

---

A PROBLEMATIZAÇÃO DE UM MITO: COMO E QUEM PODE  
CONTEXTUALIZAR NOVAS PALAVRAS NO PROCESSO DE ABORDAGEM  
LEXICAL?\*

---

MARCO TÚLIO DE URZÊDA FREITAS\*\*  
ROSANE ROCHA PESSOA\*\*\*

---

RESUMO

Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa que visou problematizar a noção de contexto no processo de aquisição/aprendizagem de vocabulário em aulas de inglês. Os dados evidenciaram a relevância da contextualização lexical no trabalho com estratégias diretas e indiretas de aprendizagem, bem como desmistificaram a ideia de que apenas o professor tem o poder de contextualizar novos itens lexicais apresentados em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: aquisição/aprendizagem de vocabulário, contexto, estratégias diretas e indiretas de aprendizagem.

---

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA

Vários alunos definem o estudo de uma língua estrangeira como desafio. No início da aprendizagem, as maiores dificuldades estão especialmente relacionadas à aquisição de novos itens lexicais e, portanto, à internalização do conhecimento que provém de um número considerável de palavras. Desse modo, o fato de o aluno não possuir um vasto repertório linguístico pode desencadear a resistência às atividades de prática oral em sala de aula e, como consequência, torná-lo cada vez mais dependente do professor.

---

\* Este artigo é um recorte do relatório final de uma pesquisa de PIBIC, vinculada ao Projeto de Aprendizagem de Línguas.

\*\* Aluno do curso de Letras e professor-voluntário de língua inglesa no Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás.  
E-mail: marcotulioufcultura@gmail.com

\*\*\* Professora do Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Goiás.  
E-mail: pessoarosane@gmail.com

Alicerçados por esse pressuposto, buscamos desenvolver um estudo que relacionasse aquisição–aprendizagem<sup>1</sup> de vocabulário, uso de estratégias e autonomia discente na graduação em Letras/Inglês. Não obstante, durante a pesquisa, percebemos que, além de nossos principais intentos, poderíamos evidenciar um tópico pouco explorado nas investigações que visam descrever o processo de abordagem lexical: a noção de contexto. Por isso, decidimos elaborar as seguintes perguntas para nortear o trabalho: Como o aluno de línguas define a importância do contexto no estudo de vocabulário? Que relação ele estabelece entre o uso de estratégias e a contextualização lexical? Até que ponto é relevante que o professor contextualize as novas palavras apresentadas em sala de aula?

Embasados pelo Projeto de Aprendizagem de Língua: Possibilitando a Autonomia de Alunos de Graduação em Letras/Inglês (SAPP: 5912), desenvolvemos o subprojeto Estratégias Diretas e Indiretas Aplicadas à Aquisição/Aprendizagem de Vocabulário em Língua Inglesa: Contribuindo com a Autonomia Discente na Graduação em Letras/Inglês. No entanto, dentre as categorias definidas pelo conteúdo de cinco instrumentos de pesquisa, segue-se um recorte acerca da problemática do contexto no estudo de vocabulário, haja vista a importância desse tema para os professores e/ou pesquisadores que visam problematizar o processo de ensino–aprendizagem de línguas estrangeiras.

#### A LINGUÍSTICA APLICADA E O PROCESSO DE ABORDAGEM LEXICAL

Nas palavras de Moita Lopes (1996, p. 20), a Linguística Aplicada “é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social [...]”. Por isso, ele afirma que o linguista aplicado deve enxergar a linguagem na “perspectiva do usuário no processo da interação linguística escrita e oral”, bem como “dar conta dos tipos de competência e procedimentos de interpretação e produção linguística [...]”, os quais determinam o processo de interação entre os falantes.

Com base nessas afirmações, é possível dizer que o estudo de vocabulário, em destaque nas produções acadêmicas de autores como Brown (1994), Scrivener (1994), Ur (1996) e Souza (2007), pode interferir tanto na redução de problemas decorrentes da aprendizagem de uma segunda língua (que envolve diretamente o uso da linguagem em contextos específicos), quanto na identificação de alguns dos meios e/ou estratégias que os aprendizes utilizam para se desenvolver nas quatro habilidades comunicativas. Nesse sentido, aprender novas palavras significa dominar estruturas que vão além do significado, isto é, que extrapolam a concepção semântica do signo linguístico – suas formas corretas de escrita e pronúncia, por exemplo (McCARTHY, 1994). Esse conhecimento mais denso, capaz de levar o aprendiz à gênese de uma metacsciência durante o processo de aprendizagem, denomina-se conhecimento de princípio,<sup>2</sup> que se opõe ao conhecimento ritualístico, por meio do qual o aprendiz consegue demonstrar a sua eficiência apenas em contextos e/ou situações previsíveis (EDWARD e MERCER, 1987).

Na tentativa de traçar um esquema de aquisição lexical, Hatch e Brown (1995) estabelecem cinco etapas para que novos itens sejam internalizados com sucesso. Para elas, é necessário: (1) encontrá-los; (2) compreender suas formas gráficas e sonoras; (3) compreender o(s) seu(s) significado(s); (4) consolidar o(s) seu(s) significado(s) e forma(s); e (5) utilizá-los na comunicação. Por outro lado, apoiada pela teoria de Sökmen, Souza (2007) alega que o aprendiz precisa encontrar uma palavra pelo menos cinco vezes para internalizá-la, isto é, para expor-se a ela de maneira extensiva até que suas particularidades sejam assimiladas.

#### AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E O PAPEL DO ALUNO DE LÍNGUAS

Ao definir o processo de abordagem lexical como uma parte da aprendizagem, Lewis (1993) afirma que o ato de aprender resulta de uma relação contínua entre a experiência, a reflexão sobre os efeitos

dessa experiência e, por último, a internalização. Desse modo, é necessário que o aluno de línguas esteja sempre atualizando conhecimentos, pois principalmente no que se refere ao processo de ensino–aprendizagem de vocabulário, ele precisará desenvolver o que vários autores – dentre eles Oxford (1990), O’Malley e Chamot (1995), Rubin e Thompson (1994) e Cohen et al. (1996) – denominam estratégias de aprendizagem.

