores reformistas em retirar a ênfase da sintaxe. Em 1611, William of Bath publica um trabalho cujo foco era a aquisição do vocabulário por meio de exposição contextualizada, apresentando 1.200 provérbios que exemplificam o uso comum do latim, com homônimos no contexto das sentenças. John Amos Comenius, um professor checo, apresenta sua idéia de vocabulário contextualizado através de seu livro texto, o qual sugere uma abordagem indutiva – de estímulos – ao aprendizado da L2. Ele limita o vocabulário a 8.000 palavras comuns no latim e as agrupa de acordo com tópicos e ilustrações (SCHMITT, 2000).

Estudiosos como Bath e Comenius tentaram elevar o *status* do vocabulário no ensino e promover a tradução como uma forma de usar a língua e diminuir a ênfase dada à gramática. Apesar do esforço desses estudiosos, o ensino continuou baseado em uma abordagem dedutiva, orientada por regras da gramática do latim. Muitas gramáticas foram escritas com o objetivo de purificar as línguas com base no latim, uma vez que este era considerado língua pura ou menos corrompida pelo homem (SCHMITT, 2000).

Segundo o autor citado, os séculos XVIII e XIX foram marcados pela Idade da Razão – leis naturais que explicavam tudo e derivavam-se da lógica – e pela prescrição. Os gramáticos tinham o poder de decidir sobre o uso correto da língua, assim como condenar o que julgavam inapropriado. Os livros didáticos ou livros-texto da época eram compostos de regras gramaticais, listas de vocabulário que deviam ser memorizadas e sentenças para tradução. O objetivo era analisar a língua para efeito de tradução e leitura dos textos clássicos.

Segundo Schmitt (2000), esta visão prescritiva influenciou os métodos e abordagens de ensino de segunda língua, tanto no conteúdo do aprendizado como nas técnicas usadas para atingir os objetivos desejados. O pensamento da época sobre o que aprender e como ensinar estava embasado nas afirmações, tidas como verdades absolutas, de que a língua era formada por um conjunto de regras gramaticais que deveriam ser dominadas por aqueles que pretendessem aprendê-la. O vocabulário tinha papel ilustrativo dessas regras, devendo ser memorizado, na medida em que fosse sendo apresentado, ilustrando uma regra gramatical, por meio de listas. Schmitt (2000, p.11, tradução nossa), esclarece:

Era época de prescrição, quando autores de livros de gramática tomavam para si a decisão do que era o uso correto e condenavam o que parecia ser impróprio [...] Esta gramática foi amplamente aceita, o que ajudou a prolongar a dominação da gramática sobre o vocabulário.¹

¹ “It was time of prescription, when authors of grammar books took it upon themselves to decide correct usage and to condemn what seemed to them to be improper [...] These grammar received general acceptance, which helped prolonged the domination of grammar over vocabulary.”

Algumas tentativas de padronização do vocabulário resultaram na publicação de dicionários. O de Robert Cawdrey – *A Table Alphabetical* – foi publicado em 1604; em 1755, Samuel Johnson publicou *Dictionary of the English Language*, que se tornou referência padrão, por proporcionar um guia de pronúncia e de uso das palavras, até a publicação, por Noah Webster, de uma versão americana (SCHMITT, 2000).

O Método de Tradução Gramatical dominou o ensino de L2 na Europa de 1840 a 1940. Uma aula típica neste método era composta pela apresentação de uma ou duas regras gramaticais, uma lista de palavras e alguns exemplos práticos a serem traduzidos para a L2. O critério de seleção dos itens do vocabulário era a sua habilidade de ilustrar uma regra gramatical. Era esperado que os alunos aprendessem o vocabulário por meio de listas bilíngües, com uso de dicionários (LARSEN-FREEMAN, 1986).

Ao focalizar principalmente a tradução como meio de obtenção do significado da palavra, esse método limitava o seu uso a contextos determinados pelo verbete do dicionário e não proporcionava ao aluno nenhuma informação de como as palavras se relacionavam umas com as outras para formar sentenças compreensíveis, além, claro, daquelas exemplificadas pelas regras gramaticais. Era retirada do aluno a possibilidade de criar novas hipóteses sobre o uso criativo da língua. Por exemplo: um aprendiz, ao se deparar com a sentença *Mary throws the ball to John* (Maria joga a bola para João), encontraria, no dicionário bilíngüe, tradução para o verbo *to throw* como jogar, lançar, arremessar, o que, para este contexto, seria suficiente. Porém, o verbo *to throw* não se limita a este significado, além do fato de possuir outras preferências colocacionais. Na sentença *I am going to throw a party* (Eu vou dar uma festa), o verbete do dicionário bilíngüe não fornece informações completas nem suficientes para o seu entendimento.²

² Os dicionários bilíngües – a exemplo do Michaelis-Dicionário Prático. Inglês/Português-Português/Inglês – eram os mais usados, uma vez que o objetivo era a tradução.

No final do século XIX, surgiu o Método Direto, que enfatizava a exposição oral e colocava a habilidade de ouvir em posição de destaque. Neste método, seguiam-se as mesmas fases do aprendizado da língua mãe, cuja primeira etapa consistia em ampla exposição oral, passando-se depois para a produção oral e só na última etapa introduzia-se a leitura e a escrita. O significado da palavra era relacionado diretamente a L2, sem passar pela tradução. Acreditava-se que este seria adquirido naturalmente, durante a interação em sala de aula. O significado da palavra que tivesse um referente concreto era apresentado ao aluno, por meio de ilustrações ou demonstração física – gestos e movimentos. O vocabulário era inicialmente simples e familiar – objetos na sala de aula, roupas etc. – em uma tentativa de conectá-lo com o mundo real. A palavra que não tivesse referente ou fosse considerada ambígua era apresentada da forma tradicional, agrupando-a por tópico ou associação de idéias. O entendimento do significado da palavra neste método também é limitado e baseado em transferências para especificações já existentes na língua mãe. Aquelas palavras que não se adequassem a estas especificações tinham seu entendimento limitado (LARSEN-FREEMAN, 1986).

Por exigir a proficiência dos professores na L2 e por não considerar as diferenças na aquisição entre língua mãe e L2 – principalmente aquelas relacionadas ao tempo e qualidade da exposição a L2 – o método não fez muito sucesso. Estudiosos americanos desenvolveram o *Coleman Report* em 1929, recomendando, como objetivo mais razoável, o desenvolvimento da habilidade da leitura. Ao mesmo tempo, na Inglaterra, Michael West enfatizava a importância de se facilitar a habilidade de leitura na aprendizagem de L2 por meio de uma melhora no aprendizado do vocabulário. Esta melhora estaria diretamente vinculada a uma maior exposição ao texto escrito que, por si só, acreditava-se ser capaz de incrementar a aquisição do vocabulário. Não houve, no entanto, introdução de novas técnicas ou estratégias sobre como melhorar a aquisição. Como resultado, surgiu o Método da Leitura, que juntamente com os métodos de Tradução Gramatical e Direto, foi utilizado até a Segunda Guerra Mundial (SCHMITT, 2000).

Durante a Segunda Guerra Mundial surgiu a necessidade de se desenvolver um método que fosse mais rápido e eficiente para ensinar os soldados a se comunicar em línguas estrangeiras. Linguistas estruturalistas foram contratados pelo exército americano para criar tal método. Eles usaram a ênfase dada pelo Método Direto às habilidades da fala e da audição, influenciados pelo Behaviorismo. De acordo com essa teoria, o aprendizado de línguas se dá como resultado de formação de hábitos (SCHMITT, 2000).

O Método do Exército, ou Audiolinguismo, como ficou conhecido depois da guerra, ensinava por meio de padrões estruturais, pronúncia, repetição intensa e sentenças padrão na L2. O vocabulário, assim como no Método Direto, era mantido simplificado e sua seleção era feita por meio de critérios de simplicidade e familiaridade. Uma abordagem similar era usada no mesmo período pós-guerra na Europa, a Abordagem Situacional, na qual itens lexicais e gramaticais eram agrupados de acordo com seu uso em diversas situações (no correio, na loja, à mesa etc.) (LARSEN-FREEMANN, 1986). Esta abordagem tenta contextualizar o uso do vocabulário, o que, por um lado, representa um avanço em relação ao Audiolinguismo e, por outro, continua a restringir seu uso a um contexto determinado, sem promover entendimento das relações entre as palavras, ou seja, a forma como algumas palavras ocorrem, ou não, naturalmente, junto com outras para formar um texto compreensível, as preferências colocacionais. (Ver exemplo dado na página 17 ou definição no Capítulo 4).

Nos anos 50, Noam Chomsky ataca os princípios behavioristas, dizendo que a língua é governada por fatores cognitivos, mais precisamente por um grupo de regras abstratas. Sua teoria tem como foco a sintaxe e não a semântica. O autor define competência como o conhecimento que o falante nativo tem sobre a língua e que tal competência pode ser caracterizada por um sistema de regras e princípios que formam uma gramática (CARTER; McCARTHY, 1988; SCHMITT, 2000).

Em 1972, Hymes adiciona ao conceito de competência chomskiano o conceito de competência comunicativa, que enfatizava fatores sociolingüísticos e pragmáticos, o que

ajuda a mudar a ênfase da acuidade (*accuracy*) na língua para a forma apropriada de usá-la (*appropriateness*) (SCHMITT, 2000).

Surge a Abordagem Comunicativa, com enfoque no uso de tarefas reais na sala de aula, interação, pouca importância dada à acuidade, autonomia do aluno e ênfase nas habilidades receptivas – ouvir e ler – (LEWIS, 1993). Esta abordagem introduz o conceito da contextualidade da palavra, mas ainda não focaliza as relações entre as palavras e suas restrições de uso. É regida pelo princípio de que a língua é usada para comunicação. A competência lingüística, entendida como o conhecimento das formas e significados, é apenas parte de um objetivo maior: a competência comunicativa. Esta envolve também ser capaz de usar a língua apropriadamente, de acordo com o contexto social, e, portanto, o conhecimento das funções da língua e seus usos são vistos como essenciais. O aprendiz precisa ter conhecimento das diferentes formas lingüísticas que podem ser usadas para atuar em uma função e que uma única forma pode servir em uma variedade de funções. Por exemplo: um falante, ao atuar na função “previsão”, pode utilizar a forma *may* (pode) em *It may rain* (Pode chover) ou *will* (vai) em *It will rain* (Vai chover). A forma *may* também pode ser utilizada para outras funções, tais como: “dar permissão”, em *You may sit down* (Você pode sentar). As funções da língua, nesta abordagem, recebem maior ênfase do que as formas (LEWIS, 1993).

Em 1976, surge a Abordagem Silenciosa (*Silent Way*), na qual o vocabulário é restrito a palavras que seu criador, Gattegno, considera essenciais à comunicação (*functional vocabulary*-vocabulário funcional), e são apresentadas através de 12 *posters* (*Word charts*-quadro de palavras). A combinação das palavras possibilita ao aluno criar infinito número de sentenças. A expansão do vocabulário é feita com base em 10 outros *posters* (*Picture charts*-quadro de figuras) associados a exercícios que permitem aumentar o número de palavras aprendidas. As outras palavras são consideradas de luxo, e serão aprendidas com a exposição contínua à língua. O princípio é o de que, dentre as características existentes em todas as línguas, os sons são aqueles mais básicos ao aprendizado e, portanto, devem ser os primeiros

a ser aprendidos. A partir daí, passa-se a focalizar as estruturas da língua, sem, no entanto, haver introdução explícita a regras gramaticais. As estruturas e o significado são percebidos pelos alunos por meio de situações criadas pelo professor (GATTEGNO, 1976).

Apesar de o vocabulário ser restrito no Método Silencioso, a forma pela qual é passado aos alunos representa um avanço em direção à sua importância dentro do ensino e aprendizagem de L2, uma vez que deixa de ser visto como parte ilustrativa das regras gramaticais. Gattegno (1976) explica, passo a passo, como expandir o vocabulário apresentado no Quadro de Palavras. Ele diz, por exemplo: “Podemos demonstrar que na forma de perguntas muitas palavras isoladas podem ser usadas como sentenças: Como? – é óbvio, mas Vermelho? Ou, Dele? – são aceitáveis.” (GATTEGNO, 1976, p. 78, tradução nossa).³

Em 1980, surge a Abordagem Baseada em Tarefa, proposta por J. Willis (1996), na qual a tarefa – *task* – é composta por atividades que carregam significado como seu foco principal. Essa abordagem tem como ponto de partida um conteúdo programático lexical, ou seja, o vocabulário tem papel central, com a introdução das relações das palavras entre si, diferentes formas de uso e formação de grupamento de palavras – *chunks* (WILLIS, J., 1996).

De acordo com esse autor:

O conteúdo programático lexical não identifica simplesmente as palavras mais comuns da língua. Inevitavelmente focaliza também os padrões mais comuns. Mais importante é que os focaliza dentro de seu ambiente natural. O fato deste conteúdo programático lexical incorporar um conteúdo programático estrutural, também indica como as estruturas que compõem este conteúdo programático devem ser exemplificadas. (WILLIS, J., 1996, p.vi, tradução nossa).⁴

O vocabulário, escolhido a partir de listas de frequência de palavras, é produzido pelo *British National Corpus* (BCN). Tais compilações de dados, feitas com o advento de técnicas

³ “We can, for instance, show that, as a question, many of the words can be used as a one word sentence: ‘what?’ is obvious but ‘red?’ or ‘his?’ are as acceptable.”

⁴ “The lexical syllabus does not identify simply the commonest words of the language. Inevitably it focuses on the commonest patterns too. Most important of all it focuses on these patterns in their most natural environment. Because of this the lexical syllabus subsumes a structural syllabus, it also indicates how the structures which make up that syllabus should be exemplified.”

de análise por computador e de pesquisas na área do vocabulário, tornam possível a documentação de um *corpus*, agrupamento de palavras sendo usadas em diferentes situações. Este estudo possibilita a lingüistas aplicados, pesquisadores, professores e aprendizes o uso deste vasto recurso para estudarem a língua por meio de seus exemplos reais de uso e não mais através de exemplos inventados e carregados de intuição e juízo de valor, típicos das gramáticas tradicionais (WILLIS, D., 1990).

A pesquisa do *corpus*, segundo o autor citado, vem modificando a forma como a língua é vista, principalmente as palavras e suas formas de se relacionarem entre si em diferentes contextos. A evidência criada pela compilação de dados armazenados eletronicamente (*corpora*), mostra que as palavras se agrupam de uma forma muito mais sistemática do que se imaginava, e que muito do que se considerava antes como sendo gramática é, na realidade, regido pela forma como estas palavras se agrupam e suas estruturas internas de significado, o que evidencia a necessidade de integrar o ensino da gramática e vocabulário, de forma a dar a este último um lugar de destaque.

Inicialmente, tais estudos de *corpora* eram usados para explorar e descrever padrões lingüísticos. Gradualmente, com o crescimento da pesquisa movida pela necessidade pedagógica, guiada pela necessidade dos alunos, o aproveitamento destes estudos passou a contribuir para vários aspectos do ensino e aprendizagem de L2 (WILLIS, D., 1990).

Muito do que o falante nativo é capaz de fazer depende do conhecimento que ele tem da estrutura interna do significado das palavras que vai permitir, dentre outras coisas, que ele as combine de forma natural e criativa. O reconhecimento da contribuição deste conhecimento para o uso apropriado da língua, e, portanto, para a formação de sua competência comunicativa, fez com que alguns autores, a exemplo de Meara (1996, 2004) e Basílio (1980), sugerissem o termo competência lexical para defini-lo.⁵

⁵ No Capítulo 2 – Definição de Competência Lexical – o termo “competência lexical” será mais explorado, a fim de chegarmos a um consenso sobre o que será considerado competência lexical nesta pesquisa.

Segundo Leffa (2000), um fator essencial na aprendizagem do vocabulário é a profundidade do processamento que ocorre em relação à palavra que está sendo aprendida. Quanto maior for o número de experiências envolvendo a palavra e incluindo diferentes tipos de elaboração mental – repetição, escrita e reescrita, tradução, uso do contexto e paráfrase etc. – maior será a possibilidade desta palavra se integrar numa rede lexical mais ampla e contribuir para o crescimento da competência lexical.

Dicionários e cursos vêm sendo organizados com base nas pesquisas de *corpus* e na visão da competência lexical como sendo parte essencial da competência comunicativa do falante. Constituem-se em exemplo: o Dicionário de inglês para alunos avançados da MacMillan (*MacMillan English dictionary for advanced learners* (RUNDEL, 2002), o Conteúdo Lexical (*The Lexical Syllabus*) (WILLIS, D., 1990) e abordagens como a Abordagem Lexical (*The Lexical Approach*) (LEWIS, 1993).

A Lexicografia também vem sendo fortemente influenciada por este estudo, baseando a confecção dos novos dicionários em pesquisa de *corpus*.

Muito embora, à primeira vista, a ênfase dada ao vocabulário na literatura sobre o ensino e aprendizado de L2 tenha crescido, como mostra esta breve descrição dos vários métodos ao longo dos anos, a prática em sala de aula não mudou muito a sua forma de tratá-lo. Entendemos que a mudança de enfoque sobre o papel do vocabulário no ensino e aprendizagem de L2 parece estar restrita à literatura, não tendo atingido os livros didáticos e, por conseqüência, nem os professores nem os alunos. Isto, por si só, não seria suficiente para não permitir um novo tratamento dado ao vocabulário em sala de aula. O professor poderia introduzi-lo ou complementar o livro didático. O que parece estar ocorrendo, no entanto, é um desconhecimento da mudança de enfoque dado ao vocabulário. Tudo leva a crer que o livro didático continua a ditar o conteúdo, as atividades, os exercícios e, talvez mais importante, os comportamentos. Citando Manguashca (1993), Sokmen (2000, p.237, tradução nossa) assim se refere à mudança de ênfase sobre o papel do vocabulário:

[...] o professor se vê diante do desafio de qual seria a melhor forma de estocar e acessar palavras na língua alvo. Muitos praticantes da L2 hoje têm sido treinados em programas de educação para professores ou moldados por autores de livro texto para entender a terminologia e ensinar a sistematicidade da gramática. No entanto, nosso entendimento sobre o relacionamento entre as palavras, mesmo a metalíngua para discutir estes conceitos, está decididamente faltando.⁶

Não é o propósito desta dissertação, discutir ou avaliar esta questão. Só foi levantada a título de ilustração sobre a realidade em sala de aula, no que diz respeito ao tratamento aplicado ao vocabulário que, com raras exceções, continua a ser ensinado por meio de listas de palavras descontextualizadas e sem referência a preferências colocacionais. Tais afirmações estão restritas à nossa área de atuação como professora de inglês em Institutos de Ensino de Língua Estrangeira-ínglês em Salvador, Bahia.