Nesse sentido, várias pesquisas sobre ensino e aprendizagem de vocabulário têm sido desenvolvidas por professores-pesquisadores de cursos de Letras com habilitação em línguas estrangeiras. Freitas (1998), por exemplo, desenvolveu um estudo que visou discutir a validade do uso consciente de estratégias por alunos de inglês, na aquisição de vocabulário. A pesquisadora teve como participantes 33 alunos-voluntários, iniciantes de um curso de inglês em nível básico, e utilizou como instrumentos de coleta de dados cinco testes e várias entrevistas estruturadas. Os resultados dessa pesquisa,

ao mesmo tempo em que mostram a importância do uso de estratégias de aprendizagem para aquisição de novos itens lexicais, apontam também a “conscientização” (*awareness*) como um fator determinante para o uso eficiente dessas estratégias. (FREITAS, 1998, p. 59, grifo da autora)

Na verdade, o fator de conscientização mencionado por Freitas vem confirmar o que alguns teóricos alegam sobre a finalidade das estratégias de aprendizagem. A título de ilustração, segue uma definição de Oxford (1990, p. 1):

As estratégias de aprendizagem são usadas pelos aprendizes para estimular a aprendizagem. Elas são especialmente importantes para a aprendizagem de línguas porque são ferramentas para um envolvimento ativo e autodirigido, que é essencial para desenvolver a competência comunicativa. O uso apropriado de estratégias de aprendizagem de línguas resulta em uma melhor proficiência e uma maior autoconfiança.

Esse trecho reforça a ideia de que o aluno de línguas deve procurar meios para gerenciar a sua própria aprendizagem, pois é a partir dessa conscientização que ele vai traçar uma metodologia compatível com as suas metas, objetivos e necessidades. Como consequência, ao se tornar gestor de seu desenvolvimento dentro e fora da sala de aula, o aprendiz passa a revelar uma qualidade que vários professores têm procurado ressaltar em suas pesquisas: a autonomia.

No parágrafo introdutório do artigo “Análise de uma experiência de sala de aula com projetos de aprendizagem de língua”, Pessoa (2006, p. 148) ressalta o seguinte:

Um dos elementos que distinguem o tradicional do contemporâneo na área de ensino e aprendizagem de línguas é o papel do aluno. No modelo tradicional de ensino de línguas, em que o professor é alguém que detém o conhecimento da língua e o transmite, o aluno é passivo, ou seja, reproduz estruturas gramaticais fornecidas pelo professor, pelo livro-texto e pela fita-cassete. Eles aprendem a se comunicar em situações previsíveis, mas não se tornam capazes de responder a situações comunicativas autênticas.

Após afirmar que o papel do aluno é um dos elementos que diferenciam as perspectivas tradicional e contemporânea de ensino e aprendizagem de línguas, Pessoa (2006) apresenta uma das perguntas que motivaram o seu estudo: Por que, em geral, os alunos de graduação são mais passivos do que os de pós-graduação e se responsabilizam menos pela própria aprendizagem? Tal indagação evidencia a relevância das diretrizes que os professores devem dar a seus alunos ainda no período de graduação, pois é com elas que eles buscarão atingir o nível que Miccoli (2007, p. 32) confere à autonomia discente: “Um aluno autônomo sabe que tem um papel ativo a cumprir em seu processo de aprendizagem”.

No que se refere à importância do sentido no estudo de vocabulário, torna-se válido retomar os métodos de abordagem sociocultural delineados por Freire (1974) e Mizukami (1996), os quais definem a elaboração do conhecimento como sendo fruto do processo de conscientização, ou seja, da busca por um significado que satisfaça as necessidades do aprendiz. Assim, “[...] é lícito dizer que o homem se cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que a natureza coloca” (FREIRE, 1974, p. 41). Em outras palavras, ao se colocar na posição de desbravador semântico, subentende-se que o aluno de línguas procura estabelecer relações entre a palavra e a sua própria experiência de aprendizagem, o que, de certo modo, constitui uma espécie de desafio, uma vez que ele buscará respaldo naquilo que lhe parece relevante na interpretação de um determinado contexto – elemento de extrema importância na constituição de sua práxis.

Nessa perspectiva, faz-se necessário mencionar a problemática do contexto, que, para muitos professores de língua, se configura como a parte mais relevante da aprendizagem de vocabulário. Segundo Kerbrat-Orecchioni (1990), o contexto corresponde ao conjunto de saberes linguísticos e extralinguísticos que o falante precisa ter para se comunicar; além disso, a autora reforça a necessidade de considerar as chamadas competências culturais (conjunto de saberes implícitos sobre o mundo) e ideológicas (conjunto de sistemas de interpretação e avaliação do universo referencial). Já Sebeok (1991) afirma que o contexto inclui um conjunto de sistemas cognitivos (processos mentais) em sua formação: o conhecimento das mensagens em trânsito, das mensagens anteriormente processadas e daquelas que ainda poderão ser ativadas na conversação. Reboul e Moeschler (1998), por sua vez, definem o contexto como aquilo que permite compreender claramente o sentido de uma enunciação linguística, assim como evitar interpretações inadequadas no processo de interação comunicativa.

Tencionados a ligar a problemática do contexto aos estudos discursivos, Halliday e Hasan (1989) oferecem uma proposta diferente. Para eles, o chamado contexto de uso deve ser analisado a partir de três metafunções: o domínio do discurso, que se refere ao que está acontecendo (à natureza da ação social); o temor do discurso, que aborda diretamente a natureza dos participantes envolvidos na interação; e o modo do discurso, que considera as funções particulares determinadas pela língua na situação observada. Segundo esses autores, é importante considerar o espaço da mensagem, bem como a natureza dos participantes e o efeito do processo comunicativo na formação do espaço contextual de uso.

Nesse sentido, faz-se interessante mencionar o valor que certos aprendizes conferem ao processo de contextualização lexical através da prática escrita. Bastos (2005), por exemplo, afirma que esse é um hábito de grande valia no reforço das estruturas e do vocabulário estudado, mas faz com que o aprendiz corra o risco de restringir suas funções e, como consequência, não exercite o que Raimes (1983) e White e Arndt (1991) denominam potencial cognitivo. Por outro lado, Harmer (1998) declara que o uso da escrita pode colaborar significativamente para o desenvolvimento linguístico do aprendiz, ou seja, é capaz de consolidar as novas estruturas e o vocabulário, sendo, portanto, uma espécie de apoio às demais habilidades.

Na tentativa de desmistificar alguns conceitos preestabelecidos pela classe docente, Lewis (1993) propõe uma relação entre o contexto e o ensino de vocabulário. Em seu *The lexical approach*, ele contesta a visão de que apenas os professores são capazes de contextualizar novas palavras: “As palavras podem ser contextualizadas adequadamente pelos aprendizes em termos de sua experiência do mundo real ou de sua imaginação” (LEWIS, 1993, p. 103). Assim, torna-se possível afirmar que o processo de abordagem lexical é uma prática permanente no estudo de línguas estrangeiras, pois o caminho da comunicação são as palavras, que, por sua vez, determinam as ações, isto é, a performatividade (AUSTIN,

1962) que os falantes produzem através fala – parte fundamental na formação do contexto pragmático.

#### METODOLOGIA: UMA PESQUISA PREDOMINANTEMENTE QUALITATIVA

Na visão de vários autores, entre os quais Ludke e André (1986), o conceito de pesquisa no campo das ciências humanas teve sua metodologia amplamente discutida e alterada nos últimos anos. A visão que se mantinha, sustentada por um princípio a que se convencionou denominar paradigma positivista,<sup>3</sup> foi substituída pela prática de um novo modelo de estudo científico pautado na interação sujeito-mundo-pesquisador, a abordagem qualitativa de pesquisa.

Bogdan e Biklen (1982) discutem o conceito de estudo qualitativo através de cinco particularidades básicas: o fato de os dados serem obtidos em ambiente natural, cujo instrumento de maior influência é o próprio pesquisador; a importância dada ao processo e não exatamente ao produto; a opção pelos dados predominantemente descritivos; o espaço concedido aos participantes para que exponham suas percepções acerca dos procedimentos a que são submetidos, bem como do mundo em que vivem (contexto histórico-social); e a tendência ao uso de reflexões indutivas (abstração) durante a análise de dados.

Dentre as tipologias específicas que uma pesquisa qualitativa pode seguir na perspectiva teórica de André (1995), classificamos este estudo como sendo primordialmente qualitativo. Apesar de ter considerado a quantidade de palavras utilizadas durante os encontros, bem como o número de erros e acertos provenientes da verificação dos itens lexicais memorizados (parcialmente adquiridos), o foco se concentrou na voz dos participantes e no modelo abstrativo de análise. É também de cunho intervencionista, uma vez que se procurou intervir no processo de ensino-aprendizagem de um grupo de graduandos em Letras/Inglês, bem como etnográfico, pelo fato de vários problemas terem sido descobertos em campo, durante a execução do subprojeto.

Convidamos para participar de um grupo de aprendizagem de vocabulário os alunos da disciplina Inglês 2 do curso de Letras/Inglês da Universidade Federal de Goiás. Nas duas primeiras semanas, quinze participaram das reuniões, mas a partir da quinta reunião oito deles desistiram, restando apenas sete participantes, que aqui serão chamados de A1, A2, A3, A4, A5, A6 e A7. Foram realizados dois encontros semanais,<sup>4</sup> com duração de uma hora cada (apesar de alguns terem sido prolongados), ao longo de três meses, em setembro, outubro e novembro de 2007.

Como instrumentos de pesquisa, aplicamos duas entrevistas, uma inicial [EI] em agosto e outra final [EF] em dezembro; pedimos que os participantes respondessem a um questionário com duas perguntas no final de cada encontro [Q];<sup>5</sup> promovemos uma sessão reflexiva em novembro [SR], e um dos pesquisadores (Marco Túlio) escreveu um diário<sup>6</sup> relatando algumas de suas percepções acerca das estratégias apresentadas, bem como o comportamento (e rendimento) dos envolvidos [D/MT]. Por meio de uma análise triangulada, seguem-se algumas de nossas reflexões acerca do contexto no trabalho com estratégias diretas, indiretas e da formação do sentido no processo de abordagem lexical em língua estrangeira/inglês.

#### O CONTEXTO E AS ESTRATÉGIAS DIRETAS

Na categoria direta de abordagem lexical, entre os dez encontros realizados, comentaremos apenas o trabalho com as estratégias de memória *Agrupamento*, *Colocar novas palavras em um contexto* e *Mapa semântico*.

Quanto à primeira, *Agrupamento*, apresentamos aos participantes doze palavras descontextualizadas, de modo que, após a sua categorização gramatical, eles deveriam criar uma sentença para cada unidade linguística em destaque. Quando questionados acerca do trabalho proposto, os participantes A2 e A3 alegaram que o momento de criação das frases foi o que mais interferiu na compreensão dos novos itens,

pois, dessa forma, houve “meios para utilizar as palavras em contextos cabíveis” [A3/Q].

Ao ler esse trecho, surgiu a pergunta: O que A3 quis dizer com a expressão “contextos cabíveis”? Entretanto, no decorrer dos encontros, percebemos que todos os alunos cultivavam a mesma perspectiva em relação ao contexto. De acordo com eles, “a relação contextual é o que determina o sucesso de qualquer estratégia no estudo de vocabulário” [A4/Q]. Diz-se “contexto cabível”, porque o próprio aprendiz tem a capacidade de buscar o sentido de novos termos apresentados; aliás, em muitos casos, apenas ele pode fazê-lo.