Por considerar o desenvolvimento da competência lexical essencial para o ensino e aprendizado de L2, e por ser o termo passível de diferentes interpretações, faremos, no capítulo seguinte, uma breve descrição das suas origens e interpretações.

⁶ “[...] the classroom teacher is faced with the challenged of how best to store and retrieve words in the target language. Most L2 practitioners today have been trained in teacher education programs or molded by textbook writers to understand the terminology and teach the systemacity of grammar. However, our understanding of the relationship between words, even the metalanguage to discuss those concepts, is decidedly lacking.”

CAPÍTULO 2

DEFINIÇÃO DE COMPETÊNCIA LEXICAL

2.1 COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA

O termo competência passa a ter grande importância na Lingüística a partir de 1965, quando Chomsky (1965) o utiliza para definir o conhecimento que o falante nativo tem sobre a língua, caracterizado por um sistema de regras e princípios que formam uma gramática.

Chomsky (1965) refere-se a um falante/ouvinte nativo ideal, em uma comunidade homogênea de fala, que conhece sua língua com perfeição e não é afetado por condições externas, abstrações necessárias à investigação científica, na qual a competência é uma propriedade deste indivíduo.

Para o autor citado, a competência do indivíduo é absoluta, assim como é a cor dos olhos ou do cabelo. É um estado mental associado a uma estrutura mental ou cognitiva específica.

2.2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Em 1974, Hymes (1974) propõe um conceito de competência comunicativa, como uma reação à visão altamente teórica de Chomsky, que abrange outros aspectos da língua diferentes daqueles puramente gramaticais. Uma de suas justificativas é a de que uma das coisas que o falante sabe sobre a língua é como usá-la apropriadamente, fato, segundo ele, ignorado na noção chomskiana.

Competência comunicativa é, para o autor citado, a habilidade que o falante nativo tem de produzir sentenças situacional e socialmente aceitáveis, na qual o conhecimento gramatical é um recurso, assim como os são o conhecimento sociolingüístico, discursivo e estratégico.

Segundo Brown (1994) e Savignon (1983), passa a existir, no campo das pesquisas em lingüística, uma distinção entre competência lingüística e comunicativa para salientar a diferença entre o conhecimento sobre as formas da língua e aquele que possibilita uma comunicação funcional e interacional. De acordo com o autor citado, esta distinção ocorre a partir de uma interpretação do termo competência, inicialmente feita por Hymes (1974), diferente daquela proposta por Chomsky (1965).

Hymes (1974) não só inclui a noção de habilidade ao termo como o amplia, abrangendo desde o conhecimento gramatical até o social. Repercussões desta interpretação podem ser notadas facilmente nos modelos de competência propostos por aqueles que o sucederam.

Brown (1994) relata que Canale e Swain (1980) reavaliam o conceito de competência comunicativa e propõem a existência de quatro componentes ou subcategorias. As duas primeiras, competência gramatical e competência discursiva, refletem o uso do sistema

lingüístico. A competência gramatical incorpora o conhecimento dos itens lexicais¹, regras de morfologia, sintaxe e semântica da sentença e trata do domínio do código lingüístico. A competência discursiva, como complemento da competência gramatical, refere-se à habilidade que o falante possui, que o possibilita conectar as sentenças para formar textos ou pedaços de textos e construir um todo com significado, a partir de uma série de elocuições (*utterances*). As duas últimas, competência sociolingüística e competência estratégica, definem o aspecto funcional da comunicação. A competência sociolingüística é o conhecimento das regras socioculturais e discursivas. Requer um entendimento do contexto social no qual a língua é usada – o papel dos participantes, informação compartilhada e a função da interação – e adequação. A competência estratégica engloba as estratégias verbais e não verbais que entram em atuação para compensar eventuais quebras na comunicação. Estas podem ocorrer por variação na *performance*, resultante de lapso de memória ou hesitação, repetição e adivinhação, e refletem uma falha na competência comunicativa.

Brown (1994)² refere que Swain, posteriormente, acrescenta ao conceito de competência estratégica elementos que agem para melhorar a eficácia na comunicação, ou seja, aqueles empregados pelo falante quando quer demonstrar interesse, como, por exemplo, as interjeições (*backchanelling*).

Brown (1994)³ relata ainda que Bachman (1990) apresenta uma nova visão de competência e a denomina competência da língua. Esta é dividida entre competência organizacional e competência pragmática. A primeira incorpora as competências gramaticais e textuais, que se referem a todas as regras e sistemas que determinam o que o falante pode ou não fazer com as formas da língua. A segunda desdobra a competência sociolingüística de Canale e Swain (1980) em duas competências dentro da competência pragmática, a

¹ Não há detalhamento sobre que tipo de conhecimento seria este.

² Cf Brown (1994), Capítulo 9.

³ Cf Brown (1994), Capítulo 9.

ilocucional ou funcional, responsável pelo recebimento e envio de sentido pretendido; e a sociolinguística, que trata de aspectos como polidez, formalidade, metáfora, registro e aspectos culturais relacionados à língua.

Brown (1994) informa ainda que Bachman (1990) adiciona ao seu modelo de competência da língua a competência estratégica. Acrescenta ainda que esta tem um papel de destaque como um elemento da habilidade comunicativa da língua, por ser responsável pela decisão final nas escolhas das palavras, frases e outras formas de negociação de significado feitas pelo falante.

Em todos os modelos de competência descritos acima é clara a associação de competência com habilidade e/ou capacidade de usar um conhecimento. Parece-nos, contudo, apoiadas em Widdowson (1995), que a noção chomskiana de competência não menciona nem habilidade nem capacidade. Esse autor afirma que Chomsky (1975) deixa esta questão bem clara, ao dizer que não lhe parece correto tomar o conhecimento da língua como capacidade ou habilidade, uma vez que, em princípio, é possível que tenhamos estruturas cognitivas, que chamamos de conhecimento, plenamente desenvolvidas, sem que tenhamos nenhuma capacidade de usá-las. Acrescenta ainda que, para Chomsky (1975), o conhecimento se encontra em um nível mais abstrato do que a capacidade.

Mesmo quando reconhece existir uma distinção entre competência gramatical e competência pragmática, Chomsky (1980) deixa claro que ambas definem conhecimento, sendo a primeira restrita ao conhecimento das formas e significados e a segunda ao conhecimento das condições e maneiras de uso apropriado em conformidade com motivos diversos.

Ao analisarmos o conceito de competência comunicativa de Hymes (1974), observamos que este possui um sentido muito mais amplo do que a competência pragmática de Chomsky. Isto é, mais uma vez os conceitos de habilidade e capacidade não estão contemplados na definição chomskiana. O foco para ele continua sendo aquele do

conhecimento de um sistema de regras e princípios que determinam como a língua se organiza para ser colocada em uso e não como se dá esse uso de fato.

Não nos parece sensato pensar que ao interpretar o conceito chomskiano de competência, diferentemente do que foi inicialmente proposto, os autores estariam simplesmente fazendo uma leitura incorreta. O fato de propor a inclusão de outros fatores ao termo inicial demonstra uma tentativa de adequação do termo à idéia central de habilidade, que faz parte das denotações sobre o termo, encontradas nos mais variados dicionários. Apenas a título de exemplificação, o dicionário Macmillan (2002, p.02, tradução nossa) assim define o termo: “A habilidade de fazer alguma coisa com eficiência; uma habilidade; os tipos de habilidade e conhecimento de uma pessoa.”⁴

Se for correto afirmar que os autores ampliaram o termo chomskiano de competência, a mesma correção se aplica na observação de que Chomsky o restringiu, usando apenas uma de suas denotações e, talvez o mais importante, não incluindo sua idéia central de habilidade, deixando, assim, espaço para outras interpretações.

Também aqui não consideramos sensato pensar que Chomsky tenha feito uma leitura errada do termo. Considero apenas que ele deu ao termo a conotação necessária para explicar a sua teoria lingüística. A preocupação desse autor é com a idealização, uma necessidade para a investigação científica. Acreditamos, apoiadas em Widdowson (1995), que temos o direito de definir nossos termos técnicos do nosso próprio jeito e usá-los da forma que melhor satisfaça nossos propósitos, desde que o justifiquemos.

Widdowson (1995) analisa os conceitos de competência propostos por Chomsky, Hymes e Bialystok e Sharwood-Smith e sua repercussão e influência nos modelos comunicativos de ensino de L2. Uma de suas conclusões diz respeito à interpretação dos conceitos, ao afirmar que a noção de competência de Chomsky não se assemelha à realização

⁴ “The ability to do something in a satisfactory or effective way; one’s ability to do something.”

do comportamento lingüístico, não é uma habilidade. Para Hymes, entretanto, a competência é uma habilidade para fazer algo, para usar a língua. O autor diz que Hymes ampliou o conceito de Chomsky sobre competência em dois sentidos ao incluir aspectos da língua distintos da gramática e a habilidade para usá-la. Para Widdowson (1995), Chomsky e Hymes estão tratando de coisas diferentes. Para Chomsky, competência é conhecimento; para Hymes, é conhecimento e habilidade. Para Bialystok e Sharwood-Smith, habilidade é conhecimento e controle, o que, segundo Widdowson (1995), reitera a distinção de Hymes com terminologia diferente.

Tais conceitos permitem, segundo Widdowson (1995), uma caracterização geral das práticas pedagógicas. Acrescenta ainda que o enfoque estrutural se preocupa com um aspecto da competência, ao se concentrar na análise; já o enfoque comunicativo, tem como foco o acesso.

Ao falar do conceito de analisibilidade e de como o conhecimento da língua é sistemático e regido por regras, Widdowson (1995) reconhece que a gramática o é, por definição, mas que o mesmo não pode ser afirmado com relação ao léxico. Grande parte do que o falante nativo sabe é composto tanto de regras gramaticais como de unidades léxicas ou *lexical chunks*.⁵

O autor cita o trabalho de Pawley e Snider (1983), que sugerem que um falante nativo adulto possui em seu léxico um repertório de milhares de centenas de unidades lexicais, quantidade que é um componente da competência e não pode ser ignorado. As unidades lexicais estão naturalmente sujeitas a diferentes graus de modificação sintática e se posicionam em dois extremos. De um lado, as unidades fixas, cujo conhecimento é uma questão de memória. Do outro, as unidades semifixas e as livres, que permitem muitas possibilidades de combinação. “[...] uma ampla escala de variação na aplicação legítima de regras gerativas.” (WIDDOWSON, 1995, p.87, tradução nossa).⁶

⁵ O autor diz que o termo pode ser entendido como aquelas unidades formadas por mais de um elemento léxico.

⁶ “[...] uma ampla escala de variabilidad em la aplicaci3n legítima de reglas generativas.”

A competência, segundo o autor citado, deve ser uma questão de conhecer como e quando aplicar a escala. Uma falha em sua aplicação vai gerar expressões ou frases lingüísticamente mal formadas ou ilegítimas, apesar de gramaticalmente possíveis. O falante nativo aplica a escala intuitivamente, mas o aprendiz precisa conhecer as propriedades da língua, tanto gramaticais como léxicas e ser treinado a reconhecê-las e a fazer as adaptações necessárias.

Assim, por exemplo, a frase “Vou tomar sopa hoje” é perfeita em português, tanto do ponto de vista gramatical como léxico. O falante nativo do português possui o conhecimento da estrutura interna do item lexical “sopa” de modo que ele sabe que verbos podem ser usados com este item. Esse mesmo falante poderia supor que sua equivalente em inglês seria *I'm going to drink soup today*. Apesar da frase estar gramaticalmente correta não está de acordo com as normas do falante nativo de inglês. O lingüísticamente correto é: *I'm going to eat soup today*. Isto porque, no repertório do falante nativo de língua inglesa, o verbo *to eat* é aquele que tem preferência colocacional com o sintagma *soup*, formando uma expressão semifixa que permite algumas variações: *cook*; *make*; *prepare*; *heat*; *simmer*; *have*; *ladle (out)*; *serve* (cozinhar; fazer; preparar; esquentar; cozinhar por longo período; ter; servir com concha; servir) e *drink* (beber) apenas quando servida em vasilha específica.

O autor conclui, dizendo que a competência comunicativa não é só uma questão de conhecer as regras para a composição de frases e formar expressões de acordo com o contexto.

É muito mais uma questão de ter disponível uma certa quantidade de padrões parcialmente pré-fixados, expressões e um conjunto de regras, e ser capaz de aplicar estas regras para fazer qualquer ajuste que seja necessário conforme a demanda do contexto, é uma questão de adaptação. (WIDDOWSON, 1995, p.90, tradução nossa).⁷

⁷ “Es mucho más una cuestión de tener disponible cierta cantidad de patrones parcialmente prefijados, marcos formulaicos y un conjunto de reglas, para decirlo de alguna manera, y ser capaces de aplicar las reglas para hacer cualquier ajuste que sea necesario conforme a las demandas del contexto.”

Parece-nos que, ao definir competência comunicativa, Widdowson (1995) caracteriza e privilegia a competência lexical como componente essencial da competência comunicativa.

A consequência das diferentes interpretações sobre competência se materializa, principalmente, na já difícil tarefa de se construir uma terminologia uniforme, não só nos campos da Linguística Teórica e Aplicada como nas disciplinas afins.

Na Linguística Aplicada, e em especial no que se refere ao ensino e aprendizagem de L2, o termo competência tem sido associado com proficiência, uma vez que um dos objetivos mais importantes deste campo da Linguística é criar e proporcionar as condições necessárias para que o aprendiz seja competente na língua alvo.

2.3 COMPETÊNCIA LEXICAL

As interpretações do termo competência variam de acordo com a área de atuação de quem o interpreta, associando-o ora com habilidade, ora com capacidade ou proficiência.

Meara (1996, 2004), cujo foco de interesse está no ensino e aprendizagem de L2, observa que os modelos atuais de competência não fazem referência à competência lexical, mas apenas mencionam o léxico como um sub-item de outras competências.

Segundo Brown (1994), os modelos descritivos de competência de Canale e Swain (1980) e de Bachman (1990), por exemplo, colocam o conhecimento dos itens lexicais como um dos elementos que compõem a competência gramatical, sem especificar que tipo de conhecimento seria este nem o grau de importância ou influência deste na composição da competência comunicativa do falante.

O problema básico, segundo Meara (1996), é que não existe uma teoria apropriada sobre quais os fatores que contribuem para a competência lexical. Ele acrescenta que os

modelos descritivos sobre o que significa saber uma palavra, apresentados por Richards (1976), Willis (1990) e Lewis (1993), não são a melhor forma de desenvolver a idéia de competência lexical. Afirma ainda que esta deve ser descrita em termos de um pequeno número de dimensões facilmente mensuráveis, o tamanho e a organização.

Na tentativa de responder à questão do que significa saber uma palavra, vários autores desenvolveram modelos descritivos que, na sua maioria, compartilham com as idéias de Richards (1976). Este autor identifica sete aspectos principais para o conhecimento de uma palavra, que vão desde o conhecimento sintático e semântico e os diferentes significados que a palavra pode ter, até o conhecimento do grau de probabilidade de se encontrar esta palavra na forma falada ou escrita, assim como as limitações impostas a ela pelo contexto ou funcionalidade.

Meara (1996) sugere uma avaliação do conhecimento do vocabulário baseada em uma característica que torne possível a distinção entre a extensão e a estruturação do vocabulário – entendida como associações entre as palavras e a forma como estas associações são organizadas.

Segundo o autor citado, tal característica seria a capacidade de produção de associações entre uma palavra e outras palavras na língua, levando-se em conta o grau de conexão entre as associações, o número médio de itens envolvidos e a distância entre estes itens na conexão, técnica usada na teoria gráfica.⁸

A avaliação do conhecimento do vocabulário, baseada nesta característica, demonstra como está organizado, o grau de estruturação deste vocabulário e diferencia o vocabulário estruturado da lista de palavras. Correntes associativas entre duas palavras produzidas por falantes nativos contêm não só um número maior de correntes possíveis como são relativamente menores – em tamanho –, ou seja, a distância entre as duas palavras é menor, se

⁸ Para maiores detalhes, ver Kiss (1968 apud BROWN; MALMKJAER; WILLIAMS, 1996).

comparadas com aquelas produzidas por aprendizes. Avaliações realizadas com falantes nativos demonstraram alto grau de conectividade e estruturação, revelando a importância desta dimensão na competência lexical e na distinção dos níveis de proficiência dos aprendizes da língua estrangeira ou L2.

Meara (1996) afirma que a competência lexical não pode ser entendida apenas como uma soma dos conhecimentos que o falante tem sobre os itens que compõem o seu léxico, mas sim como um sistema composto de características ou dimensões que possam não só descrever diferentes tipos de competência lexical, mas também medi-la.

A visão de competência lexical do autor associa conhecimento, capacidade e proficiência. Ao admitir a existência de níveis, dá ao termo uma conotação dinâmica. Na opinião do autor, terá mais sucesso na comunicação aquele falante ou aprendiz que possuir um vocabulário menor, porém mais estruturado, do que aquele que possui um número maior de itens sem estruturação.

Os modelos de competência descritos até agora, apesar de bem explicativos sobre o que cada item é ou representa, não esclarecem sobre o grau de influência destes itens na composição da competência como um todo.

Ao definir o conceito de competência lexical, Meara (1996) pretende destacar sua importância na composição da competência comunicativa. Apesar de seu interesse pelo campo do ensino e aprendizagem de L2, o autor não explica como seu modelo dimensional pode promover a desejada competência nos aprendizes.

A visão de competência lexical proposta por Basílio (1980) corrobora a visão de Meara (1996) no reconhecimento da importância das relações e conexões entre palavras para a composição da competência lexical do falante, e com a de Widdowson (1995) no que diz respeito às regras que regem o léxico. A autora acrescenta o conhecimento de restrições ao uso de regras ao conceito de competência lexical e parte da descrição daquilo que o falante é capaz de fazer com o seu léxico para formar o conceito de competência lexical.

[...] a competência de um falante nativo no léxico de sua língua inclui a) o conhecimento de uma lista de entradas lexicais; b) o conhecimento da estrutura interna dos itens lexicais, assim como relações entre os vários itens; e c) o conhecimento subjacente à capacidade de formar entradas lexicais gramaticais novas (e, naturalmente, rejeitar as agramaticais). (BASÍLIO, 1980, p.9).

2.4 IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

Qual seria o propósito de definir a competência do nativo além de saber como este conhecimento está organizado na mente? Este, claramente, era o objetivo de Chomsky.

Qual seria a contribuição deste conhecimento sobre a competência lingüística, e também sobre outros tipos de competência, para o ensino e aprendizagem de L2?