No que tange à estratégia *Colocar novas palavras em um contexto*, pudemos notar, ainda com maior intensidade, o empenho dos alunos em criar situações que lhes possibilitassem desenvolver melhor o seu próprio aprendizado:

A proposta deste encontro consistia na criação de um pequeno texto, e não sentenças isoladas, como aconteceu no trabalho com *Agrupamento*, que abarcasse os seguintes itens lexicais: *brand new, garden, princess, betray, prince, respect, break up, wedding, wherever e whenever*. [D/MT]

Ao contrário da metodologia de *Agrupamento*,

[...] comecei falando sobre histórias de amor e contos de fadas, uma prática que desencadeou a formação de um contexto para as novas palavras. No entanto, é curioso mencionar que, quando preparei esse encontro, optei por incluir o termo *brand new* de maneira proposital pelo fato de considerá-lo alheio ao contexto preestabelecido. [D/MT]

O interessante é que, mesmo contrariando a orientação semântica dos demais itens, houve participantes que afirmaram ser perfeitamente possível ligar a expressão *brand new* ao grupo de unidades principais. Dessa forma, percebemos que o aluno pode se valer de uma prática indispensável à aquisição de vocabulário: dar sentido às palavras.

Acerca dessa estratégia, seguem-se alguns depoimentos:

[...] fica mais fácil lembrar a nova palavra se ela estiver dentro de um contexto. [A4/Q]

[...] criar um contexto para palavras novas facilita a memorização. [A1/Q]

[Esta estratégia] será útil, porque primeiro nós soubemos o significado das palavras e depois o confirmamos com o uso do contexto. [A7/Q]

[Esta estratégia] será útil porque desenvolveu o vocabulário de acordo com o contexto feito por mim. [A5/Q]

Nos dois primeiros excertos, percebe-se claramente a necessidade de os participantes buscarem uma aquisição satisfatória por intermédio da contextualização lexical. Em consequência, é compreensível que A7 condicione o significado de novos itens a uma espécie de confirmação contextual; é como se o estudo bem-sucedido de vocabulário se concretizasse apenas mediante a elaboração de um contexto (particular ou geral) legitimado pelo aprendiz. Já para A5, o desejo de ser autônomo chega a estabelecer uma espécie de relação entre o contexto e suas experiências particulares, caracterizando, ainda, a importância da afetividade, ou seja, de uma conexão entre aquilo que o aluno aprende e o que lhe agrada e/ou lhe parece válido acrescentar em seu contexto de aprendizagem.

Até aqui, havíamos trabalhado com duas formas de contextualização lexical: na primeira (*Agrupamento*), os próprios alunos foram responsáveis por sua execução, uma vez que optamos por apresentar os novos itens de maneira totalmente descontextualizada (não havendo, portanto, conexão óbvia entre as unidades em destaque); já na segunda (*Colocar novas palavras em um contexto*), estabelecemos uma pré-contextualização do vocabulário e, em seguida, solicitamos aos participantes que finalizassem o processo criando um pequeno texto que abarcasse o maior número de termos possível. Entretanto, se nos ativermos à condução de ambos os encontros, veremos que a diferença entre eles não está na proposta em si, nem na existência ou não de um

contexto, mas na forma de apresentação das novas palavras – contextualizadas ou não.

Dando sequência às nossas observações, citamos um trecho do diário sobre o trabalho com a estratégia *Mapa semântico*:

[...] propus uma valorização do conhecimento cognitivo dos participantes, pois, em primeira instância, discutimos [o grupo todo] sobre o tema Arte. Em seguida, procurei não relacionar o assunto com outros subtópicos, mas, ao contrário, eliciá-los com perguntas como “Em que podemos observar a manifestação da Arte?”. Desse modo, envolvidos pela conversação, os alunos começaram a sugerir palavras relacionadas ao contexto Arte. [D/MT]

De acordo com a maioria dos alunos, o fato de ter uma palavra-chave já desencadeia a formação de um “contexto específico” [A1/SR], no qual as demais palavras estão inseridas. No entanto, três participantes [A1, A2 e A4] questionaram a ausência da prática escrita ao longo desse encontro, o que nos levou a perceber a relação que alguns aprendizes estabelecem entre o estudo de vocabulário e o ato de desenvolver graficamente determinadas situações contextuais. Afinal, em *Agrupamento* e *Colocar novas palavras em um contexto*, mesmo que de maneiras diferentes, os participantes tiveram a oportunidade de utilizar o vocabulário apresentado na escrita. Talvez por isso a maioria deles tenha condicionado o processo contextual à elaboração de frases e/ou de textos tipologicamente variados.

É interessante frisar que três dos alunos, quando questionados acerca do uso de estratégias na aquisição de vocabulário, mencionaram a sua preferência por atividades que, de alguma forma, abarcassem o processo da escrita, tais como escrever um novo termo várias vezes (como forma de repetição), tentar escrever suas definições na língua-alvo e criar frases explorando seus conceitos. Após o trabalho com a estratégia *Mapa semântico*, a maioria dos participantes começou a relacionar o trabalho com a escrita à contextualização lexical, apesar de também reconhecer o contexto em exercícios de leitura e discussão.

Nesse estágio, passamos a compreender a importância que o grupo conferia às atividades que envolviam diretamente a escrita. Em comunhão com as ideias do grupo (expressas no questionário e no diário), entendemos que, ao escrever, o aluno se sente mais livre das pressões da comunicação, podendo, como afirma Raimes (1983), se aventurar na busca pelo sentido. Por isso, acreditamos que, em se tratando do processo de abordagem lexical, especialmente no que se refere às estratégias diretas, o aprendiz, ao contrário do que alega Bastos (2005), desenvolve o seu potencial cognitivo. Afinal, ele é submetido à elaboração de textos e/ou sentenças compostos por estruturas que ele já conhece – longe da cobrança que emerge da produção oral –, com o intuito de estabelecer um contexto análogo ao domínio e ao modo do discurso, isto é, à natureza das ações (atividades) executadas e às funções que a língua pode desempenhar nesse processo.

#### O CONTEXTO E AS ESTRATÉGIAS INDIRETAS

Na categoria indireta de abordagem lexical, entre os dez encontros realizados, evidenciaremos apenas aqueles que se referem às estratégias *Músicas*, *Inferir o significado pelo contexto* e *Determinando metas e objetivos*. No que se refere à estratégia *Músicas*, resolvemos aplicá-la em duas situações distintas: uma contextual, em que promovemos discussões sobre a temática da letra, e outra não contextual, realizada com um exercício mecânico de completar os espaços em branco deixados na versão impressa. Nossa intenção foi problematizar o trabalho com a música no processo de aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira, haja vista o contraste entre as duas abordagens anteriormente mencionadas.