A breve análise dos modelos de competência, desenvolvida na seção anterior, demonstra claramente uma mudança de foco de interesse pela organização estrutural da língua para sua função comunicativa. Esta mudança pode ser analisada de outro ponto de vista, como uma interpretação mais ampla do termo, que passa a incluir outros conhecimentos e habilidades necessárias à aprendizagem da L2.

O foco de ensino também muda, enfatizando mais a competência comunicativa do que o conteúdo estrutural e promovendo a fluência sobre a correção. Maior atenção é dada à palavra, considerando-se que este seria o caminho para ajudar os aprendizes a comunicar significado.

O avanço da pesquisa lexicográfica, a partir da década de 1980, reorienta a descrição da língua e modifica o pensamento sobre a sua natureza e o papel do vocabulário, como avalia Leffa (2000). Segundo esse autor, pesquisas, como o projeto *Cobuild*, demonstraram, por meio da análise de um *corpus* obtido a partir da língua falada e escrita produzida em contextos naturais, que as palavras se agrupam de uma forma muito mais sistemática do que

se pensava antes, formando *chunks* ou unidades lexicais, frases lexicais ou expressões semifixas e unidades pré-fabricadas ou expressões fixas. Esclarece ainda o autor que muitas das relações que ocorrem entre as palavras não são regidas ou determinadas por regras gramaticais, mas pela forma como estas palavras se agrupam e suas estruturas internas de significado.

Lewis (1993, 1997, 2000), ao descrever os princípios básicos da sua Abordagem Lexical, coloca que as unidades lexicais são centrais para o uso da língua e que deveriam ser também para o ensino. Ele sugere uma integração da Abordagem Comunicativa com foco na unidade lexical. Apesar de não propor uma definição de competência lexical, o autor implicitamente o faz ao falar da habilidade de agrupar as palavras com sucesso como sendo parte essencial do aprendizado da língua.

A teoria de aquisição de segunda língua por trás da Abordagem Lexical é aquela proposta por Krashen e Terrel (1983) em sua Abordagem ou Método Natural (Natural Approach). Em termos gerais, diz que uma condição necessária para que a aquisição da língua ocorra é a de que o aprendiz entenda a língua à qual está sendo exposto, ou seja, que este *input* – conjunto de informações acessíveis – seja compreensível. Elementos chave desta abordagem, tais como ênfase na exposição à língua falada, importância do vocabulário em todos os níveis de aprendizado, não ênfase à correção gramatical e, sobretudo, a centralidade do significado na língua são considerados elementos centrais na Abordagem Lexical. Krashen e Terrel (1983) são explícitos sobre a importância do vocabulário, ao afirmarem que saber o significado das palavras e ser capaz de produzir itens lexicais é básico para a comunicação. Sua importância, segundo os autores citados, estende-se ao processo de aquisição. Afirmam ainda que os falantes adquirem morfologia e sintaxe porque entendem o sentido e o significado das elocuições, e não o contrário.

Lewis (1993) propõe uma abordagem de ensino e aprendizagem de L2 com conteúdo centrado no significado, cujo elemento organizador é o léxico. Este é descrito por meio de

porções ou unidades lexicais – *chunks* – que são realizadas como preferências colocacionais, formando “polipalavras” ou *polywords*. O ensino se dá, principalmente, por meio de textos (escritos ou falados), nos quais os aprendizes são orientados a reconhecer e registrar – usando cadernos lexicais – os itens lexicais.

Dentre os princípios da Abordagem Lexical estão a descrição da língua como sendo composta por um léxico gramaticalizado e não o contrário, ou seja, uma gramática que utiliza itens lexicais para sua exemplificação. No livro *The Lexical Approach* (Abordagem Lexical), o autor desenvolve a idéia sobre o poder gerativo das palavras na criação de novas elocuições para justificar sua afirmação de que a língua é composta por um léxico gramaticalizado.

Central a tudo que se segue na nossa procura para a Abordagem Lexical será o poder gerativo potencial de certas palavras. Esta nova idéia, de forma alguma, nega o poder gerativo de certas estruturas. O que ela faz, no entanto, é retirar da gramática (no sentido restrito das estruturas tradicionais a um conteúdo programático estrutural) seu papel único em proporcionar um mecanismo para a criação de novas elocuições. A visão tradicional tem sido a de que gramática é criativa, enquanto palavras são como tijolos, pacotes fixos de significado. A verdade está mais perto de um espectro. Em um extremo estão palavras semanticamente fortes, que têm preferências colocacionais limitadas [...] E no outro, palavras que são tradicionalmente reconhecidas como gramaticais, e não como itens lexicais (*isso, um, de*). Na prática, porém, a maior parte das palavras (*andar, casa, dar, ter*) estão mais centralmente localizadas no espectro [...] Resumindo, existe um *Espectro de Poder Gerativo*. (LEWIS, 1993, p. 3729, tradução nossa, grifos do autor).⁹

Um elemento central do ensino da L2 é chamar a atenção dos aprendizes para, e desenvolver sua habilidade de reconhecer e agrupar itens lexicais na língua com sucesso. Em outras palavras, promover sua competência lexical.

⁹ “Central to everything that follows in our search for the Lexical Approach will be the potencial generative power of certain words. This novel idea in no sense denies the generative power of certain structures. It does, however, take from grammar (in the narrow sense of the structures tradicional to a structural syllabus) its unique role in providing a mechanism for the creation of novel utterances. The tradicional view has been that grammar is creative, while words are like building bricks, fixed packages of meaning. The truth is much closer to a spectrum. At one end, are semantically strong words, which have limited collocational range [...] At the other end of the spectrum are words tradicionally recognised as grammatical, rather than vocabulary items – *this, one, of*. In practice, however, the vast majority of words – *walk, house, give, have* – are more centrally situated on a spectrum [...] In short, there is a *Spectrum of Generative Power*.”

É interessante observar que um assunto como o léxico, que até então era mencionado, quando muito, nos modelos de competência, passa a ser o foco de atenção, notadamente no campo da Lingüística Aplicada, tanto nas tentativas de descrevê-lo como de incluí-lo nas abordagens de ensino e aprendizagem de L2.

Uma outra abordagem lexical que se concretizou na sala de aula foi o projeto de D. Willis (1990) e J. Willis (1996), com a publicação da série *Collins Cobuild English Course*, publicado no final da década de 80. Os livros textos têm o léxico como *syllabus* – ou seja, conteúdo programático – e não as estruturas gramaticais. Em *The Lexical Syllabus: A New Approach to Language Teaching*, D. Willis (1990) afirma que a língua é organizada em *lexical chunks* – porções lexicais – e muito se perde ao apresentá-la como estruturas gramaticais. Ele explica detalhadamente todo o processo de coleta de dados para a série de livros textos e demonstra como palavras simples e freqüentes na língua inglesa, como *way*, ou *thing*, simplesmente não são apresentadas na maioria dos livros textos, cujos *syllabus* são organizados de forma estrutural. Sobre a palavra *thing*, D. Willis (1990, p.39, tradução nossa) diz:

Obviamente sabemos o que esta palavra significa. Sabemos como se comporta gramaticalmente. Tem plural “coisas” [...] Provavelmente temos em nossas mentes grupamentos que contêm esta palavra:
 A (adjetivo) coisa é que...
 A (adjetivo) coisa é...
 Uma coisa é X, outra coisa é Y.
 Carregamos grupamentos com “coisa” tais como “uma coisa depois da outra” ou “as coisas que estão por vir”¹⁰

Dessa forma, D. Willis (1990) coloca em prática aquilo que vinha sendo discutido na teoria por Meara (1996, 2004) e outros.

¹⁰ “Obviously we know what this word means. We know, too, how it behaves grammatically. It has plural form things [...] We probably carry in our minds ‘chunks’ language incorporating the word *thing* in these grammatical phrases:

The (adjective) thing is that....

The (adjective) thing is to...

It’s one thing to X, and quite another to Y.

We also carry around ‘chunks’ with thing like ‘one thing after another’ and ‘the spare of things to come’.”

Outras atividades que podem ser utilizadas para o desenvolvimento da competência lexical, incluem:

- Leitura e audição intensiva e extensiva na L2.
- Comparação de L1 e L2 e tradução feita não palavra por palavra, mas *chunk* por *chunk* visando aumentar a consciência do aluno (*language awareness raising*).
- A repetição e reciclagem de atividades de modo a permitir ao aluno a oportunidade de usar as palavras repetidas vezes em situações semelhantes de modo a manter ativas as expressões aprendidas.
- Adivinhar o significado das palavras no contexto.
- Trabalhar com dicionário e outros livros de referência.
- Notar (*noticing*) e anotar padrões colocacionais de palavras nos textos. Trabalhar com *corpus* e *concordance* criado pelo professor ou na Internet.

Assim, a competência lexical passa a ter uma realização concreta na sala de aula e faz-se necessária a divulgação desses autores e tipos de atividades entre os professores de língua inglesa para que a teoria possa ser posta em prática.

A principal repercussão das visões de competência comunicativa no ensino e aprendizagem de L2 se dá no enfoque sobre o léxico e no reconhecimento da sua importância na composição da competência do falante. Não se trata de desprezar a importância das regras, mas de reconhecer que estas são inúteis se não se pode atuar sobre elas.

Sinclair (1991 apud LEWIS, 2000) sugere que a gramática está mais voltada para o gerenciamento e arrumação do texto do que para o foco da criação de significado. Esta afirmação reforça a idéia de que a língua é antes de tudo significado e este se realiza por meio do léxico – palavras, colocações, expressões fixas e semifixas – em um texto, e não por meio de regras gramaticais.

Se imaginássemos a competência comunicativa do falante como sendo o ponto de chegada, ou objetivo, o ponto de partida seria a estrutura interna de significado da palavra. Esta nos levaria para o reconhecimento e produção das preferências colocacionais – desde as mais fixas até as mais livres – e a partir daí para o desenvolvimento da competência lexical.

O entendimento da natureza do significado da palavra é crucial para o entendimento de sua aquisição e aprendizado. No campo do ensino e aprendizado de uma 2ª língua, este entendimento é ainda mais importante, considerando-se as diferenças de significado entre as palavras na língua mãe (L1) e na segunda língua (L2).

O Sistema de Regras Preferenciais, na teoria de significado desenvolvida por Jackendoff (1983), apresenta um mecanismo que tenta descrever como os estágios no desenvolvimento lexical progredem e como o léxico é construído em um nível de representação mental na língua mãe. Sua aplicação pode ser estendida ao ensino e aprendizagem do vocabulário na língua estrangeira ou L2.

CAPÍTULO 3

SISTEMA DE REGRAS PREFERENCIAIS

A teoria de significado de Jackendoff (1983), procura mostrar como a mente organiza as coisas do mundo em conceitos. Para o autor, o *input* é organizado por processos mentais e inconscientes que vão determinar de que forma as informações externas serão representadas em nossa mente. O conceito, ou significado, é constituído de categorias dessa representação mental, ou seja, do mundo projetado e não do mundo real. Jackendoff (1983) utiliza a orientação epistemológica da modularidade da mente de Fodor, segundo a qual a mente é dividida em módulos e cada um deles é responsável por um tipo de capacidade cognitiva. Propõe também a existência de um nível de representação mental, no qual informações lingüísticas, sensoriais e motoras são compatíveis e estão sujeitas a um mesmo conjunto de regras, as estruturas conceituais.

Segundo Jackendoff (1983) existe uma interface entre a informação lingüística e a informação sensorial que nos permite nomear aquilo que vemos ou percebemos, da mesma forma que existe uma interface entre o sistema visual e o motor que explica a ação de tocar o objeto. A percepção do objeto por meio da visão é o resultado da interação do *input* oriundo do ambiente e princípios mentais ativos que impõem uma estrutura ao *input*. Tais princípios,

entretanto, nem sempre produzem julgamentos definitivos sobre o que é ou não é um objeto. Há um contínuo imaginário que vai do sim ao não, passando por um talvez. Dessa forma, Jackendoff (1983) conclui que as palavras utilizadas referem-se a representações mentais resultantes da interação de informações que chegam à mente e não dos objetos reais. Determinar ou nomear uma “coisa” obedece a processos governados por regras. Estas regras, que organizam a composição do significado das palavras, são, segundo o autor, muito similares àquelas que operam no domínio perceptivo.

O autor fundamenta sua afirmação baseando-se nos estudos dos princípios perceptivos de Wertheimer (1923) sobre como se dá o processo de organização das formas – *shapes* – por meio de princípios de proximidade e similaridade. Da mesma maneira que na composição de um julgamento quanto ao agrupamento de formas é necessário observar como estes princípios interagem, são passíveis de gradação – para mais ou para menos em um contínuo – e a força relativa de cada um, em cada caso, não sendo nenhum deles estritamente necessário nem suficiente. O mesmo acontece na composição de um julgamento quanto ao significado de uma palavra. As regras de agrupamento estabelecem preferências relativas – e não decisões inflexíveis sobre uma estrutura – dentre um número lógico de possíveis análises. A estrutura resultante será aquela que se julgue ser a mais plausível, coerente, saliente ou a mais estável. Jackendoff (1983) afirma que as regras de agrupamento possuem todas as propriedades que se espera na composição do significado da palavra. Ainda com base nos estudos de Wertheimer (1923), Jackendoff (1983) utiliza outro aspecto dos princípios de proximidade e similaridade, a ocorrência de reforço e/ou conflito¹, propostas pelo autor, para

¹ Quando os dois princípios – proximidade e similaridade – são aplicados sobre um julgamento, pode ocorrer reforço ou conflito entre eles. O reforço ocorre quando ambos os princípios se aplicam com força relativa igual, gerando julgamentos fortes sobre o grupamento. O conflito ocorre quando há um desequilíbrio na força relativa entre os princípios, gerando ambigüidade. Para que a ambigüidade se desfça, é necessário que um dos princípios se aplique com maior força (WERTHEIMER, 1923 apud JACKENDOFF, 1983).

afirmar que existe um controle sobre o grau, no qual um item pode ser considerado uma exceção. Este controle está baseado em uma medida de estabilidade que engloba todas as condições para a composição do significado da palavra, ou seja, itens que satisfaçam todas ou quase todas as condições receberão uma análise mais estável e serão julgados como exemplos do conceito em questão. Aqueles que não satisfaçam a estas condições terão uma análise menos estável e serão julgados como exemplos duvidosos ou não-exemplos do conceito.

Para Jackendoff (1983), as palavras possuem uma estrutura interna. A informação contida em uma palavra é construída através de exemplos aos quais somos expostos ou nos são informados. A informação é, por sua vez, estruturada em domínios superordinados e subordinados. Os superordinados são aqueles que fazem a distinção de um determinado conceito em relação a outros exemplos da categoria. Os subordinados, por meio de um grupo de operadores semânticos, vão reduzir a redundância da colocação e permitir inferências. Os princípios que organizam estas informações agem inconscientemente, e tornam possíveis julgamentos imediatos e criativos sobre algo que nunca vimos antes ser integrado a uma categoria. Isto é possível porque nos referimos às regras que relacionam e organizam a informação contida na entrada lexical. Os julgamentos obedecem aos mesmos contínuos de gradação dos domínios perceptivos. O processo de julgamento de um objeto ser ou não um exemplo de uma palavra – A é um cachorro – é um processo de categorização que possui uma forma paralela de níveis de abstração. Estes níveis podem ser entendidos por meio das relações entre amostras (*tokens*) e tipos (*types*). Uma amostra é o exemplo de uma coisa que é projetada dentro da percepção (*awareness*), como as entidades mentais às quais nomes e descrições definidas se referem. Um tipo é uma categoria e não diretamente percebível. As informações dentro do tipo são construídas pelas informações sobre amostras do tipo, que

podem ser tanto amostras como outros tipos. Estas informações são construídas em conjunto com princípios que vão organizá-las em um complexo estável.

Com base nessa proposição, Jackendoff (1983) sugere um grupo de princípios chamados de regras preferenciais, que vão agir de acordo com a interação de três condições – necessárias, de centralidade e de typicalidade – para explicar a dificuldade da natureza do significado das palavras. Estas regras são formadas por mecanismos que dirigem as escolhas envolvidas na estruturação da informação interna de uma entrada lexical. A composição do significado da entrada lexical vermelho, por exemplo, não seria possível sem a condição necessária [cor], indispensável para a formação de seu significado. Da mesma forma, para a designação do matiz desta cor, se fazem necessárias condições que especifiquem um foco ou padrão central para atribuição contínua do item em questão, que, no caso de [cor], varia em um contínuo (mais vermelho ou menos vermelho). O autor chama estas condições de condições de centralidade. Faz-se necessária ainda a utilização de condições que sejam típicas, mas admitam exceções. A [vermelhidão] das maçãs é uma condição de typicalidade. Apesar de haver maçãs de outra cor, a cor vermelha é a mais típica ou aquela que possui maior valor ou saliência. As palavras vão variar drasticamente de acordo com as condições que são mais salientes ou se projetam mais na composição de seus significados. No caso das cores, as condições de centralidade são aquelas que têm papel mais importante. No chinês, por exemplo, existe uma palavra para designar duas cores ao mesmo tempo, *qing* (azul/verde), cuja condição de gradação recebe pouco peso, diferentemente do português. A informação lexical é vista como sendo estruturada pela interação das três condições – necessárias, de gradação ou centralidade e de typicalidade.

O sistema de regras preferenciais é o processo pelo qual a interação destas condições resulta em uma escolha de significado.

3.1 APLICAÇÃO

A contribuição do sistema de regras preferenciais não se dá só no campo da semântica, mas também no ensino e aprendizagem de L2, na medida em que esclarece sobre a composição do conceito e significado da palavra.

Uma das características da formação do significado é que as informações contidas nas palavras serão organizadas consoante condições que vão interagir e permitir um julgamento quanto ao seu significado. A contribuição relativa de cada informação vai variar de acordo com a palavra em questão, o que possibilita a saliência de uma ou mais condições de conceito final. Esta saliência ou a ausência dela vai determinar a forma pela qual uma palavra se comporta em relação a outras palavras. Este processo, para o nativo, se dá de forma inconsciente por causa da exposição a múltiplos exemplos da palavra em uso. Inclui-se aí a influência dos componentes culturais, que também são adquiridos ao longo do processo.

No caso do aprendiz da L2, no entanto, na maioria das vezes, o processo não só não é inconsciente como não se dá de forma completa, seja por falta de informação suficiente para gerar os julgamentos corretos, seja porque, na falta desta, hipóteses serão formuladas com base nas condições operantes na língua mãe. Conseqüentemente, a representação do significado da palavra na L2 será incompleta, apesar de conter informações fonológicas e ortográficas. Quando o aprendiz fizer uso da palavra, na maioria das vezes, estará baseando-o em critérios da língua mãe.