Em princípio, conversamos sobre os métodos de abordagem indireta para testar a compreensão dos alunos. Em seguida, foram apresentadas dezoito palavras da canção *Playboy mansion* (U2) sem o uso de qualquer exercício de contextualização que lhes possibilitasse criar um espaço coerente com o seu conhecimento de mundo.

Em resposta a um questionário sobre a relevância dessa estratégia, alguns participantes alegaram o seguinte:

Ela será útil quando eu gostar da música. Nesse caso, eu gostei, então eu posso lembrar da letra da música. [A1/Q]

Quando ouvir esta música, entenderei parcialmente o contexto. [A2/Q]

[...] exercitando com músicas, posso compreender um falante numa conversação. [A3/Q]

[...] você aprende novas palavras dentro do contexto da música. [A4/Q]

[...] realizei *listening*, lembrei de palavras, além de ter aprendido outras novas. O contexto eu acho que não peguei bem, sei lá, ficou meio que [...] só ouvir as palavras mesmo. [A5/Q]

Os dados obtidos no diário e no questionário evidenciam que os fatores afetivos podem estar diretamente ligados à percepção de um contexto na letra da música. Por exemplo, se o aprendiz não compreender a mensagem transmitida por ela, subentende-se que ele não apresentará qualquer sentimento de satisfação em tê-la como suporte em seu processo de aprendizagem. Dessa forma, ele não reconhecerá a situação contextual da letra ou será capaz de fazê-lo pela metade (como aconteceu com A2), pois suas únicas referências de contexto serão o domínio e o tenor do discurso, que correspondem, respectivamente, às implicações da ação social, isto é, dos encontros realizados, e à natureza dos participantes inseridos nessa interação, tendo de se reconhecer como aprendizes de língua.

É válido ressaltar, ainda, que o fato de alguns alunos [A3 e A5] terem relacionado o trabalho com músicas ao desenvolvimento da compreensão oral (*listening*) pode ser um indício de que eles não compreenderam a letra de *Playboy mansion* e, por isso, não identificaram qualquer espécie de contexto em sua mensagem. De todo modo, faz-se necessário explicitar que nenhum participante conseguiu assimilar ao menos 50% das palavras e/ou expressões apresentadas nesse

encontro. No entanto, entre os sete membros do grupo, o menor índice de aproveitamento (quantidade de palavras listadas no encontro subsequente) foi detectado justamente nas performances de A2 e A5, que não mencionaram sequer uma referência à situação contextual da música.

A título de comparação, na semana subsequente, aplicamos outra vez a mesma estratégia, porém de maneira contextualizada. Antes de apresentar a letra de *Fix you* (Coldplay), promovemos uma discussão que nos levaria ao título da música: “É possível consertar uma pessoa e retirar dela tudo que nos desagrada?” A discussão sobre o tema foi percebida da seguinte forma:

Todos participaram da conversação, pois, ao contrário do que ocorreu na proposta de execução anterior, os alunos puderam atribuir sentido à estratégia, valendo-se de seus próprios comentários (na maioria das vezes, relacionados às suas experiências particulares). Mais tarde, após ler as reflexões do grupo, notei que seis deles haviam percebido a pré-contextualização da música durante o exercício de aquecimento.  
[D/MT]

Ao compararmos as formas de aplicação de *Músicas*, percebemos que, no modo contextual, algumas características se tornaram mais evidentes, dentre elas a formação do contexto e a relevância do sentido e da afetividade. Contudo, de acordo com os participantes, é possível estabelecer uma relação entre ambas, pois a existência de uma afetividade positiva depende do sentido que o aprendiz atribui à música, da mesma forma que o fazer sentido está diretamente ligado ao reconhecimento de uma situação contextual. Em outras palavras, do contexto se atinge o sentido, e este, por sua vez, é responsável por ceder espaço aos fatores afetivos da aprendizagem.

Assim, constatamos que o trabalho com músicas é uma prática de grande valia no processo de assimilação lexical, desde que permita ao estudante estabelecer um contexto particular – discutindo sobre a temática da letra e, conseqüentemente, expondo suas opiniões – dentro de uma situação de maior abrangência, ou seja, o contexto da música.

Após a análise dos dados obtidos no trabalho com *Fix you*, nos demos conta de que até o momento havíamos relacionado a problemática do contexto às seguintes habilidades: de escrita, explorada durante a execução de algumas estratégias diretas; de fala, estabelecida no modo contextual da estratégia indireta *Músicas*; e de compreensão auditiva, observada diretamente nas duas abordagens com letras musicais. Foi então que nos questionamos acerca das implicações da leitura no processo de aprendizagem lexical. Como o contexto se configura nessa habilidade? Procuramos responder a essa pergunta com a aplicação de *Inferir o significado pelo contexto*, uma estratégia indireta sugerida por Rubin e Thompson (1994).

Nesse encontro, que consistia na leitura como forma de buscar o significado lexical por meio de referências contextuais, optamos por trabalhar com o artigo *I'm a ghostbuster, says vicar* (Eu sou um caça-fantasmas, diz o padre). Dois fatores contribuíram para que os alunos conseguissem atingir as metas do exercício: a existência de palavras e estruturas já conhecidas, que exigia o uso de seu conhecimento cognitivo; e a presença de figuras elucidativas, que, de certa forma, revelavam a temática do texto:

Como atividade de aquecimento [*pre-reading task*], promovi uma discussão sobre “crença em fantasmas”. Em seguida, pedi que todos lessem o artigo e depois tentassem dar significado aos sete termos desconhecidos pelo grupo. Todavia, notei que alguns participantes não conseguiram chegar ao conceito real de determinados itens, o que os fez recorrer às suas traduções literais. Mesmo assim, é pertinente frisar que todos foram capazes de reconhecer o sentido de ao menos cinco palavras, valendo-se apenas de seus conhecimentos prévios. [D/MT]

Sobre a estratégia *Inferir significado pelo contexto*, seguem-se algumas considerações:

Ela é e sempre será uma das estratégias que eu mais uso para aprender novos vocábulos. [A1/Q]

[...] curiosamente consegui entender (interpretar) o texto e o contexto. Apesar de não saber o significado de algumas palavras, o texto foi de leitura fácil. [A2/Q]

Eu gosto de trabalhar com textos; nesse caso, foi melhor ainda, porque, mesmo não sabendo o significado logo de cara, deu pra saber pelo contexto. [A6/Q]

Esses fragmentos mostram que a leitura já era um hábito recorrente na experiência de alguns participantes. Entretanto, ao ler a declaração de A2, nos questionamos acerca do que significaria uma “leitura fácil” para o aprendiz no processo de contextualização. Em primeiro lugar, podemos definir como fácil aquilo que conhecemos. Dessa forma, de acordo com as percepções que registramos em nosso diário, dois fatores deveriam ser levados em consideração: o fato de a leitura atuar como estratégia de aprendizagem e a existência de termos e/ou estruturas familiares ao longo do texto. Como consequência, a maioria dos alunos alegou que a leitura se torna mais ágil e satisfatória a partir do momento em que o contexto é identificado. Segundo eles, parte-se da situação contextual para se chegar às inferências.

Em outras palavras, texto e contexto se configuram como elementos diferentes no estudo de vocabulário. Atinge-se o primeiro após a identificação do segundo. Portanto, quando A2 afirma tê-los entendido, isso significa que ele, primeiramente, reconheceu a situação contextual do artigo e posteriormente a aplicou em seu processo de leitura e compreensão. Em termos de aproveitamento, pudemos constatar que cinco participantes conseguiram se lembrar de no mínimo 57% do vocabulário apresentado, ao passo que o restante escreveu e pronunciou corretamente cerca de 86% das palavras em destaque.

Como etapa final desta seção, faz-se relevante destacar o trabalho com a estratégia indireta metacognitiva *Determinando metas e objetivos*, no qual foi proposto um questionário aos alunos como forma de definir suas pretensões no estudo de uma língua estrangeira/inglês.

Inicialmente, promovemos uma discussão com base nas seguintes perguntas: (1) Do you think teachers are responsible for their students’

improvement? Why? (Vocês acham que os professores são responsáveis pelo desenvolvimento dos alunos? Por quê?); (2) Do you think it is possible for students to set their own goals and objectives? If so, how do you think they can do it? (Vocês acham que os próprios alunos podem determinar suas metas e objetivos? Se sim, como eles podem fazê-lo?); (3) Do you think it is relevant for learners to set their objectives and check if they have been reached gradually? Why? (É importante que os alunos determinem seus objetivos e se certifiquem de que eles estão sendo alcançados gradativamente? Por quê?). Na verdade,

ao sugerir tais reflexões, eu estava contextualizando a estratégia que seria apresentada, isto é, como alguns participantes alegaram, buscando um sentido para comportá-la. No entanto, os problemas relacionados à compreensão do vocabulário apareceram gradativamente enquanto os alunos respondiam às questões propostas, ou seja, suas necessidades é que me levaram a definir [para o grupo] determinados itens. [D/MT]

Durante o encontro, vimos que o grupo estava disperso e pouco motivado; por isso, chegamos a cogitar a hipótese de um descontentamento coletivo em relação à estratégia proposta. Afinal, até o presente momento, havíamos testado várias formas de contextualização lexical, mas sempre com intenções muito bem delineadas. Desse modo, era de se esperar que os participantes não identificassem o escopo do questionário *Determinando metas e objetivos*, uma vez que o intento dessa estratégia não é propor diretrizes, mas, ao contrário, sugeri-las no decorrer de sua aplicação, haja vista as características de uma abordagem metacognitiva. No entanto,

[...] apesar da discussão que promovi antes de apresentar o questionário, estava claro que eu não havia proposto um exercício que visasse dar sentido às novas palavras. Mas que palavras? Como elas seriam abordadas? Era o que eu pensava, mesmo sabendo que o vocabulário seria trabalhado indiretamente nas perguntas sugeridas pela estratégia. Minha única certeza era a de que conversaríamos

sobre o estudo da língua inglesa na universidade. Nada mais. [D/MT]

Ao analisar os dados obtidos, percebemos que estávamos preocupados com a compreensão do grupo. A surpresa é que muitos reconheceram a existência de um contexto no questionário, enquanto outros não admitiram sequer uma justificativa para a sua aplicação. Como consequência, criou-se uma divergência, que pode ser visualizada nos seguintes fragmentos:

Mais útil foi pensar sobre o meu posicionamento diante das estratégias. [A2/Q]

Na verdade, as estratégias diretas são mais proveitosas para mim. O contexto ajuda a fixar o vocabulário. [A3/Q]

Senti falta da direção, mas o contexto existe. [A7/Q]

De acordo com A2, o fato de determinar metas e objetivos no aprendizado significa dar ao aprendiz a oportunidade de analisar os lados positivos e/ou negativos de cada estratégia. Em suas palavras, “não há qualquer referência à identificação de um contexto”, seja como domínio, tenor ou modo do discurso. Já nas declarações de A3 e A7, percebe-se a existência da divergência que mencionamos anteriormente: enquanto o primeiro reforça a importância do trabalho com estratégias diretas, devido ao fato de propiciarem uma contextualização mais enfática, o segundo afirma não ter identificado as intenções do encontro, mas, no entanto, reconhece nele (o que inclui as perguntas do questionário) a presença de um contexto.

Como efeito, os dados mostram que os participantes não se lembraram de nenhum dos termos apresentados pelo questionário *Determinando metas e objetivos*. Sendo assim, concluímos que a formação indireta de um contexto pode não ser favorável ao estudo de vocabulário, mas com certeza permite ao aluno repensar seus objetivos e avaliar quais métodos melhor se adaptam às suas necessidades comunicativas e às suas metas de aprendizagem.

A FORMAÇÃO DO SENTIDO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO

A formação do sentido é outro fator a ser considerado no processo de contextualização lexical. Em referência aos dados obtidos no diário e no questionário, principalmente no que se refere às aplicações da estratégia indireta *Músicas*, notamos que existe uma nítida relação entre contexto, sentido e afetividade. Guiando-nos por esse pressuposto, acreditamos que o aluno tende a dar sentido às palavras e a depender de um círculo afetivo em sua aprendizagem a partir da compreensão de uma situação contextual. No entanto, falar em sentido significa, às vezes, caminhar além do contexto e da afetividade, como sugerem as seguintes declarações:

Eu acho que essa ideia do fazer sentido a gente liga muito à nossa língua, à língua materna. [...] acontece, assim, de influenciar negativamente na memorização de uma palavra porque ela não faz sentido na minha língua materna. [A1/EF]

[É necessário que o aprendiz alcance] o sentido e que ele tenha um conhecimento daquilo, porque senão fica uma coisa meio morta; assim, tem o conhecimento, mas talvez não sabe como empregar. [A3/EF]

É a compreensão, a semântica, porque, se você não compreender o significado do que você quer dizer, fica uma coisa mecânica. [...]; se você lembrar de uma parte do contexto, você tem a chance de lembrar o resto. [...] o sentido pode estar relacionado ao uso que o aprendiz faz da palavra. [A4/EF]

[...] a palavra tem que fazer sentido pra você, e você tem que criar um contexto, criar um significado, quer dizer, uma forma de assimilar aquela palavra. [...] vai por você, você cria um contexto, você pega aquela palavra e transfere pro seu eu. [A5/EF]

[...] eu acho que isso aí é bem afetivo mesmo; essa questão de fazer sentido, ela está mais próxima da sua realidade assim. [A6/EF]

[...] acho que é assimilar a palavra mesmo, tipo saber o momento em que você vai usar, onde colocar a palavra; aquela palavra tem que fazer parte de você [...]. [A7/EF]

Ao analisar as falas em destaque, deduzimos que o *fazer sentido* pode estar ligado a três tipos de ocorrência: encontrar conceitos equivalentes na língua materna, utilizar corretamente o vocabulário, e, por último, recorrer aos fatores afetivos da aprendizagem (identificação do aprendiz com a sua realidade).

Além de confirmar a importância de uma associação entre as línguas materna e estrangeira, A1 afirma que encontrar um sentido é algo que depende desse processo; ou seja, não há como fazê-lo se a palavra e/ou expressão não possuir uma unidade equivalente na língua materna. Já nas ideias de A3, A4 e A7, percebe-se que o sentido é interpretado como consequência do uso, isto é, o aluno explora o sentido das palavras quando ele consegue utilizá-las corretamente em uma dada situação contextual. Por último, com base nos depoimentos de A5 e A6, vemos a relevância que o aprendiz atribui às questões afetivas de sua aprendizagem, pois, segundo eles, fazer sentido significa transferir todas as informações de uma palavra e/ou expressão para a sua própria realidade – para o seu contexto particular –, tanto como aprendiz quanto como sujeito de um mundo a ser (re)descoberto.

#### REFLEXÕES FINAIS: A PROBLEMATIZAÇÃO DE UM MITO

Um dos principais conflitos que observamos em nossa pesquisa está relacionado às formas de apresentar novos itens lexicais em sala de aula. A grande maioria dos professores de língua defende a ideia de que é impossível trabalhar vocabulário longe de uma situação contextual que o sustente. No entanto, o problema é que nesse grupo existem aqueles que vão além ao garantir que o sucesso de uma aquisição depende da contextualização inicial dos novos itens lexicais.

Na estratégia direta de memória *Agrupamento*, por exemplo, como já mencionado na primeira categoria desta análise, os participantes demonstraram um rendimento de 45%, ou seja, menos da metade do vocabulário apresentado. Se levarmos em consideração apenas os dados

estatísticos, veremos que esse não foi um dos encontros de melhor repercussão. Entretanto, se o compararmos àqueles em que trabalhamos com outras estratégias, tais como *Mapa semântico* e as indiretas *Músicas (no modo não contextual)* e *Determinando metas e objetivos*, perceberemos que *Agrupamento* foi a que desencadeou melhores resultados. Por quê?

Analisando a condução das quatro estratégias, vemos que *Mapa semântico* e *Determinando metas e objetivos* se aproximam no que se refere ao processo de desenvolvimento contextual, pois em ambas estabelecemos um contexto para apresentar os novos signos, mas não promovemos sequer uma atividade que possibilitasse aos participantes formar um contexto particular. Já em *Músicas (no modo não contextual)*, a prática da contextualização foi totalmente abolida, pois não apresentamos palavras contextualizadas e ao mesmo tempo não demos oportunidade para que os alunos o fizessem. Por outro lado, em *Agrupamento*, não houve uma apresentação contextual do vocabulário, mas, ao contrário das outras, os aprendizes puderam determinar o seu próprio contexto quando escreveram uma sentença para cada nova palavra em destaque.

Dessa forma, quando problematizamos o mito de que apenas o professor pode e deve contextualizar as novas palavras que ele apresenta em suas aulas, corroboramos a teoria segundo a qual “[...] as palavras podem ser contextualizadas pelos aprendizes com base em sua experiência do mundo real ou em sua imaginação” (LEWIS, 1993, p. 103). Confirmamos também que o mais importante no processo de aquisição lexical não é apresentar palavras de maneira contextualizada, isto é, já pertencentes a um contexto específico, mas permitir que elas sejam inseridas em uma dada situação contextual de acordo com as necessidades do aprendiz.

Seguindo a teoria de Halliday e Hasan (1989), referente às formas de manifestação e análise do contexto de uso, é possível afirmar que, tanto na abordagem lexical direta quanto na indireta, existe uma forte

tendência ao reconhecimento do ato social e das funções particulares determinadas pela língua, que correspondem, respectivamente, ao domínio e modo do discurso. Todavia, notamos que alguns participantes reconheceram também o tenor do discurso durante a aplicação de *Determinando metas e objetivos*, pois o tipo de contexto identificado por eles corresponde à sua própria natureza como aprendizes de língua, tendo de traçar seus planos e métodos particulares de estudo.