O sistema de regras preferenciais prevê que há muitos casos em que duas palavras em duas línguas diferentes, que se referem à mesma coisa, podem ter representações mentais, quanto ao seu significado, bem diferentes. Isto ocorre pelas diferenças de como as três condições, ou princípios organizacionais, vão interagir, e o peso em relação a uma outra, gerando diferenças no equilíbrio das regras preferenciais. *Throw the ball* é traduzido

literalmente para o português como “jogar a bola”. Apesar dos verbos *throw* e “jogar” se referirem à mesma ação, não possuem o mesmo equilíbrio entre as três condições, uma vez que é possível se dizer em inglês *throw a party* e não o ser em português, “jogar uma festa”. Na frase *I will use the phone now* (Vou usar o telefone agora), o verbo *use* é traduzido como usar. A partir deste exemplo, o aprendiz pode criar hipóteses baseadas em critérios da língua mãe sobre este verbo e produzir sentenças do tipo *I will use that shirt* (“eu vou usar esta camisa”), que está em desacordo com a utilização deste verbo em inglês, no qual a correta seria *I will wear that shirt*. Por não ter informação completa sobre a composição do significado de *use*, o aprendiz assume que esta pode ser utilizada como equivalente na língua mãe, que apesar de se referir à mesma ação no primeiro exemplo, não pode ser utilizada no segundo, por não possuir o mesmo equilíbrio das funções preferenciais de *use*, que, além disso, no segundo exemplo, não permite a combinação com a palavra *shirt*.

As diferenças no equilíbrio das regras preferenciais entre palavras de duas línguas são ainda mais marcantes quando, ao invés de uma análise das palavras isoladamente, é feita uma análise com visão colocacionista.

Moon (2000) diz que uma visão colocacionista sobre a língua considera uma forte padronização na co-ocorrência das palavras, ou seja, a forma pela qual as palavras em uma língua combinam umas com as outras para produzir um discurso natural escrito ou falado. Isto, por si só, pode ser visto como governado por regras e motivado, ou seja, reflete algum sistema interno ou processo de analogia, mesmo que tais regras sejam inúmeras e de difícil codificação. Tal afirmação está de acordo com a proposta do sistema de regras preferenciais de Jackendoff (1983).

Os estudos sobre preferências colocacionais estão relacionados com estudos de *corpus* ou padronização lexical e têm revelado a importância sobre a combinação entre palavras, especialmente no que diz respeito à não aleatoriedade desta combinação. Têm

demonstrado também uma sistematização na forma, revelando padrões de combinações entre os itens lexicais – COBUILD.²

Os estudos de *corpus* servem, dentre outras coisas, para identificar, classificar e categorizar as preferências colocacionais. Tal informação fornece as bases para a análise e entendimento destas e abre caminho para pesquisas e aplicação no ensino e aprendizagem de línguas. Entendemos que o sistema de regras preferenciais pode contribuir para este entendimento.

Na formação do julgamento sobre o conceito de uma palavra, as três condições preferenciais – necessárias, de centralidade e de tipicidade – são ativadas³, e o resultado, ou seja, o conceito, será o equilíbrio entre elas, que poderá variar na contribuição relativa de cada condição e pode revelar uma saliência de uma ou mais condições. Tal saliência pode atrair ou rejeitar certos tipos de combinações entre as palavras (HUDSON, 1989).

Como exemplo, citamos as combinações entre *strong wind* e *heavy rain*. O conceito da palavra *strong* – força, mover com grande velocidade – possui uma saliência que determina, qualifica e categoriza *wind*. Da mesma forma, no conceito de *wind* – corrente natural de ar que se move rápido o suficiente para que se possa senti-la – existe uma saliência que restringe o uso de palavras relacionadas a ela. As saliências nas duas palavras possuem um ponto de equilíbrio que as atrai – movimento rápido – gerando uma preferência colocacional. O conceito de *rain* – chuva, água que cai em gotas de nuvens no céu; muita ou pouca quantidade – e o conceito de *heavy* – pesado, muita quantidade – vão compartilhar de uma mesma saliência – muita quantidade.

² Projeto de pesquisa em desenvolvimento lexical em uma parceria entre Collins (Instituto de Pesquisa) e o Departamento de Pesquisa da Língua Inglesa da Universidade de Birmingham que promoveu a compilação de cerca de 520 milhões de palavras do inglês escrito e falado (COLLINS, 2003).

³ A ativação pode se dar pela exposição a exemplos da palavra – escritos ou falados – ou toda vez que se fizer necessário um julgamento quanto ao seu significado (HUDSON, 1989).

A aplicação desta teoria nas pesquisas de vocabulário em L2 reside no fato de que uma palavra em uma língua pode possuir um grupo de condições que não existe para a mesma palavra em outra língua, ou possuir as mesmas condições, porém com diferentes pesos, o que causará entendimento e uso apropriados em alguns contextos e não em outros, ou até mesmo limitação.

Ex. português – sopa [líquido/alimento]: Tomar sopa (mas não Comer sopa);

inglês – *soup* [*liquid/food* (líquida/comida)]: *Eat soup* (Comer sopa, mas não *Drink soup*).

A influência cultural sobre as três condições preferenciais para a determinação do significado pode ser clara, como no caso de palavras lingüística e culturalmente específicas, e pode ser sutil, influenciando apenas o peso relativo das condições que interagem na estruturação das informações lexicais. Por exemplo, a palavra *cachorro* em português tem na sua representação lexical basicamente as mesmas condições que no coreano, porém nesta língua, a palavra possui uma condição de tipicalização [alimento] não encontrada no português (HUDSON, 1989).

O processo de aprendizagem de uma palavra, portanto, conforme o autor citado, não é só o de combinar a palavra com um referente, mas aprender as condições de distinção operantes na estruturação da informação, condições que tornam possíveis os tipos de julgamento criativos de como e quando usá-la.

Tal processo deve conter conhecimento de como as palavras estão relacionadas com as outras ou não por meio de uma justaposição de condições pelas quais as informações em cada uma delas são organizadas. O que ocorre, no entanto, é que o aprendiz trata o aprendizado do vocabulário em L2 inicialmente como um processo de tradução ou transferência sem levar em conta a forma como as informações estão organizadas (SCHUMANN, 1982; TWADDELL, 1972).

Ao aprender uma L2, o aluno, muitas vezes, recorre ao dicionário à procura dos termos correspondentes. Estas entradas lexicais podem, apesar de corretas, estar incompletas, levando a seu uso correto em alguns contextos e incorreto em outros, ou ainda na incapacidade de uso por falta de exposição aos contextos em que mais ocorrem. Por exemplo, o aluno pode saber a pronúncia, ortografia e uma definição de uma determinada palavra na L2, mas seu uso estará limitado a estas informações e dará margem para que hipóteses incorretas ou inapropriadas sejam criadas baseadas em definições existentes na língua mãe por meio de processos dedutivos (HUDSON, 1989).

Jian (2000) enuncia que o aprendiz estaria apenas deduzindo que uma palavra em L2 pertence a uma categoria já estabelecida baseada na língua mãe e neste processo dedutivo estaria transferindo informações sintáticas e semânticas de uma entrada lexical na língua mãe para a sua correspondente tradução em L2. As informações morfológicas, no entanto, por serem específicas para cada língua, são menos susceptíveis de transferência e, segundo o autor citado, causam uso inapropriado. Por exemplo, a entrada lexical *conselho* em português compartilha das mesmas informações morfológicas e semânticas com a sua correspondente tradução para o inglês *advice*, porém *conselho* admite *s* plural enquanto *advice* não. Apesar deste processo dedutivo muitas vezes dar certo, não é este o processo pelo qual as condições da estrutura interna da palavra são construídas.

A teoria de Jackendoff (1983) prevê que há casos em que duas palavras que se referem à mesma coisa em diferentes línguas podem ter várias representações mentais ou diferentes estruturas internas. Em algumas situações ou contextos, elas podem apresentar significados e usos semelhantes, mas, em outros, significados completamente diferentes, o que reforça a idéia de que o conhecimento do significado da palavra deve englobar diferentes formas de conhecimento como o de que forma as três condições ou princípios de organização interagem, assim como qual é o seu peso na formação do significado.

Conhecer somente o significado e a forma de uma palavra não capacita o sujeito a usá-la apropriadamente e eficientemente em diferentes contextos da comunicação, em outras palavras, não promove a competência lexical. (ELLIS, 1995; ELLIS; BEATON, 1993; LEWIS, 1993; RICHARDS, 1976; TYLER, 1989; WILLIS, D., 1990).

Richards (1976) propõe uma solução para o aprendizado do vocabulário por meio do emprego, por parte dos aprendizes, do mesmo processo utilizado para aprender o vocabulário na língua mãe, processo este visto como uma progressão gradual de hipóteses mais precisas sobre o significado de uma palavra, que seria resultado de ampla exposição à língua em contexto. Ele ainda sugere uma definição mais ampla para competência lexical que engloba diferentes tipos de conhecimento necessários para o uso apropriado da palavra, na qual saber uma palavra é mais do que conhecer sua forma e significado, é também conhecer a associação entre ela e outras, suas chances de ocorrências em um contexto lingüístico e suas restrições de uso (CELCE-MURCIA; LAESEN-FREEMAN, 1999; LEWIS, 1993; WILLIS, D., 1990).

Nas abordagens de ensino de L2 nas quais o significado da palavra é dado ao aluno por meio de tradução e interpretado apenas como sendo compostos de forma, significados fixos (encontrados em dicionários) e uso gramatical restrito a um contexto específico, o aprendizado se torna incompleto e limitado, o que facilita a produção de erros lexicais pelo aluno. Gass e Selinker (1994) referem o trabalho desenvolvido por Blass, relativo à produção de erros lexicais por alunos, que supera o número de erros gramaticais em uma razão de 3 para 1. Os autores consideram que talvez mais significativo seja o fato de que nativos consideram que os erros lexicais causam maior interrupção na comunicação do que os gramaticais, nos quais a mensagem normalmente é entendida.

Ex. I. Eu vou ao cinema ontem. (Gramatical/tempo verbal).

II. Eu olhei um filme ontem. (Lexical/escolha errada do verbo).

Gass e Selinker (1994), por sua vez, apontam a existência de unidades menores do que sentenças, que possuem uma estrutura não explicada puramente por um critério sintático, tais como, expressões do tipo *bater as botas*, e frases como *verde de inveja*⁴, e que os alunos devem aprender como um todo. Estas construções são descritas como colocações ou preferências colocacionais (*collocations*), grupamento de palavras (*chunks*) ou fraseologia e sofrem restrições quanto à sua construção, possibilidade de substituição de palavras e uso (LEWIS, 1993; WILLIS, D., 1990).

Proporcionar ao aprendiz contato com padrões de ocorrência do léxico de forma progressiva, ou seja, dos grupos léxicos de significado evidente para aqueles que requerem ajuste sintático e/ou análise para acesso ao significado, é o caminho para o desenvolvimento de sua competência lexical na L2.

⁴ Os autores não definem, nem tampouco explicam a diferença entre expressões e frases, apenas as exemplificam.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DO *CORPUS* E APLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

4.1 METODOLOGIA

O ponto de partida e o caminho escolhido para alcançar o conhecimento da realidade em estudo foi o método hipotético-dedutivo. Partimos da elaboração do problema da pesquisa e da hipótese, que foi testada pela observação e experimentação.

Nesta dissertação foi adotada a pesquisa ação para coleta dos dados. A sua escolha decorreu do fato de determinar um tipo de pesquisa cuja aplicação vem aumentando de modo significativo no campo do ensino de línguas estrangeiras e por levar o profissional envolvido no estudo a refletir sobre seu objeto de pesquisa de forma a encontrar uma possível solução. De acordo com Wallace (1998, p.16, tradução nossa), a pesquisa ação envolve “[...] a coleta e a análise dos dados relacionados com algum aspecto da prática profissional.”¹ Tal ação se dá para que possamos refletir sobre o que descobrimos e aplicar essa reflexão na nossa ação

¹ “The gathering and analysis of data related in one way with some aspect of professional practice.”

profissional. É neste ponto que a pesquisa ação difere de outros tipos mais tradicionais de pesquisa, que estão mais preocupados com a possibilidade de generalização.

A pesquisa ação começa com a coleta de dados para a descrição da situação. A partir daí passa-se para a construção de hipóteses e teorização do problema. O processo reflexivo inicia-se com o planejamento e implementação de alguma ação por parte do pesquisador para posterior avaliação.

Deste modo, como fontes de informação, contamos com a participação de alunos de duas turmas de nível avançado, com idade entre 20/40 anos, em um instituto de ensino de língua inglesa na cidade de Salvador, Bahia. Os alunos dessas duas turmas manifestaram concordância em fazer parte do estudo, após explicação acerca da pesquisa que estávamos desenvolvendo e consulta quanto ao interesse de tomar parte nela.

O levantamento de dados foi feito a partir da compilação de composições, de aproximadamente 200 palavras, das duas turmas – grupo controle ou turma I e grupo não-controle ou turma M – em dois momentos diferentes ao longo do curso, de aproximadamente 86 horas/aula, no período entre os meses de fevereiro e junho de 2003.

Para desenvolver a presente pesquisa, seguimos os seguintes passos:

- a. através das correções das composições dos alunos identificamos um grande número de erros que não eram explicáveis dentro de uma análise gramatical (ver Apêndices D e E);
- b. decidimos então investigar a origem de tais erros de ordem lexical em alunos que presumivelmente teriam um nível de proficiência avançado na língua que não justificava a ocorrência destes erros;
- c. investigamos a história do ensino de léxico e a teoria semântica que explicasse tais fatos;
- d. identificamos técnicas que, em hipótese, poderiam contribuir para a promoção da diminuição do número de erros e conseqüente desenvolvimento da competência lexical dos alunos;

- e. foram aplicados uma série de exercícios e atividades em um grupo controle e comparados os resultados com um outro grupo de igual nível de proficiência;
- f. a análise das composições feitas pelos alunos das duas turmas se deu por comparação quantitativa e qualitativa.

4.2 DESCRIÇÃO DO *CORPUS*

Os temas e as datas das composições, em ambas as turmas, foram determinados pela instituição, sendo essencialmente argumentativos e não técnicos.

Entre o primeiro e o segundo momento foi aplicado tratamento em apenas um dos grupos, o grupo controle.

A análise se deu por comparação quantitativa e qualitativa dos dados recolhidos nos diferentes estágios da pesquisa. O primeiro estágio da análise compreendeu o recolhimento das composições escritas no início do curso, após aproximadamente 16 horas/aula, nos dois grupos, quando ainda não havia sido aplicado nenhum tratamento no grupo controle.

A análise do desenvolvimento da competência lexical dos alunos foi feita a partir da quantificação dos erros de preferências colocacionais cometidos por estes. Esta quantificação foi precedida por avaliação das preferências colocacionais quanto à sua aceitabilidade em inglês. A análise da aceitabilidade das preferências foi feita com base nos dicionários *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (RUNDEL, 2002) e *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* (2002), e ainda consulta a *corpus* (COBUILD² e BNC³) e

² O COBUILD é um *corpus* constituído por mais de 520 milhões de palavras do inglês falado e escrito, com objetivo de proporcionar a descrição e análise do referido idioma. Para que fosse considerado uma amostra representativa da língua, obedeceu a critérios, a saber: exemplos que não os de linguagem técnica; uso atual; textos com ocorrência natural; prosa, incluindo ficção e excluindo poesia; linguagem adulta (16 anos ou mais);

juízos de nativos em inglês.⁴ As preferências colocacionais foram consideradas incorretas se não encontradas em nenhum dos dicionários e nos *corpus* citados, e ainda julgadas incorretas e não aceitas por nativos.

Preferências colocacionais são aquelas combinações de palavras que ocorrem naturalmente na língua, com grande frequência e força, fazendo com que o texto – seja ele escrito ou falado – seja mais facilmente entendido e soe natural. Dentre as preferências colocacionais podem ocorrer combinações mais ou menos fortes. As mais fortes não permitem substituições nas palavras que as integram e são chamadas de expressões fixas (EF). Exemplo: *on the other hand* (por outro lado). Nesta expressão, não é possível a substituição de nenhuma das palavras que a compõem, sem que haja quebra no significado. Não é possível substituir *hand* (mão) por *foot* (pé). As menos fortes, ou expressões semi-fixas (ESF), permitem algumas ou muitas substituições nas palavras que as integram. Por exemplo, “*that sounds great*” (isso soa bem). Esta expressão permite uma variedade de opções no lugar de *great*, como *dreadful* (terrível), *exciting* (excitante), *awful* (péssimo), e outras no lugar de *sounds*, como *looks* (parece). Ainda dentre as ESF, temos aquelas preferências colocacionais compostas por apenas duas palavras. Devido ao escopo da presente dissertação, foram selecionadas para análise, EF, ESF e dentre as ESF de apenas duas palavras, foram selecionadas as combinações envolvendo verbo-preposição (VP) e verbo-substantivo (VS). Por exemplo: VS – O verbo *to cause* (causar) combina mais frequentemente com os substantivos *panic* (pânico), *embarrassment* (embarasso) e *a problem* (um problema). Tais

inglês padrão, sem dialetos regionais; predominância do inglês britânico, com a inclusão do inglês americano e algumas outras variações (COLLINS, 2003).

³ O British National Corpus (BNC) é constituído por 100 milhões de palavras do inglês britânico moderno, e contém aproximadamente 90 milhões de palavras da língua escrita e 10 milhões da língua falada de diferentes tipos de texto, desde prosa acadêmica formal e ficção popular até transcrição de shows de rádio e conversas informais (BNC, 2003).

⁴ Os dois nativos consultados nesta dissertação são falantes de inglês britânico e americano, possuem nível universitário e atuam como professores de inglês em instituição de ensino nesta cidade.

combinações, muitas vezes, fazem com que a simples menção do verbo sugira a presença de um determinado substantivo ou vice-versa.

VP - O verbo *to shoot* (atirar com arma de fogo) admite colocação com várias preposições, *at* (em), *with* (com), *in* (na/no). Porém não é possível a utilização de outras preposições no lugar destas sem incorrer em mudança de sentido ou não compreensão por parte do ouvinte/leitor, ou seja, há uma quebra na comunicação. Combinações do tipo *shoot on* (atirar na superfície) ou *shoot for* (atirar por) não são possíveis em inglês e não comunicam nenhum significado.

Durante o segundo estágio da pesquisa, de aproximadamente 54 horas/aula, foi aplicado à turma I tratamento que consistiu de técnicas da Abordagem Lexical de Lewis (1997). A turma M não sofreu nenhum tipo de tratamento, isto é, o professor não só não aplicou nenhuma técnica ou atividade relacionada à pesquisa, como também desconhecia o conteúdo da mesma.

Devido a restrições impostas pelo conteúdo programático da instituição não foi possível a implementação de todas as técnicas da Abordagem Lexical. O critério de seleção das técnicas a serem aplicadas se deu pela ênfase destas no tipo de preferências colocacionais a seres pesquisadas, como também técnicas mais gerais e abrangentes destinadas a informar e chamar a atenção do aluno para a existência e importância das preferências colocacionais no desenvolvimento da competência lexical. Este processo informativo e de conscientização está de acordo com a orientação de Lewis (1997), como sendo o primeiro passo para a implementação da Abordagem Lexical.

As primeiras atividades em sala de aula foram direcionadas para chamar a atenção dos alunos quanto à existência das preferências colocacionais na língua, através da exemplificação dos quatro tipos selecionados – VP, VS, EF e ESF – tanto na língua mãe como na língua alvo.

Exemplos: VP - casar com alguém / *marry to someone*, mas não *marry with someone*. VS - dirigir um barco / *sail a boat*, mas não *drive a boat*. EF - dar uma mão / *give a hand*, mas não *donate a hand*. ESF - te vejo amanhã / *see you tomorrow*, mas não te olho amanhã, nem *watch you tomorrow*, porém, te vejo mais tarde/depois/daqui a uma semana, e *see you later/soon/next week*. A partir daí, e durante o período restante do curso (de aproximadamente 54 horas/aula), os alunos foram estimulados e solicitados a procurar, identificar e catalogar/registrar os quatro tipos de preferências colocacionais, não só nos textos trabalhados em sala-de-aula, mas também em quaisquer outros textos (escritos ou falados) na L2, que porventura tivessem acesso. O objetivo desta técnica é manter o aluno sempre alerta e consciente sobre o processo de aprendizagem das preferências colocacionais. Para cada tipo de preferência colocacional, foram selecionados uma atividade e um exercício, o primeiro priorizando o reconhecimento do tipo de preferência colocacional, e o segundo promovendo a prática (ver Apêndice C).

A frequência com a qual as atividades e exercícios eram aplicados variavam entre no mínimo uma até duas vezes por semana (duas ou quatro horas/aula), dependendo da planilha de curso imposta pela instituição.

No terceiro estágio da pesquisa, foram recolhidas as composições das turmas I e M (ver Anexo A e B). Promovemos a identificação e quantificação dos erros de preferências colocacionais supracitadas (ver Apêndices D e E).

No quarto e último estágio da pesquisa, foi feita a comparação de erros colocacionais por aluno e tipo de erro, tanto na primeira quanto na segunda composição, assim como dos totais por turma e entre turmas (ver Tabela 8-Apêndice A), para constatação, ou não, da hipótese enunciada.

4.3 ANÁLISE E APLICAÇÕES

Num total de aproximadamente 140 preferências colocacionais dos tipos VP, VS, EF e ESF extraídas das composições de ambas as turmas (20 de cada uma), 54 foram consideradas incorretas (ver Tabela 1-Apêndice A).

No primeiro estágio da pesquisa, houve predominância, na turma I, de erros do tipo VP tanto em relação aos outros tipos de erro (ver Tabela 2-Apêndice A e Gráfico 1-Apêndice B) quanto sobre o total de erros (ver Tabela 4-Apêndice A). No entanto, durante o tratamento, não foi aumentado nem o número nem a frequência de atividades ou exercícios que tratam este tipo de erro, devido, principalmente, a restrições impostas pelo calendário e conteúdo programático da instituição. Privilegiar um determinado tipo de erro significaria ter de dispensar o mesmo tratamento a outro tipo. Esta predominância não só se repetiu na turma I, na segunda composição, como aumentou (ver Tabela 3-Apêndice A).

Durante o processo informativo, pudemos constatar que os alunos desconheciam o fato de VP ser uma preferência colocacional. Os alunos salientaram considerar preposições extremamente difíceis. Ao serem expostos a exemplos deste tipo de preferência colocacional, eles não só passaram a identificá-los como preferências colocacionais, como passaram a atribuir a dificuldade que sentiam com relação ao uso das preposições ao desconhecimento deste tipo de combinação. Os erros do tipo VS totalizaram, na primeira composição, 28,57%; EF, 17,86%; e ESF, 20,69% do total de erros (ver Tabela 2-Apêndice A). Após o tratamento, com exceção de VP, foi observada diminuição da porcentagem no total de erros em VS (queda de 13%), EF (queda de 14%), e ESF (queda de 9,15%). Apesar da diminuição total na ocorrência de erros não ter sido muito significativa, menos dois erros ou queda de 7,28% (ver Tabela 8-Apêndice A), constatamos, no entanto, uma inversão no processo, se compararmos

com a turma M – que apresentou aumento no total geral de erros (de 27,77% – ver Tabela 7- Apêndice A), ou ainda que o processo está estacionado ou em análise pelos alunos.

O simples fato do número de erros não ter aumentado pode significar uma maior atenção, por parte dos alunos, quanto à importância das preferências colocacionais para a melhoria de suas competências lexicais.

O aumento de erros em VP possibilita duas interpretações. A primeira vê este aumento como resultado de um maior risco dos alunos ao testar suas hipóteses quanto a este tipo de combinação, o que, na análise do processo de aprendizagem como um todo, pode ser visto como um fato positivo, desde que os erros passem por um processo de análise para que não se repitam. Uma outra interpretação enxerga este aumento como um não-entendimento por parte dos alunos da combinação VP, seja por insuficiência de exemplos, de prática, ou de tempo necessário para sua assimilação. O tipo de preferência colocacional VP parece representar, segundo depoimentos verbais dos alunos, uma das maiores dificuldades no aprendizado da L2. Dentre os motivos apontados por eles, os mais citados são:

1. O desconhecimento da existência de preferências colocacionais. Os alunos julgavam ser estas preferências arbitrárias, ou seja, não enxergavam nenhum tipo de padronização.
2. Não possibilidade, em todos os casos, de generalização e analogia com a L1.
3. Um número muito grande de verbos e preposições a serem “memorizados” na forma como estes co-ocorrem, como se tivessem que reaprender a usá-los.

Com relação a este último, vale ressaltar observação feita por Lewis (2000), segundo o qual, ao aprender as palavras juntas como um *chunk* (grupo de palavras), ex: *afraid of making mistakes* (com medo de cometer erros), é muito mais fácil para o aluno desmembrar o *chunk* em partes e aprender as palavras separadamente. Ao passo que, se o aluno aprende primeiro as palavras separadamente, percorrendo o caminho contrário, será muito mais difícil prever

como estas palavras irão combinar umas com as outras, sendo necessário, neste caso, treinamento em como esta combinação acontece.

Apesar de na turma M o aumento de erros em VP ter sido menor do que na turma I (ver Tabela 8-Apêndice A), ele também ocorreu, o que pode reforçar a idéia de que este tipo de preferência colocacional representa uma dificuldade para o aprendiz de L2.

Os erros do tipo VS, EF e ESF, na turma I, apresentaram queda nas suas ocorrências (ver Tabela 8-Apêndice A), fato que nos leva a crer na eficácia do tratamento aplicado a estas preferências colocacionais. Esta queda, apesar de reforçar a nossa hipótese sobre a importância das preferências colocacionais na composição e desenvolvimento da competência lexical na L2, intrigou-nos tanto pelo fato de ter sido rápida a sua resposta ao tratamento, quanto pelo fato de ter ocorrido também em EF, na turma M (ver Tabela 8-Apêndice A e Gráfico 2-Apêndice B).

Na turma I, a queda de EF foi maior em relação à turma M (ver Gráfico 3, Apêndice B), provavelmente como consequência do tratamento aplicado à turma I. Entendemos, porém, que a queda na turma M não pode ser atribuída ao acaso. As preferências colocacionais do tipo EF, já definidas anteriormente, por não possibilitarem substituições nas palavras que a integram, passam a representar uma escolha única para o falante, uma vez que não haverá evidências na língua de variações desta. Ex: *on the other hand* (por outro lado). Não existe a possibilidade de se encontrar *on the other foot* (sem tradução). Ademais, seu uso é restrito a contextos específicos por sua própria natureza rígida, e, portanto, estatisticamente menos encontrada na língua que os outros tipos de preferências colocacionais mais comuns, como por exemplo, verbo-nome e verbo-preposição (*make a mistake* – cometer um erro, e *afraid of* – medo de). Tais observações me levam a crer que tanto a rigidez quanto a menor ocorrência das EF no texto (escrito ou falado) teriam influência sobre a queda do número de erros em EF, nas duas turmas. Uma outra possibilidade para o entendimento desta queda na turma M (ver

Tabelas 5 e 6 - Apêndice A) seria o de que após aproximadamente 54 horas/aula e conseqüente exposição à língua, mesmo que nenhum tratamento tenha sido aplicado, o aluno teve acesso a evidências tanto positivas como negativas⁵ da preferência colocacional EF, o que poderia por si só ter levado a uma redução na ocorrência de erros deste tipo.

Apesar das preferências colocacionais do tipo ESF admitirem substituições nas palavras que as compõem e, portanto, imprimirem maior grau de dificuldade na escolha, o número de erros deste tipo se manteve inalterado, na turma M (ver Tabelas 5 e 6-Apêndice A). A possibilidade da mera exposição à língua no decorrer do curso pode também ser levantada neste caso.

A preferência colocacional do tipo VS apresentou queda na ocorrência de erros, na turma I, em 50% (ver Tabela 8-Apêndice A). Este tipo de preferência colocacional envolve palavras com maior conteúdo semântico ou significado. Este fato, por si só, poderia tornar mais fácil para o aprendiz a tarefa de combinar as duas palavras, o que reforçaria a aplicação da teoria de Jackendoff (1983) sobre a atração existente entre as palavras evidenciada pela saliência contida em seus significados.

Uma vez consciente da relação existente entre o significado das palavras e a forma com que elas se combinam e se atraem naturalmente, os alunos parecem, em vista dos resultados aferidos na Tabela 8 (Apêndice A), terem se tornado mais criteriosos nas suas escolhas sobre como combinar verbos com substantivos. Na turma M, ao contrário, houve aumento nas ocorrências de erro do tipo VS em 83,33% (ver Tabelas 6 e 8-Apêndice A). Este tipo de erro apresentou maior índice de aumento em relação aos demais. Este fato pode significar que os alunos desconhecem a existência de preferências colocacionais do tipo VS, e

⁵ Segundo a profa. Dra. Ilza Ribeiro, evidências positivas são aquelas que confirmam um determinado comportamento lingüístico, por meio de exemplos de ocorrência, e evidências negativas são a não ocorrência de um determinado comportamento lingüístico que, por exclusão, diz ao falante que aquela ocorrência não é possível. Ex: *bake a cake* (assar um bolo) – evidência positiva; não haverá ocorrências do tipo **cook a cake* (cozinhar um bolo). (Anotações de aula da disciplina Seminários Avançados I, Mestrado em Letras, UFBA, 2003.1).

baseiam suas escolhas em analogias com a L1. Neste sentido, utilizam processo de tradução ou transferência sem levar em conta a forma como as informações estão organizadas para a formação do significado, conforme afirmam Hudson (1989), Schumann (1982 apud HUDSON, 1989) e Twaddell (1972 apud HUDSON, 1989). Por exemplo: o aluno M6, na sua segunda composição, escreveu “... **do a party...*” (*fazer uma festa), apesar de gramaticalmente esta combinação verbo + objeto ser possível no inglês, não o é colocacionalmente. O verbo *to do* não coloca, ou combina, com o substantivo *party*. As colocações possíveis verbo + *party* são: *give, have, hold, organize e throw* (dar, ter, manter, organizar e oferecer). Por analogia com a L1, me parece que o aluno buscou a combinação mais comum na língua mãe, ou seja, “fazer”, e julgou ser esta combinação possível também no seu equivalente na L2.

Se procedermos a uma análise mais profunda da produção acima, de acordo com a hipótese de aplicação da teoria de Jackendoff (1983), já referida, fica claro o porquê desta combinação *to do + party* não ser possível em inglês.

To do – Perform an action, activity or job.

Executar ou desempenhar uma atividade ou trabalho.

Party – Social event in which people get together to celebrate.

Evento social no qual pessoas se reúnem para celebrar.

O substantivo *party* tem como saliência “evento social”, que não pode ser desempenhado ou executado. O verbo *to do*, por sua vez, tem como saliência “executar ou desempenhar”. Parece-me que este critério de analogia com a L1 foi usado pelos alunos da turma M na maioria das ocorrências de erro do tipo VS, com exceção de alguns exemplos que não demonstram obedecer, pelo menos não me foi possível estabelecer nenhum critério. Ex: O aluno M10 escreveu “... **make an effect...*” (*fazer um efeito). Em português se diz “ter, produzir ou causar um efeito”. Fica claro, através deste exemplo, que o aluno não utilizou analogia com a língua mãe, uma vez que o verbo “fazer” não seleciona, ou coloca, em

português, com o substantivo “efeito”. O aluno M7 escreveu: “... **give entertainment...*” (*dar entretenimento). Em português se diz “propocionar entretenimento”, muito embora a forma mais comum seja o verbo “entreter”, e não o nome. O verbo “dar” não combina ou coloca, em português, com o substantivo “entretenimento”.

Os erros do tipo VS, na turma I, na segunda composição, parecem apresentar critério de analogia com a L1.

Ex: I3B – *to have jealousy* – por analogia, “ter ciúmes”.

to finish wedding – por analogia, “terminar o casamento”.

I6B – *convince... to don't* – por analogia, “convencer a não”.

I7B – *to stay sad* – por analogia, “ficar triste”.

Ainda que consideremos as restrições impostas pela instituição com relação ao conteúdo programático, prazos e o tempo limitado para aplicação do tratamento – mais ou menos 54 horas/aula – na turma I, ou controle, os resultados aferidos no final da pesquisa, redução do número total de erros (ver Tabela 8-Apêndice A), parecem demonstrar que:

- a) o tratamento aplicado teve influência positiva sobre a competência lexical dos alunos, com redução do número de erros nas preferências colocacionais VS, EF e ESF, tornando sua produção escrita mais natural e próxima da produção do nativo;
- b) a preferência colocacional do tipo VP parece representar maior dificuldade para o aprendiz de L2, e, portanto, merece tratamento especial com ênfase sobre este tipo de preferência, por meio de mais atividades e exercícios;
- c) talvez mais significativo que a redução do número de erros tenha sido o não crescimento destes, com exceção de VP. Este fato pode significar uma tomada de consciência por parte dos alunos da existência e importância das preferências colocacionais na construção e crescimento da sua competência lexical;

- d) os alunos, por estarem cientes da existência dos quatro tipos de preferências colocacionais, ao serem expostos à língua – oral e escrita – passaram a observar e anotar diferentes exemplos de sua ocorrência, aumentando, desta forma, seu léxico para uso futuro;
- e) quando em dúvida sobre qual preferência colocacional poderia ocorrer em determinada situação de uso, oral ou escrita, os alunos passaram a recorrer às suas próprias listas de anotação, a procurar o auxílio do dicionário ou da professora, a demonstrar maior consciência sobre a importância das preferências colocacionais na produção da língua.

Mais significativos do que os resultados aferidos na quantificação dos dados e suas possíveis interpretações, talvez tenham sido aqueles contidos nas observações feitas pelos alunos que participaram da pesquisa, ao responderem à pergunta sobre o que tinham aprendido no decorrer do curso sobre o léxico. Dentre os comentários mais significativos, destacamos:

1. Observar a palavra e também aquelas que vêm antes e depois dela, pois estas podem contribuir para seu uso correto.
 2. Deve se aprender as palavras não isoladamente, mas junto com outras palavras.
 3. As palavras têm preferências colocacionais.
 4. Estar atento para a estrutura de significado das palavras ajuda na promoção das escolhas corretas.
 5. Analogias com a língua mãe nem sempre dão certo. É preciso consultar um dicionário.
- f) Saber só o significado de verbete da palavra não é suficiente para promover seu uso apropriado em diferentes contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, ainda que de caráter monográfico, deu-nos a oportunidade de coletar, estudar e consolidar conhecimentos sobre o papel do léxico no ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Essa aprendizagem apresenta-se como fenômeno que se espraia para além das fronteiras do conhecimento, como uma conquista do ser humano que somente encontra a sua razão de ser através da ânsia em adquirir novas capacidades e horizontes.

A pesquisa mostrou, por meio da quantificação dos erros de preferências colocacionais nas composições escritas, que alunos do nível avançado 2 de um Instituto de Ensino de Línguas – Inglês têm dificuldades em produzir preferências colocacionais na L2, ou seja, na sua produção textual promovem as escolhas erradas ao combinar as palavras, gerando erros dos tipos VP, VS, expressões fixas e semifixas. Tais erros comprometem, em muitos casos, a compreensão do texto, fazendo com que este não possua naturalidade e soe estranho para o leitor.

Emerge, então, como conclusão, que as preferências colocacionais são parte essencial da competência lexical e, portanto, exercem grande impacto sobre a composição e desenvolvimento da competência lingüística do aluno.

Uma das causas de tais dificuldades apresentadas pelo aluno reside, possivelmente, no papel secundário delegado ao léxico nos métodos e abordagens de ensino e aprendizado de L2

ao longo dos anos, comprometendo o desenvolvimento da sua competência lexical, ou seja, sua habilidade em reconhecer e fazer as escolhas corretas para a produção das preferências colocacionais.

Quanto à definição do termo competência lexical, pretendemos mostrar também a sua importância no processo de ensino e aprendizagem de L2, na medida em que sugere que o seu desenvolvimento é parte essencial na composição da competência lingüística, ou seja, do conhecimento, habilidade e capacidade de compreensão e comunicação apropriada na L2.

A fundamentação teórica apresentada no Capítulo 3 buscou esclarecer a estrutura interna de composição do significado da palavra, por meio do Sistema de Regras Preferenciais, proposto por Jackendoff (1983), na elaboração de sua Teoria Semântica, a relevância do seu conhecimento na promoção da competência lexical, e sua possível aplicação na L2.

Uma das hipóteses enunciadas foi a de que o desconhecimento da estrutura interna de composição do significado da palavra, por meio do Sistema de Regras Preferenciais, por parte do aluno, seria um outro motivo para a existência de dificuldades na produção de preferências colocacionais e, conseqüentemente, do não desenvolvimento de sua competência lexical, posição compartilhada por outros autores citados, a exemplo de Hudson (1989).

Sugerimos ainda a compatibilidade das técnicas propostas por Lewis (1993), em sua Abordagem Lexical, para o desenvolvimento da competência lexical do aluno de L2, com o pensamento de Jackendoff (1983), e sua aplicação (de algumas destas técnicas) em duas turmas de nível avançado na tentativa de comprovar, ou não, o desenvolvimento da competência lexical dos alunos.