Diante desse conflito entre contextualização e aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira, foi-nos possível concluir, ainda, que os dados obtidos tendessem a delinear a seguinte sequência: (1) Apresentação lexical (contextualizada ou não); (2) Formação de um contexto particular (contextualização); (3) Indícios de entrada no processo de aquisição; (4) Uso; e (5) Internalização.

Ainda nessa perspectiva, surge uma outra questão: como podemos explicar o fato de um aprendiz utilizar determinadas palavras e/ou expressões corretamente em um momento posterior ao da apresentação (como aconteceu durante a coleta de dados do subprojeto em análise)? Nesse caso, preferimos dizer que ele adentrou apenas uma das etapas iniciais do processo de aquisição lexical, haja vista o fato de as palavras serem internalizadas através de sua utilização no processo comunicativo, como sugere Basílio (1987). De fato, como não nos cabia investigar o uso do vocabulário que apresentávamos aos participantes, decidimos que esta pesquisa levaria sua discussão até o estágio de *entrada no processo de aquisição*, apesar de alguns envolvidos (dentre eles A6) terem afirmado que procuravam utilizar o vocabulário que aprendiam nos encontros em outros contextos intra e extraclasse.

Por último, observamos que, se analisarmos o processo pela ótica do professor, há um processo contextual indiretamente contruído na aplicação de algumas estratégias, tais como *Agrupamento* (direta) e *Músicas* (indireta). Entretanto, se focalizarmos a posição do aluno, mesmo que a estratégia seja de abordagem indireta, a exemplo do que ocorreu nos encontros com *Músicas*, o exercício de contextualização

tende a ser direto uma vez que o próprio aprendiz deverá criá-lo durante o processo de aquisição lexical. Por esse motivo, acreditamos que os professores devem dar autonomia a seus alunos para que eles desenvolvam metodologias particulares de estudo, pois é com elas que eles buscarão sentido nas palavras e, como consequência, as utilizarão como instrumentos de performatividade, libertação e prática social.

THE PROBLEMATIZATION OF A MYTH: HOW AND WHO CAN CONTEXTUALIZE NEW LEXICAL ITEMS IN FOREIGN/ENGLISH LANGUAGE CLASSES?

#### ABSTRACT

This article focuses on the results of a research study which intended to problematize the notion of *context* in the process of vocabulary acquisition/learning in English classes. The data pointed out the relevance of lexical contextualization in the work with direct and indirect learning strategies (OXFORD, 1990), as well as demystified the idea that only teachers can contextualize new lexical items presented in class.

KEY WORDS: vocabulary acquisition/learning, context, direct and indirect learning strategies.

---

#### NOTAS

- 1 Ao longo do texto, fundamentando-se em Ellis (1997), foram utilizados os termos “aquisição” e “aprendizagem” intercambiavelmente.
- 2 A Psicologia da Educação define esse conhecimento como consciência transitiva, um estágio no qual o ser humano descobre a natureza e a extensão das ações que o cercam. Ver explicação mais detalhada em Mizukami (1996).
- 3 Trata-se de um esquema baseado na teoria do filósofo francês Augusto Comte, segundo a qual os métodos de análise dos fenômenos sociais deveriam seguir o modelo utilizado pelas ciências físicas e naturais.
- 4 Esses encontros foram conduzidos apenas pelo pesquisador PIBIC, mas as reflexões aqui apresentadas são frutos de um trabalho conjunto com a autora do Projeto de Aprendizagem de Língua: Possibilitando a Autonomia de Alunos de Graduação em Letras/Inglês (SAPP: 5912).

- 5 Perguntas do questionário: 1) O que você achou da estratégia apresentada? e 2) Você acha que ela será útil em sua experiência de aprendizagem? Por quê?
- 6 Apesar de esse diário ter sido escrito apenas pelo pesquisador PIBIC, as percepções nele contidas foram problematizadas em um diálogo constante com a autora do projeto.

#### REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- AUSTIN, J. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press, 1962.
- BASÍLIO, M. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1987.
- BASTOS, H. M. L. A escrita no ensino de uma língua estrangeira: reflexão e prática. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 199-211.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.
- COHEN, A.; WEAVER, S. J.; LI, T. *The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language*. Minneapolis: National Language Resource Center/The Center for Advanced Research on Language Acquisition, 1996. (Relatório).
- EDWARDS, D.; MERCER, N. *Common knowledge*. Londres: Routledge, 1987.
- ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREITAS, A. C. Aprendizagem consciente = aprendizagem eficiente? *Letras e Letras*, v. 14, n. 1, p. 59-72, 1998.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HARMER, J. *How to teach English: an introduction to the practice of English language teaching*. Edinburgh: Longman, 1998.
- HATCH, E.; BROWN, C. *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge: CUP, 1995.

- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales*. t. I. Paris: Colin, 1990.
- LEWIS, M. *The lexical approach*. England: Language Teaching Publications, 1993.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MCCARTHY, M. *English vocabulary in use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- MICCOLI, L. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de Inglês com foco na autonomia*. Campinas: Pontes, 2007. p. 31-49.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1995.
- OXFORD, R. L. *Learning strategies: what every teacher should know*. Wadsworth: Heinle and Heinle, 1990.
- PESSOA, R. R. Análise de uma experiência de sala de aula com projetos de aprendizagem de língua. *The Specialist*, v. 27, n. 1, p. 147-168, 2006.
- RAIMES, A. *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford University Press, 1983.
- REBOUL, A.; MOESCHLER, J. *Pragmatique du discours*. Paris: Armand Colin, 1998.
- RUBIN, J.; THOMPSON, I. *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle & Heinle, 1994.
- SCRIVENER, J. *Learning teaching*. Oxford: Heinemann, 1994.
- SEBOK, T. A. *A sign is just a sign*. Bloomington: Indiana University Press, 1991.
- SOUZA, L. F. Um novo olhar sobre o ensino de vocabulário. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de Inglês com foco na autonomia*. Campinas: Pontes, 2007. p. 51-82.
- UR, P. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- WHITE, R.; ARNDT, V. *Process writing*. Hong Kong: Longman, 1991.