A análise dos dados obtidos na pesquisa revelou, por meio da queda do número de erros na turma I, com exceção dos erros do tipo VP, que o tratamento foi eficaz na medida em que fez com que os alunos comesçassem a perceber a estrutura interna de significado das palavras e sua importância para a produção das preferências colocacionais. Vale ressaltar, no

entanto, que este resultado positivo não deve ser considerado como solução definitiva ou única para a questão do desenvolvimento da competência lexical do aprendiz de língua estrangeira, mas sim como uma contribuição para a busca de procedimentos que possam, senão sanar, diminuir o problema.

O aumento do número de ocorrências do erro do tipo VP nas duas turmas parece demonstrar a necessidade de mais pesquisas para esclarecer, por exemplo, sobre a resistência apresentada por este tipo de erro ao tratamento e talvez a hipótese de que, no tocante à VP, o tratamento deve ser iniciado em níveis anteriores, para a obtenção de resultados satisfatórios.

Apesar das restrições impostas, tanto pela Instituição como pelo tempo de pesquisa, não podemos negar a existência da dificuldade dos alunos em produzir preferências colocacionais em L2, e que os erros de ordem colocacional comprometem não só a naturalidade do texto como também, em muitos casos, a sua compreensão.

Os resultados, após aplicação do tratamento, sugerem que as técnicas propostas por Lewis (1993, 1997, 2000) contribuem para a redução de ocorrência de erros nas preferências colocacionais dos tipos VS, EF e ESF e promovem, conseqüentemente, um desenvolvimento da competência lexical do aluno, medida, nesta pesquisa, por meio da quantificação dos erros supra citados.

Os comentários parecem demonstrar uma tomada de consciência por parte dos alunos da importância do léxico na aprendizagem da língua e, principalmente, que o processo de aprendizagem do léxico deve se dar muito além da memorização de listas de palavras.

REFERÊNCIAS

- BACHMAN, L. *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press, 1990. Apud BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall, 1994.
- BASÍLIO, M. *Estruturas lexicais do português; uma abordagem gerativa*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- BCN-BRITISH NATIONAL CORPUS. Website. Disponível em: <<http://www.hcu.ox.uk/bnc>> Acesso em: 21 abr. 2003.
- BOWEN, F.; MADSEN, J.; HILFERTY. *TESOL: Techniques and Procedures*. New York: Newbury House, 1985. Apud SCHMITT, N. *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- BROWN, G.; MALMKJAER, K.; WILLIAMS, J. *Competence and performance in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall, 1994.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, Washington, n.1, p. 1-47, 1980. Apud BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall, 1994.
- CARTER, R.; MCCARTHY, M. *Vocabulary and language teaching*. Essex: Longman, 1988.
- CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. *The grammar book*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.

_____. Reflections on language. New York: Pantheon, 1975. Apud WIDDOWSON, H. G. Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. (Knowledge of language and ability for Use). In: LLOBERA, M.; HYMES, D. et al. *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 83-90.

_____. *Rules and representations*. Oxford: Blackwell, 1980.

COLLINS. Website. Disponível em: <<http://www.cobuild.collins.co.uk/boe>> Acesso em: 21 abr. 2003

ELLIS, N.; BEATON, A. Psychological determinants of foreign language vocabulary learning. *Language Learning*, Michigan, n. 43, v. 4, p. 559-617, 1993.

_____. Vocabulary acquisition: psychological perspectives. *The Language Teacher*. Issue, n.19, v.2, p.12-16, 1995.

GASS, M.; SELINKER, L. *Second language acquisition – an introductory course*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, Publishers, 1994.

GATTEGNO, C. *The common sense of teaching foreign languages*. New York: Educational Solutions, 1976.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUDSON, W. Semantic theory and L2 lexical development. In: GASS, M.; SCHACHTER, Jacquelyn. *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 222-237.

HYMES, Dell. *Foundations in sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

JACKENDOFF, R. *Semantics and cognition*. Massachusetts: MIT Press, 1983.

JIAN, N. Lexical representation in second language acquisition. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 21, n. 1, p. 47-77, mar. 2000.

KISS, G. Words Associations and Networks. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, Seidenberg, MS, n.7, p.707-713, 1968. Apud BROWN, G.; MALMKJAER, K.;

WILLIAMS, J. *Competence and performance in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

KRASHEN, S.; TERREL, T. *The natural approach.*, California: The Alemany Press, 1983. (Nota 13)

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

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. 15-40.

LEWIS, M. *The lexical approach*. Hove: LTP, 1993.

_____. *Implementing the lexical approach.*:Hove: LTP, 1997.

_____. *Teching collocation*. Further developments in the lexical approach. Hove: LTP, 2000.

MACMILLAN. *English dictionary for advanced learners*. London: Macmillan, 2002.

MAIGUASHCA, R. U. Teaching and learning vocabulary in a second language: past, present and future directions. *The Canadian Modern Language Review*, Toronto, n.50, v.I, p. 83-100, 1993. Apud SOKMEN, A. J. Current Trends in Teaching Second Language Vocabulary. In: SCHMITT, N.; McCARTHY, M. (Ed.). *Vocabulary – description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p.237-257.

MEARA, P. M. The dimensions of lexical competence. In: BROWN, G.; MALMKJAER, K.; WILLIAMS, J. (Ed.) *Competence and performance in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.p. 33-51.

_____. *The vocabulary knowledge framework*. Disponível em:
<<http://www.swan.ac.uk/cals/calres/vlibrary/pm96d.htm>> Acesso em:17/05/2004.

MOON, R. Vocabulary Connections: multi-word items in english. In: SCHMITT, N.; McCARTHY, M. (Ed.). *Vocabulary – description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 40-63.

OXFORD COLLOCATIONS. *Dictionary for students of english*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

PAWLEY, A.; SNIDER, F. H. Two puzzles for linguistic theory: Native-like selection and native-like fluency'. In: RICHARDS, J.C.; SCHMIDT, R. (Eds.). *Language and communication*. London: Longman, 1983. Apud WIDDOWSON, H. G. Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. (Knowledge of language and ability for Use). In: LLOBERA, M.; HYMES, D. et al. *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 83-90..

RICHARDS, J. C. The role of vocabulary teaching. *TESOL Quaterly*, Virginia, v. 10, n. 1, p.77-88, mar 1976.

RUNDELL, M. (Ed.) *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*. Oxford: Macmillan Education, 2002.

SAVIGNON, S. J. *Comunicative competence: Theory and classroom preactice*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1983.

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

SCHMITT, N.; McCARTHY, M. (Ed.). *Vocabulary – description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SCHUMANN, J.H. Simplification, transfer, relexification as aspects of pidginization in early second lanaguage learning. *Language Learning*, Michigan, n. 32, v. 2, p. 337-366, 1982. Apud HUDSON, W. Semantic theory and L2 lexical development. In: GASS, M.; SCHACHTER, Jacquelyn. *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 222-237.

SINCLAIR, J. Corpus, Concordance, Collocation. Oxford: Oxford University Press, 1991. Apud LEWIS, M. *Teaching collocation*. Further developments in the lexical approach. Hove: LTP, 2000.

SOKMEN, A. J. Current Trends in Teaching Second Language Vocabulary. In: SCHMITT, N.; McCARTHY, M. (Ed.). *Vocabulary – description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 237-257.

TYLER, L. The role of lexical representation in language comprehension. In: Marslen-Wilson, W.D. (Ed.). *Lexical representation and process*. Massachusetts: MIT Press, 1989. p.55-72.

TWADDELL, W.F. Linguistics and language teachers. In: CROFT, K. (Ed.). *Readings in english as a second language*. Massachussets: Winthrop, 1972. Apud HUDSON, W. Semantic theory and L2 lexical development. In: GASS, M.; SCHACHTER, Jacquelyn.

Linguistic perspectives on second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 222-237.

WALLACE, M.J. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WERTHEIMER, M. The general theoretical situation. In: ELLIS, N. Vocabulary acquisition: psychological perspectives. *The Language Teacher*, Issue, n.19, v.2, p.12-16, 1993. Apud JACKENDOFF, R. *Semantics and cognition*. Massachusetts: MIT Press, 1983.

WIDDOWSON, H. G. Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. (Knowledge of language and ability for Use). In: LLOBERA, M.; HYMES, D. et al. *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 83-90.

WILLIS, D. *The lexical syllabus: a new approach to language teaching*. London: Collins ELT, 1990.

WILLIS, J. *A framework for task-based learning*. Essex: Longmann, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TABELAS

Tabela 1

Resumo dos Totais de Erros nas Duas Turmas nas Duas Composições

*VP: Verbo-Preposição // VS: Verbo-Substantivo // AP: Adjetivo-Preposição
EF: Expressão Fixa // ESF: Expressão Semi-Fixa*

	<i>Preferências Colocacionais</i>	<i>Erros (VP + VS + EF + ESF)</i>
<i>• Turma I</i>		
Total	70	54
<i>• Turma M</i>		
Total	70	50
<i>• Geral</i>		
Total	140	104

Tabela 2

Comparação de Erros por Aluno - Turma I - Composição 1

*VP: Verbo-Preposição // VS: Verbo-Substantivo // AP: Adjetivo-Preposição
EF: Expressão Fixa // ESF: Expressão Semi-Fixa*

<i>Aluno</i>	<i>VP</i>	<i>VS</i>	<i>EF</i>	<i>ESF</i>	<i>Erro/Aluno</i>
I1A	0	3	1	1	5
I2A	0	0	2	0	2
I3A	2	0	0	2	4
I4A	0	1	0	2	3
I5A	3	2	0	0	5
I6A	0	0	0	1	1
I7A	1	2	0	0	3
I8A	1	0	1	0	2
I9A	2	0	1	0	3
I10A	0	0	0	0	0
Total	9	8	5	6	28
Em %	32,14%	28,57%	17,86%	20,69%	100%

Tabela 3**Comparação de Erros por Aluno - Turma I - Composição 2***VP: Verbo-Preposição // VS: Verbo-Substantivo // AP: Adjetivo-Preposição**EF: Expressão Fixa // ESF: Expressão Semi-Fixa*

Aluno	VP	VS	EF	ESF	Erro/Aluno
1	1	0	0	1	2
2	0	0	0	1	1
3	1	2	1	1	5
4	3	0	0	0	3
5	4	0	0	0	4
6	0	1	0	0	1
7	1	1	0	0	2
8	2	0	0	0	2
9	4	0	0	0	4
10	2	0	0	0	2
Total	18	4	1	3	26
Em %	69,23%	15,38%	3,85%	11,54%	100%

Tabela 4**Comparação por Erros por Aluno nas Duas Composições
Turma I**

VP: Verbo-Preposição // VS: Verbo-Substantivo // AP: Adjetivo-Preposição

EF: Expressão Fixa // ESF: Expressão Semi-Fixa

Aluno	VP	VS	EF	ESF	Erro/Aluno
1A	0	3	1	1	5
1B	1	0	0	1	2
Subtotal	+1	-3	-1	0	-3
2A	0	0	2	0	2
2B	0	0	0	1	1
Subtotal	0	0	-2	+1	-1
3A	2	0	0	2	4
3B	1	2	1	1	5
Subtotal	-1	+2	+1	-1	+1
4A	0	1	0	2	3
4B	3	0	0	0	3
Subtotal	+3	-1	0	-2	0
5A	3	2	0	0	5
5B	4	0	0	0	4
Subtotal	+1	-2	0	0	-1
6A	0	0	0	1	1
6B	0	1	0	0	1
Subtotal	0	+1	0	-1	0
7A	1	2	0	0	3
7B	1	1	0	0	2
Subtotal	0	-1	0	0	-1
8A	1	0	1	0	2
8B	2	0	0	0	2
Subtotal	+1	0	-1	0	0
9A	2	0	1	0	3
9B	4	0	0	0	4
Subtotal	+2	0	-1	0	+1
10A	0	0	0	0	0
10B	2	0	0	0	2
Subtotal	+2	0	0	0	+2
Total	+9	-4	-4	-3	-2
Em %	+100%	-50%	-80%	-50%	-7,28%

Tabela 5

Comparação de Erros por Aluno - Turma M - Composição 1

VP: Verbo-Preposição // VS: Verbo-Substantivo // AP: Adjetivo-Preposição
 EF: Expressão Fixa // ESF: Expressão Semi-Fixa

Aluno	VP	VS	EF	ESF	Erro/Aluno
1	1	0	2	0	3
2	0	0	0	2	2
3	0	3	0	0	3
4	2	0	0	2	4
5	0	0	2	0	2
6	0	3	1	0	4
7	1	0	1	0	2
8	1	0	0	0	1
9	0	0	1	0	1
10	0	0	0	0	0
Total	5	6	7	4	22
Em %	22,73%	27,27%	31,82%	18,18%	100%

Tabela 6

Comparação de Erros por Aluno - Turma M - Composição 2

VP: Verbo-Preposição // VS: Verbo-Substantivo // AP: Adjetivo-Preposição
 EF: Expressão Fixa // ESF: Expressão Semi-Fixa

Aluno	VP	VS	EF	ESF	Erro/Aluno
1	1	1	0	1	3
2	0	2	0	0	2
3	1	2	0	0	3
4	1	0	1	0	2
5	2	0	0	0	2
6	1	2	0	2	5
7	0	1	2	1	4
8	0	0	2	0	2
9	1	0	0	0	1
10	1	3	0	0	4
Total	8	11	5	4	28
Em %	28,57%	39,29%	17,86%	14,29%	100%

Tabela 7

**Comparação por Erros por Aluno nas Duas Composições
Turma M**

VP: Verbo-Preposição // VS: Verbo-Substantivo // AP: Adjetivo-Preposição
EF: Expressão Fixa // ESF: Expressão Semi-Fixa

Aluno	VP	VS	EF	ESF	Erro/Aluno
1A	1	0	2	0	3
1B	1	1	0	1	3
Subtotal	0	+1	-2	+1	0
2A	0	0	0	2	2
2B	0	2	0	0	2
Subtotal	0	+2	0	-2	0
3A	0	3	0	0	3
3B	1	2	0	0	3
Subtotal	+1	-1	0	0	0
4A	2	0	0	2	4
4B	1	0	1	0	2
Subtotal	-1	0	+1	-2	-2
5A	0	0	2	0	2
5B	2	0	0	0	2
Subtotal	+2	0	-2	0	0
6A	0	3	1	0	4
6B	1	2	0	2	5
Subtotal	+1	-1	-1	+2	+1
7A	1	0	1	0	2
7B	0	1	2	1	4
Subtotal	-1	+1	+1	+1	+2
8A	1	0	0	0	1
8B	0	0	2	0	2
Subtotal	-1	0	+2	0	+1
9A	0	0	1	0	1
9B	1	0	0	0	1
Subtotal	+1	0	-1	0	0
10A	0	0	0	0	0
10B	1	3	0	0	4
Em %	+1	+3	0	0	+4
Total	+3	+5	-2	0	+6
Em %	+60%	+83,33%	-28,57%	0%	+27,77%

Tabela 8**Resumo Comparativo dos Totais por Tipos de Erro nas Duas Turmas**

VP: Verbo-Preposição // VS: Verbo-Substantivo // AP: Adjetivo-Preposição
 EF: Expressão Fixa // ESF: Expressão Semi-Fixa

	VP	VS	EF	ESF	Erros
• Turma I					
Total	+9	-4	-4	-3	-2
Em %	+100%	-50%	-80%	-50%	-7,28%
• Turma M					
Total	+3	+5	-2	0	+6
Em %	+60%	+83,33%	-28,57%	0%	+27,77%

APÊNDICE B - GRÁFICOS

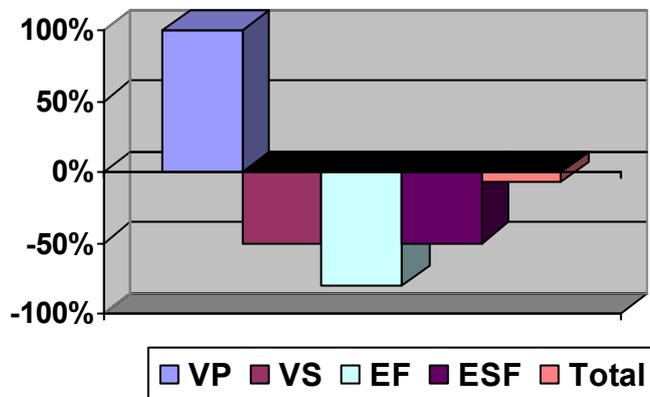


GRÁFICO 1 – PERCENTUAL POR ERROS – TURMA I

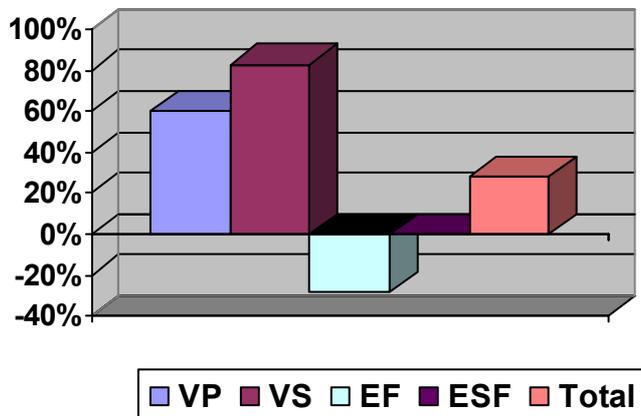


GRÁFICO 2 – PERCENTUAL POR ERROS – TURMA M

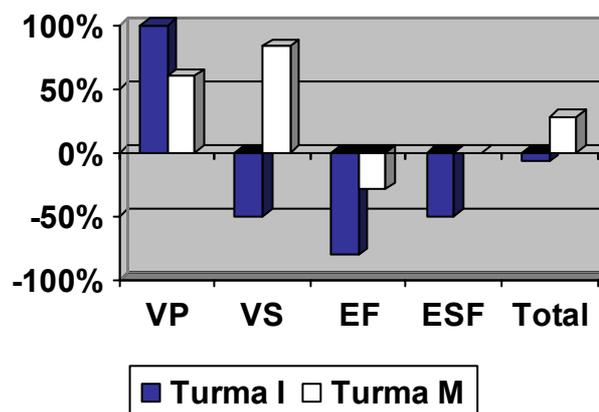


GRÁFICO 3 – COMPARATIVO DE ERROS

APÊNDICE C - MODELO DE ATIVIDADES E EXERCÍCIOS

VS-Verbo/substantivo

ACTIVITY: Find the Noun, Find the Collocate.

Learners read or look through a text quickly, with a time limit which ensures that they **know** they cannot even try to read the whole text word-for-word. They then look through the texts again without time pressure; actively searching for each noun which has a collocating verb in front of it, though perhaps not immediately next to the noun. They underline these partner verbs in a different colour.

EXERCISE: Find the collocate

	a bill	somebody's papers	a school	the headlines	what someone said	the meaning of a word	a patient	the records
check								
examine								
inspect								
scrutinize								
scan								

VP-Verbo/preposição

ACTIVITY: Examine a word

- Choose a word from a text.
- Ask students to look at it collocates in the text.
- Students compare the text use with the example sentences in one or more English/English dictionaries.
- Examine some concordance lines (8).
- Record carefully chosen examples in lexical notebooks.

EXERCISE: Reading. Learners are asked to notice all the VP collocations and later to record in their lexical notebook.

EF-Expressões Fixas

ACTIVITY: Discussing fixed expressions

<p>I1A</p> <p>1 – was shining shoes (VS) 2 – became a soccer (VS) 3 – diffuse culture (VS) 4 – of the world (ESF) 5 – the world began to open their eyes (EF)</p>	<p>I1B</p> <p>1 – get out [of] (VP) 2 – is meet by (ESF)</p>
<p>I2A</p> <p>1 – I lost this way (EF) 2 – to go to my way (EF)</p>	<p>I2B</p> <p>1 – happy end (ESF)</p>
<p>I3A</p> <p>1 – seek of [for] (VP) 2 – believe the [in] (VP) 3 – like this called by his (ESF) 4 – showed for the world (ESF)</p>	<p>I3B</p> <p>1 – based in [on] (EF) 2 – shows like [how] (ESF) 3 – finish wedding [marriage] (VS) 4 – to have jealousy (VS) 5 – suspects until (VP)</p>
<p>I4A</p> <p>1 – has 22 years (VS) 2 – will be already (ESF) 3 – talked to [told] me (ESF)</p>	<p>I4B</p> <p>1 – to travel in (VP) 2 – to change to (VP) 3 – arrive into (VP)</p>
<p>I5A</p> <p>1 – do her words (VS) 2 – write litterature (VS) 3 – know in (VP) 4 – marry with (VP) 5 – came back [to] (VP)</p>	<p>I5B</p> <p>1 – speaks [talks] about (VP) 2 – take care ? (VP) 3 – fall in love ? (VP) 4 – communicate ? (VP)</p>
<p>I6A</p> <p>1 - ? be happy (ESF)</p>	<p>I6B</p> <p>1 – convince to don't (VS)</p>
<p>I7A</p> <p>1 – give up of (VP) 2 – get disappointment (VS) 3 – get fun (VS)</p>	<p>I7B</p> <p>1 – stay sad (VS) 2 – went for (VP)</p>
<p>I8A</p> <p>1 – at first time (EF) 2 – change by (VP)</p>	<p>I8B</p> <p>1 – happy on [in] (VP) 2 – try ? (VP)</p>
<p>I9A</p> <p>1 – in a moment [there is a time] (EF) 2 – obtain to show (VP) 3 – looking for to (VP)</p>	<p>I9B</p> <p>1 – in world (EF) 2 – started at [in] (VP) 3 – decided ? [to] (VP) 4 – born at [on] (VP) 5 – dividing in (VP) 6 – it is out of discussion (ESF)</p>
<p>I10A</p>	<p>I10B</p> <p>1 – interact ? (VP) 2 – knows of (VP)</p>

APÊNDICE E – RESUMO DE ERROS – TURMA	
M1A 1 – dreams become reality (EF) 2 – to talk ? (VP) 3 – at present (EF)	M1B 1 – riding by (VP) 2 – attend people (VS) 2 – in a next future (ESF)
M2A 1 – to follow my mind (ESF) 2 – they are first of all (ESF)	M2B 1 – support a life (VS) 2 – facilitate days (VS)
M3A 1 – make a patrimony (VS) 2 – get succes (VS) 3 – learn to them (VS)	M3B 1 – think by many people (VP) 2 – brace the body's muscles (VS) 3 – inspite of claim (VS)
M4A 1 – dead at (VP) 2 – proud to (VP) 3 – get to when in the life (ESF) 4 – to become it real (ESF)	M4B 1 – want [to] go (VP) 2 – pay ? go (VP) 3 – in the other words (EF)
M5A 1 – close the door for someone in trouble (EF) 2 – have sure (EF)	M5B 1 – prepare on (VP) 2 – bring to (VP)
M6A 1 – evolve spirit (VS) 2 – have twenty years old (VS) 3 – to become myself (VS) 4 – keeping walking (EF)	M6B 1 – are at the northeast (VP) 2 – one to the other (ESF) 3 – stopped in time (EF) 4 – do a aprty (VS) 5 – the people have the city (VS)
M7A 1 – give from (VP) 2 – to be his reflection (EF)	M7B 1 – in the other hand (EF) 2 – the most of time (EF) 3 – give entertainment (VS) 4 – is other point (ESF)
M8A 1 – concern in (VP)	M8B 1 – in a last view (EF) 2 – despite of (EF)
M9A 1 – get in agreement (VP)	M9B 1 –depend ? [on] (VP)
M10A	M10B 1 – make uneffect (VS) 2 – improve immagination (VS) 3 – get knowledge (VS) 4 – critical of (VP)

ANEXO A – COMPOSIÇÕES DA TURMA I

A-primeira composição; B-segunda composição

I 1 A

I will write about Edson Arantes do Nascimento or simply Pelé. He was a Brazilian soccer player that with his creativity changed the form of play this game forever. Even though, he had given up playing it since 1974, he is one of the best-know players in teh history of soccer.

He was born on October 23, 1940 in a small village called Tres Corações and grown up in apoor Brazilian family. He first job was shining shoes, but as he had a gift, quickly he became a famous soccer. His father was a soccer player too, but he never was a famous as Pelé. He won his first world cup wearing the Brazilian t-shirt when he was only 17 years old. After that, he won other two with Brazil and two with Santos team, which he played for the most part of his professional life. He is the only person to have won three world cup as a player and scored 1.281 goals.

As I wrote, he is the most famous Brazilian of the world that played the part of diffuse the Brazilian culture. After him, the world began to open their eyes to Brazil.

I 1 B

“Ferris Bueller’s day off” is an exciting comedy about a teenager who gets out school to help his best friend earn his self esteem. That therapy includes a day visit to Chicago, and then we saw the sears tower, the art institute, word trade center (at this date, it didn’t meet Bin Ladden), etc. “Ferris Bueller” was directed by John Hughes, who is meet by the philosopher of adolescence.

This film was set in the 80’s, but it update until today. The cast include Matthew Broderick as Ferris. Ferris Bueller wasn’t only an expert, he was the king of lying and having fun. He was a bright high school senior who deceived everybody to spend a free day with his girlfriend, Sloane (the beautiful Mia Sara) and his best friend, Cameron (Alan Ruck).

This movie isn’t only entertaining, you, of course, learn something. The cast is excellent, Matthew Broderick has been denoted for the gold globe in 1987 (best actor of comedy) but he didn’t win. Paul Hogan won with Crocodilo Dundie.

I highly recommend this film. It is a land mark of comedies. Don’t miss it.

I 2 B

“While you were sleeping” is a romantic comedy directed by Jon Tuteltaub in 1995. The movie is full of humor and has an excellent cast that includes Sandra Bollock (as Lucy) and Bill Pullman (as Peter). The film is concerned with Lucy, a subway employee in platonic love for Peter, a handsome business man who she sees on the plataform every day.

Lucy’s life becomes mad in Christmas’ day, when she saves Peter’s life. In the hospital, a confused nurse says Lucy is Peter’s fiancée. The situation could be really convenient if she never fell in love with Jack, Peter’s brother, forcing her to make a choice between them.

The film has one of the most hilarious love stories that includes a lovely and confusing family which can change everyone’s life.

If you want to have fun and if you like romance with happy end, don’t miss it!

I 2 A

The person who is important in my life now is my neighbor. I knew him a long time ago but now we are closest. He is changing my mind and I'm feeling better.

I always was a religious girl and I go to the church frequently. During some time I was confused and *I lost this way*. This situation made me go all weak at the knees and I felt depressed.

One day, when I was coming back to my house I met him, we started to talk and he invited me to go to the church. At the first time I didn't want but then I accepted.

I'm sure about my religious education, I like it very much and I want to go back. He's helping me *to go to my way* and I feel good.

Maybe today is so early to say this, but I feel he like an angel. He holds my hand and shows me how I was wrong.

I 3 A

Dead in 1996, with 36 years old, Renato Russo, singer from the band Legião Urbana, yet is a great idol of the society. With 11 millions of the CD's sold, he shows that like dead his ideas are enough alive.

Convicted gay in the decade of 80 (epoch of very preconception) Renato revolutionized the society. His life was an open book. Always polemic, different from other people, carried the people to question their custom and to revolt their rules. Through his music countended for a better world, education and health for all. He was very sensitive and intelligent, nothing escaped his critical look. He went always to seek of the prostitute ethics.

With his polemic declaration, Junior, like this called by his mother, always was magazine's cover or newspaper's report. He didn't believe in the love, only in the respect and friendship.

Poet of the rock, Renato Russo showed for the world of that so much egoism and preconception if are equal all.

I 3 B

Based in Machado de Assis' book (Dom Casmurro) and like director Moacyr Góes, the film shows like the jealousy can finish a beautiful wedding. The husband, the wife, the best friend, and an adultery?

Capitu (Maria Fernanda Cândido) and Bentinho (Marcos Palmeira) were friends in the infancy and after this, never see. Through of Escobar (Bruno Garcia) they had another re-encounter. Passionates since child, they marry but the husband begins to have jealousy.

With the son's birth, Dom suspects until the best friend, Escobar. The jealousy grows and become absurd. He prohibits his wife to work. Capitu suffers an accident, after finish the wedding and died. Escobar survives.

After this, Dom burns the DNA's exam and nurse his son with love.

I 4 A

I am going to talk about my best friend, Camila. Actually, I call her Mila., because is more friendly and we know each other for a long time (about 10 years). She has 22 years old and is very beautiful, she has a long black hair and blue eyes. Always when I need someone to talk I can be sure that she will be already to listen to me and almost all the time cheers me up. That is the reason why she is so important in my life.

One day, I was feeling very bad with many problems. When I called her, she talked to me for almost an hour until I could feel better. After that, we went to the shopping center to see a funny movie. Finally, I “forgot” the problems and was sure that she really is my best friend.

In my opinion, a true friend is someone that you can trust for the rest of your life. Camila proved this to me. I hope everyone can have a friend like her.

I 4 B

Last week I saw a good movie called “Cruzeiro das Loucas”. It was a story about two boys, Tom and Jack. They decided to travel in a women’s ocean cruiser because Jack wanted to forget his last girlfriend. When they went to the travel agency to buy the tickets, one of them had a serious discussion with the agent. As he (the agent) got very bored, he had a “good” idea that was to change their tickets to a gay’s cruiser. When they arrived into the transatlantic, they didn’t believe what was happening. In the beginning they got very frustrated but afterwards, both of them started to enjoy the funny situation and the “stranges” men.

At that time they couldn’t expect any other surprise, but another strange situation was to come. Jack’s ex-girlfriend appeared during a night club show to declare her love for him. Jack got so shy as he was having good moments with the gays. In the end of the story, after all the confusion, they finished together and were happy like most American movie.

In my opinion, this movie is good and funny and I recommend for people who like this kind of silly movie. In this movie, I could have a great time but I didn’t learn anything important.

Humane, dignified, intense in her words. Lya Luft is an important writer that it has doing my “day and day” different and “strange”. She has written since 1980, when she was 40 years old. Her first book was *AS Parceiras* (a beautiful and sad book). Lya was born in Santa Cruz do Sul and do her words a way of communication with the world. She doesn't write only literature, but life, relationship, love and the abstract things.

I knew her in an interview on the TV. I loved the way how she spoke and it exposed her ideas to Roberto D'Ávila (the interviewer). In another day I bought *Mar de Dentro*, the first her's book that I read. What do I like more in her books? It's the capacity of the people think about some things. Sometimes these things are pretty and hopeful. Sometimes, they are intriguing and a little difficult to understand. But I love, because her writings aren't obvious, it's necessary see the meanings hide between the lines.

Lya had a fabulous history with her two husbands. Celso Pedro Luft was her first husband. They separated and Lya married with Helio Pellegrino. He died and she came back Celso that died too. She doesn't like that reports to ask about her private life. But some of her books have points about her personal life. *Mar de Dentro*, *O Rio do Meio* and *Secreta Mirada* have references about her life. *Secreta Mirada* is about love (poetry and prose), several kind of love (parents and kids, husband and wife, yourself, between friends, etc). In this book, she wrote about damages, suffering and the learner that the people can “take away” their life.

I have appreciated Lya Luft books because they are helping in my maturation. I like to think about my life and I write so much. She inspires me! Her books speak about things that many times we don't have courage to talk or think about. When I read her books I stay with questions about general life, human life, world, love, etc. There is a coincidence in Lya. She loves Lygia fagundes Telles, my favorite writer. Their writings are similar many times. These women have been learning me and it has been becoming a better person to humanity. Lya conducts me (always) “water profundity”. She is an awesome woman!

I 5 B

People and communication. There are two words that define Talk to her (Hable con ella, 2002), the last Pedro Almodóvar's movie. Talk to her won the Oscar to Best Original Screenplay and has a beautiful soundtrack. The movie speaks about two women, a dancer and a famous bullfighter that have an accident and stay in coma. These women have two men that take care their. Benigno (Javier Cámara), a nurse with many abilities, takes care the dancer (Alicia performed by Leonor Watling) and Marco Zulonga (Darío Grandinetti), a journalist, takes care the bullfighter (Lydia performed by Rosario Flores). Both love them, and suffering different ways. With this story, Almodóvar construed an interesting way to talk about communication.

The country is Spain, with its beautiful landscape and strong culture. It's 2002, people have good cars, watch TV and talk on the cell phone. But Almodóvar shows how the people have modern things and continuous communicate with difficulty. Benigno, a man that all his life took care his mother, falls in love to Alicia that has dance class near Benigno's home. Always he was a lonely man but when Alicia stays in coma in the hospital, Benigno is chosen to Alicias father for exclusively dedication to her. He talks to her, does massages, cuts her hair, puts songs to her and reads to her. For him, she listens and understands his action.

Differently to Benigno, Marco suffers so much because Lydia. He doesn't talk to her because believes is impossible she understands something. Benigno knows Marco in the hospital, they became friends and Benigno insists to Marco talk to Lydia. But Marco discovers that Lydia was to come back to ex-lover in the accident's day. He traveled and she died. In this moment all the movie change the direction and has many surprise.

Almodóvar shows in many parts of the movie the difficult to people communicate each other. Thus that characters as much as others people in many scenes talk in the phone or cell phone. It's rare the characters have a profound dialog. When the dialogs happen they are artificial and show the characters talk about another character. But Almodóvar shows others forms to communicate.

I 6 A

My mother is the most important person im my life. This woman who I will talk about is very strong, she passed by situacions on her life that made her dignous of my admiracion and respect.

She taught me everything. I learned from basic things, like how to talk to people, to how to live my life in a better way.

My mom showed me that living is an art wich we have to know. I learned that is possible be happy everyday, and that wait for the hapiness is a mistake, because it may never came. She taught me how to make our day-by-day more fun.

So I believe that I can solve problems easily because of her. And it's make her the person who makes the difference in my life.

I7B

Someone who is very famous for me is my father, he isn't the only but the most important.

He turned to the most important because in all the situations that was happened in my life, he always see the situation as that I can do that I can win. He said that I never look for the situation and thought that I can't win or when happened something that I will stay sad (he said) that the situation have bad and good side, so I have to look and saw what I learned with the situation (because the situation always something that prepare you for the world).

He is a very good person (I love him so much!) for him a person have to be honest, calm, courage, sympathetic...

One day, he was in the street and he saw one guy was stealing a old woman, so when he saw he followed the guy and called the police...(For me! In always the situation that can help someone, he do! So I learned that with him!)

Another fact is : he went, everyday, for my grandfather house...so he crossed (...)

I7A

I think that in our lives we have to choose some person we would like to be, or at least observe the way of these people conduct their lives. Today I have an admiration and respect for one of the most famous personalities in the history of soccer, Ronaldinho.

He was a very poor child in São Cristóvão, a poor neighborhood of Rio de Janeiro, but don't gave up of him destiny. To be a best soccer player in the world. Maybe, when he begin to play with friends, he never thought about it. He only wanted to get some fun. Nowadays, very rich and respected in all the world, he doesn't lost the humble, kind and mostly, doesn't forgot the origins. He surprised the people when, with just 17 years old, won him first world championship in USA. Strong -willing, was your flame when in 1999 he broke his leg in a match in Europe. He passed almost 2 years on treatment to get back to the fields. He is also highly- respected by the media, and kindhearted.

When we decide to choose some person to guide our way of thinking, we must be very pacient and take care of details. Some people gat disappointments on their choices at lifetime. Certainly Ronaldo will not disappoint me. He is an example for my life.

I 6 B

This story happens on the Second War. It's about one soldier, called Ryan (Matt Damon) that lost his three brothers on the war and has to be resgated. So, a group of five privates was called to find Ryan.

On the journey two of them died. So, the rest of the group find themselves in a dillema: Is worth to risk their lifes to look for someone who they don't even know if he is still alive?

But the commander of the mission (Tom Hanks) tries to convince his soldiers to don't quit. He tries to show that a mission was given to them, so they have to find and save Ryan with honor.

This film shows the feelings of the privates, their dreams that they still want to realize, and the hope to leave the war alive. It really pays its way to watch this film.

I 8 A

Everybody had an important teacher in his life. But Charles, was important, not only in my life, but in all students life.

Charles was 21 years old, he was short, fat beared and almost blind. *At first time*, he could look like a repugnant, but Charles was a teacher who changed our life only by words, words and wills.

I was at last year at High School, almost ready to make the vestibular, when Charles began to speak:

- Do you know the name of five flowers?
- Do you know the complete names of your friends?
- Do you know your parent's dreams?
- Do you...

There was, at least, ten classmates that knew the name of all historic characters, but didn't know the complete names of their friends.

By little things, Charles showed how we could abdicate from a "reader life" to a "writer life".

I 8 B

Despite many people wants to compare "The Lord of The Rings" with "Harry Potter", the first isn't about men, wizards, elves and dwarfs. It has a little piece of drama and passion.

The history can be summarized like an incredible trek of all folks of Middle-Earth, looking for them freedom. Frodo (a hobbit) is the one choosed to the mission for destroy the Ring of Power.

The trilogy happen on the Middle-Earth (New Zealand), rounded by incredibles scenaries and castles, before wrote by J.R.R. Tolkien.

This movie is marked because it shows how little things can change the way that things are, show how bigger is the wills that the person or country has to try to change the world.

I 9 A

The person I will talk about is JK. He was born in Diamantina, at September 12, 1902. He grew up in a poor family, but his determinate makes he wants a different situation for him and his family. He was graduated in medicine at December 17, 1927. He was a urology doctor. He died with 74 years old, at August 22, 1976. He was a person so determinate, a person with a vision in the future; he had a spetacular capacity to control the difficult situations; he was a real politician man. He was a President of Brazil from 1956 at 1961, and on this period he made a revolution in the structures of this country.

Juscelino's career started in 1934 in Getúlio Vargas' government. He was a congressman, but with the New State the Congress was closed. After that, he was appointing Belo Horizone's mayor. In 1956, hewas elected the President of Brazil. His slogan was 50 years in 5. To 1956 from 1959, Brazil had the bigger industry expansion in the whole world. He was the responsibility to to implant an automobilistic industry in Brazil. Maybe the most important thng in his career had been Brasilia's construction; it was so fast. Nobody believes he could do that. It's out of discussion he transformed Brazil's history. Now the Brazilian history id dividing before and after Juscelino Kubitscheck.

In my opinion, he was one of the best politicians in the world, not only because he did so many important things to Brazil, but because he promoted a revolution in he people lives. He showed to the people a new way to think, to act, to do. Some people said that the Social Welfare problem started when he decided to construct Brasilia; he would use the money of Social Welfare to construct Brasília. By the way, nobody is perfect. I didn't live in those years, but I grew up reading and listening a lot about him, and i guess Juscelino's trajectory to inspire me always believe in my capacity, in my dreams. His history is a life lesson.

I 9 B

I recently saw "Catch Me If You Can", a very good movie with Leonardo Di Caprio, Tom Hanks and Cristopher Walken, directed by Steven Spielberg. It is inspired on real facts about the boy's life who with only 17 years old became an excellent falsifier.

Tom Hanks is Carl Hanratty, a FIB's agent, specialist in to identify and to catch falsifiers and defrauders. His challenger is to catch Frank Abagnale Jr. (Leonardo DiCaprio), a boy who was causing damages to America's banks.

Frank Abagnale Jr. learned with his father (Christopher Walken) some trickeries that he improved. Before his 17 year old, he was a doctor, lawyer and airplane pilot, without any university degree, only using his talent and intelligence. In a moment he say: "You are my father, ask me to stop!", but his father always had problems with the Federal Prescription, so he felt pride of his son, for he gives "headaches" tothe FIB and he didn't obtain to show that Frank was in the wrong and dangaerous way.

Frank Jr saw his family to destroy, he lived with a promiscuous mother and a corrupt father. Without a familiar structure and he having his father's admiration, it all stimulated his criminal side. A criminal that stole more than 4 million of dollars and that had policies of the every world looking for him.

The movie shows that the tallent and intelligence can be used for good or the evil and also shows that the family is very important in the formation of the character. The parents are responsible for to show the way of honesty.

M 1 A

When I was younger, I had some dreams: I wanted to have a church wedding and I would like to be an economist. The dreams became reality. An important moment of my life was when I entered in a University.

This time, I am living alone in São Paulo. I knew my best friend there. Her name is Claudia. This moment I was felt me sad and lonely. My friend is very different to me. She is a woman: independent, determined, honest and a loyal friend. She is a beautiful in side and out side.

She is very important to me. In the difficult moments she always helped me. We get along very well.

Although today I live in Salvador and my friend in São Paulo, the distance isn't a problem because our friendship is forever.

Im ny opinion, it's important to talk our feelings with a special friend.

At rpresent I'm glad that I had opportunity to go to University and the most important is that together had good and bad experiences.

I 10 A

Osama Bin Laden is one of the most famous person in the world. His geographic position no one knows, but, certainly, everybody in the world have heard about him and known what he did, or what we believe he did.

Osama is a very powerfull man for the people who live in islamic countries, which have been thrashed by USA. In these countries he is claimed as the prince of the islamic world. He is a very rich and inteligent man too. In all parts of the world he leads and pays the bills of fanatical armies. Of course that for doing this, he had to build a huge financial sistem, in which the big islamic enterprises ant the poorest islamic peasants contribute with money or supplies. Only a very influent and inteligent person could do this.

For the people who don't love him, it's difficult to assume his qualities. In our world. In our world he is the bad guy and deserve to die. But in the islamic world, which is, by the way, bigger then our christian one, Osama Bin Laden is the good guy and Bush deserve to die.

M 1 B

Both bus and subway are a kind of transportation have had na enormous impact on our lives. For ecample, the town of São Paulo, the majority of people get to work or get to school by subway because its quickly. Nowdays its common businessman or businesswoman go riding by subway.

Bus and subway attend people of different social classes and are a cheap and practical way of getting around town.

Unfortunately, only big cities have subway station and actually, its an important kind of transportation to solve problems of the traffic jams.

The subways are confortable and roomy. On the other hand the buses in our cities are in terrible condition.

Its probably that in a next future we will have better transportation for everyone.

M 2 A

My parents are the most important thing in my life. They are generous, perseverant and friendly. They are always by my side, trying to help me when I'm sad, upset, when I'm feeling bad and they always teach me how to handle everything.

I think I can say they are the ones who influenced my life the most because all I have I owe them; all my sense, my attitudes, the respect, and the woman I'm going to be.

What I learned from them was to be kind, polite, courteous, and to be always me. They often tell me to follow my mind and my principles.

It's good to have parents like them because they are open to whatever happens and they always put me up and make me feel happy. They are the most precious thing I've ever had and they are first of all my pride.

M 2 B

Telephones and mobile phones have had a huge impact on our lives, both provide a quick access to whom we want to speak.

The telephone was created hundreds of years ago and since then it became an indispensable utility to our lives. I think that nowadays nobody would support a life without this precious invention; the mobile phone is as important as the telephone and it is also smaller and you can carry wherever you go.

Today we've got all kinds of mobile phones, with a colored display, with little cameras and a lot of details of this world full of technology and every day's inventions. They are very interesting and sometimes cheap, and it's up to you to decide between telephones or mobile phones or both of them, otherwise you are not in XXI century.

With all this development, telephonic sets in general will be more and more improved, facilitating our days and making the distance the smallest as possible.

M 3 A

There are some people who I admire in my life. They are very strong and courageous people. Thomas Bacelar is teacher of the University where I study. He is an intelligent and funny man who I admire a lot. He came from country and studied law in the same university that I study. He became an excellent professional and made a big patrimony. My father is an example of winner on the life, too. He was very poor, came from country and, after study hard for many years, made a good patrimony.

Both of people who I described before has common aspect: they got success in their lives after a big effort. This is the kind of people who I have like examples to my life.

My father and my teacher taught me one important thing: the only way to you be a great person and to get success on the life is studying. The books are able to develop and open our minds to the world. We should be strong-willed and have an objective in our lives.

Then, there are two important people who made the difference in my life. I learned to them because they had a hard life but got success. I think that if I follow this example I will be a well-educated, forward-looking and open-minded person.

M 3 B

Both swimming and basketball are good to people's health, and although swimming be think highly by many people the best sport to the health, basketball is a wonderful and funny sport to the mind and the health.

Swimming and basketball are nice way to keep people in shape; they are able to brace the body's muscles; they are good to the mind health; they make people, especially teenagers, think about don't use drugs anymore, if they used it; and they work with skill and speed.

Basketball is practice inside a court and use a ball; there are two groups that play each match; and each group wear a uniform. Swimming is practise all the time in the swimming pool; it is an individual sport; and you have to wear only a swimming trunk.

Then, in spite of osome researches claim that swimming is the more completely sport of all, basketball brings to people's life a lot of benefits what make that many people practise more and more this sport.

M 4 A

A person who I admire so much is my grandfather, my father's dad. He dead at 1994, but I will never forget him. He was a very strong and intelligent man. His parents were very poor and they had many children. He didn't study, because he had to work to help his family. He was illiterate and he wrote only his name, but he was smart and he had trust people to help him. He became a rich man nd a big businessman.

My grandfather still influence my way to see the things and the life. I try to follow this example in my life. My father always tell me that his father was a hero. When I start to work, my grandfather will be a base, an example to my job. I know it's difficult we see a person without culture that get to win in the life. I'm poround to have a grandfather like him.

I learned with him that I have to fight to get ehat I want. When we have a dream we have to do everything to become it real. We can't give up and we can't lose the hopefulness. He showed me that everybody is able to realize their dreams.

My grandfather is an example of power, courage, intelligence, perseverance and, above everything, an example of belief. I hope I will have a success life like my grandfather's life.

M 4 B

Both por people and rich people want to have a comfortable life, but it's more difficult to por people than to rich people.

Poor people and rich people have a basic interest in common: they're always fighting for a good life. They want their children go to a good school, agood house to live, food, a day to have fun, a job, in the other words, a healthy life.

It's not easy to the poor to have what they want. It's very hard to poor people educate their children. Whereas rich people pay a fortune for their children go to a good school, have dance class and learn aforeign language, many poor people don't have money enough to eat. While the rich live in big houses, the poor don't have an appropriate place to live.

Although poor people have more difficults, they're strong enough to fight every day to survive. The difference between rich and poor is that: while rich children study, poor children work.

M 5 A

I have a very good role model in my house. She is a person very special, it's very difficult to find someone like my mother. She is beautiful and intelligent, she has a thousand of different smiles.

My mother is so generous that she will never close the door for someone in trouble. Even when she has to work she can find time to stay together with her family.

I know that she is a great mom, I have a lot of pride for been her daughter. My mother's opinion it's so important to me, she is the first person that I trust.

I think that the biggest influence of her in my life is that one day I want to be just like her, if I could, because she is so perfect!

Today I have sure that all the good things that I have is because of her.

M 5 B

Candles were very useful for a thousand of years in the beginning of the human life but the invention of electricity change our lives forever. When the electricity was invented, the world has taken another way, great inventions came after that, this discovery lighted our future.

Today the electricity has the power to moves on. Nowadays, nobody takes a cold bath, or lives without the air condition. Who don't prepare the dinner on the microwaves ovens? We add a lot of fashinable habits because of the comfortable that the light bring to us.

In the past candles lights was very useful too, for a hot bath they boiled the water, and they had a lot of habits with candles like today we have with electricity.

Althogt, what we gonna do if they cut our light? It's easy, the candle always will be there for us. They give us a security that we need. The civilization lived thousand of years with candle, if it was necessary we do this again.

M 6 A

I have one big influence in my life since I was born. My aunt Nide has been present sice I was born and on several crucial moments I have had. She is a very kind person. She is always able to help. She has a character that is plentiful of spiritual values and she believes that the education is the way to evolve the spirit. My aunt is a teacher and has had a big influence in all the process I have passed to become a teacher too.

We are from a little town in the coutry side of bahia. When I was born she lived in my house and took care of me when I was a baby. When she was fifteen she moved to Salvador and she always invited me to come to visit her. When I was fifteen I also moved to Salvador and she had abig influence on this decision.

I always apreciated her style of life but I never imagined that I would become a teacher too. When I had twenty five I decided to do the mastery course in economic sciency. Finally, after I have concluded this course I became a teacher of economy in a college school. She always had taked to me about the benefits of education and after I became a professor I noticed how her words were important in my life.

I can conclude that she has had an important role in my life since the moment I moved to Salvador until to become myself a teacher. I learned from her about the benefits of education and the importance of keeping walking and evolving in spite of all the obstacles that could appear to stop us. So, I am very gratefull to my aunt for what I am today.

M 6 B

Pombal and Euclides are two historical and important towns at the Northeast countryside of Bahia. They are distant only a hundred kilometers one to the other. Although they have several things in common: the location, the number of habitants, the culture, etc.; Pombal has a more dynamic economy and is growing fast while Euclides seems to be stopped in time.

Euclides is more famous than Pombal, because it played an important role in the historical Canudos's War. Euclides has done a big party every year in the "São João" that is known as "Arraiá do Cumbe". This party has attracted so many people from Salvador, Feira de Santana, and many towns in the countryside, so it makes Euclides very Known. Pombal is also a historical town, that was founded by the "jesuítas" in the seventeenth century.

Although the closeness of the two towns, Pombal has a more privileged geographic location. The weather and the land are much better in Pombal. There are a lot of little towns and villages around Pombal, where live so many people who practice several agricultural activities: raising cattle and bees, grow crops and fruits, etc. All the people from these places has Pombal as the commercial center. Everybody goes shopping in Pombal. In my opinion the citizens from Pombal are more civilized than that from Euclides. Even the workers are more educated as the business men are more entrepreneurial.

Whereas Euclides is historically more known, Pombal has grown faster and showed a dynamic economy because its more privileged geographic location.

M 7 A

My father is a very important person in my life. He is the one that influences and teach me a lot about life. He is the "key" to the formation of my character.

His name is Márcio, he is a good father and my best friend. My father is always working a lot to give me what he never had. He shows me that happiness is more important than money and with dedication, you may make your dreams come true.

I have been learned about how I should act to avoid trouble and how to be polite with the others; even my limits. I like to be given advices from him, it helps me to solve problems in my life. "The family and true friends is everything in your life. We'll always help you in lifes pitfalls!", he used to say.

My dad is a respectable and high spirited person. I admire him a lot, so I'm always trying to be his reflection.

M 7 B

Old and new musics have had a influence on people's lives. Dispite the more musical experience and more tecnological resource, the new musics' lyrics have becoming very superfluous; and sometimes improprious. The lyrics of old musics, in the other hand, are true poems.

Both new musics and old musics, for example pagode and MPB (Música popular brasileira) respectly, gives entertainment and are different ways of communication. They have a variety of styles and please a huge number of people of different ages.

Music nowadays usually has very superfluous lyrics, because the composers make it only for money, the most of time. In the past, the music was a way to give information, culture, critical sense, points of view and the composers made the melody with feeling. The rythm is other point that makes the difference between old music and new music.

The quality of both is very different, because the new music are badly elaborated. There are exceptions, but the majority of people consider old music the "true music". However they like the new songs a lot.

M 8 A

The person who has made a big impact in my life is my basketball coach. He is called Gildásio and now he is more than my coach, he's my friend. I've known him for just 4 years and he has changed many things in my life. He is not only a good coach. He's very friendly and an outgoing person, but he's still a serious person when working. In his job he's not concerned only in winning games and competitions, all he wants to see is that the people around him is learning a good way to live their lives.

Being a good player is not only having good techniques inside the four lines. Your attitudes out of the game reflects on you when you're playing. And that's the difference. He's also worried about his player's behaviors outside the court. All because he knows that we can choose other career in the future, but we're going to be the same person and have the same attitudes there in the future.

Great moments we have spent together, but it was in the simple moments that I'd learned more. When we are doing some moves he doesn't expect us to be always right. We can fail, but only if we were trying to do that thing, right! This shows people that sometimes they are going to fail, but the important is fail doing a right thing and than you try again. Another thing I've learned from him is always try to improve our lives. Not just being satisfied when things seemed to be good and actually is not.

Beside of being good coach, Gil is a role model for me to follow. In this short time we've known each other, I've learned a lot with him. He had told me that living a successful live in all ways is more important than winning games and competitions.

M 8 B

Both basketball and soccer are very popular sports. Different people from all over the world can play them because of their practical way of play. But, despite of the fact they were created to integrate people, nowadays the soccer is associated to the violence between the players and its fans.

What we have to know is that both sports are composed by teams. These teams suffer from great pressure coming from the fans. Losses are not admitted. To achieve the victory the team's players need to have great coordination and need to be prepared to follow the rules. If they don't follow them, they can be expelled from the game.

Continuing in the same line, we can also see that these two sports involve some kind of physical violence between opponents players. Social aspects are the main point that motivates players to become professional. In Brazil, the best soccer players often come from low-income families. And that's exactly what happens in the U.S.A. with basketball players.

Now we can notice some important differences like the main tool used in both sports. For soccer we use the feet, except the keeper that can play with hands as all basketball players do. Geographically, we can see that soccer is more common in the southern hemisphere while basketball is more practiced in the northern. In a last view, it is a fact that best soccer players are from Brazil and the best basketball players are from United States.

Despite of being created for the same purpose, that is the integration of the people, the basketball and soccer are going in different ways. They are getting so violent that lots of fans don't even more like them. As well, I don't.

M 9 A

The most generous, kindhearted and open minded person I know is my mother. I'm a grateful daughter, because she cheers me up and stand by me every moment I need.

I learn with my mother every day and every moment, and I try to put in pratic everything I hear. Yesterday I was very angry with a friend of mine. I told my mother what happened, and she started to talk about life, behaves, respect... Today I'm very quiet and I understand the reason of that disagreement.

We discuss a lot, but it is very important to get in agreement, and trying to do it she learns with me too. Her arguments ever convince me, and ever are the correct ones. When she tells me to do something that I don't agree and I decide to do this thing by my self, without her advices, I ever choice the wrong way.

Summarizing, I love my mother very much, and I know that she will be my eyes when I couldn't see, and can trust in her oppinions. She's a very high-minded person and I am sure that she will never hurt me. Definitly, she's my heroine.

M 9 B

There are many disadvantages and advantages about travel by bus and travel by airplane, it will depend person to person, the preference of who will do it.

Travel by bus is cheaper and comfortable, at the bus you can walk and do many things that at the airplane it's difficult and impossible sometimes.

In spite of, travel by airplane is faster and a little more safe and the airplane should lead you to other continent throught the ocean.

So, the option (the choice) of the best way to travel depends of the point of view of the peoples. They can choose the best way to travel, the more convinient for each one.

M 10 A

My father is a very important person to me. I am influenced by his opinions, behaviors and personality traits, everyday. He is a successful man. His childhood was really difficult, so that, he had to be very kind, calm, brave and easygoing to solve life's problems.

I usually act like my father. There is a high influence. My behavior is based on his attitudes and teaching, and everybody who knows him can say that I am having a very good upbringing. He makes what is possible to help me to be a better person.

The things that he taught me was how to be a polite man, how to act in many different places, the way to be a successful person and how to be generous and honest.

Finally, I will learn so much with my father yet, and everything that he taught me will be useful in my life. I love him so much, because he and my mother are the most important persons to me.

M 10 B

Both Books and Internet make significant effects on our lives, and although the Internet provide quick access to information, Books improve so much our imagination.

Books and Internet provide access to information. With that, people be able to talk about anything and be critical of. And they spend some time to think about the rest of the world. More ever, they can get knowledge, keep reasons to support their ideas return or review their values. So, Both Books and Internet influence the way we do things.

The Internet affect our lives even if we like. Nowadays people need so much informations about happenings on the world. So by the Internet everyone can improve their knowledge about everything. Although the Internet is a good source of information and more cheaper it will never replace the creativity, enrichment and imagination that books offer. Moreover people, because their stressful lives, usually look forward to the bed time stories.

Although some people believe that there is a good chance that paper will be so expensive in the future that books will become unaffordable. Nowadays, Both Books and internet have importance on our lives. Using the Internet doesn't exclude the importance of reading books. So, It is essential that people conciliate the two things.