

# ENSINO DE VOCABULÁRIO

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

Lord Polonius  
What do you read, my lord?  
Hamlet  
Words, words, words.

## HISTÓRICO

O ensino de vocabulário sempre ocupou um lugar relevante na história do ensino de línguas. No **Método Clássico**, o estudo do vocabulário tinha como foco a etimologia, um método seguro para explicar significados e ortografia. Segundo Kelly (1976:31), foi essa abordagem que dominou o ensino de Latim e Grego. No **Método Gramática e Tradução**, o vocabulário era apresentado em listas de palavras, com as respectivas traduções, que o aluno deveria memorizar. Sempre que o aluno perguntava ao professor o significado de uma palavra, o problema era resolvido com a tradução imediata do vocábulo. Larsen-Freman (1986:14) lembra também que os alunos eram ensinados a reconhecer os falsos cognatos. A fixação do vocabulário era feita através de exercícios de tradução tanto do inglês para o português quando vice-versa. Veja abaixo um exemplo de como o vocabulário era apresentado nos materiais didáticos da época.

---

— 32 —

LIÇÃO VIII			
Gardner	<i>jardineiro</i>	wise	<i>sábio</i>
flower	<i>flor</i>	young	<i>jovem, moço</i>
genius	<i>gênio</i>	poor	<i>pobre</i>
artist	<i>artista</i>	rich	<i>rico</i>
clothes	<i>roupa</i>	thin	<i>magro, fino</i>
languages	<i>língua</i>	cheap	<i>barato</i>
money	<i>dinheiro</i>	dear	<i>caro</i>
lazy	<i>preguiçoso</i>	happy	<i>feliz</i>
high	<i>alto (cousa)</i>	attentive	<i>atento</i>
tall	<i>alto (pessoa)</i>	agreeable	<i>agradável</i>
loud	<i>alto (som)</i>	honest	<i>honesto</i>
great	<i>grande</i>	wholesome	<i>saudável</i>
	valuable	<i>precioso</i>	
	expensive	<i>caro, dispendioso</i>	
	to-day	<i>hoje</i>	
	others	<i>outros, outras</i>	
	both	<i>ambos</i>	
	often	<i>muitas vezes</i>	
	all	<i>todos, tôdas</i>	

Observação: — A palavra **grande** traduz-se por:  
**Large** referindo-se à extensão.  
**big** referindo-se ao volume.  
**great** referindo-se à grandeza.


As listas de palavras descontextualizadas sempre foram alvo de críticas dos especialistas em ensino de línguas. Com o movimento reformista e o surgimento do **Método Direto**, as listas foram aposentadas em prol de um ensino situacional que priorizava o ensino do vocabulário em vez da gramática. A idéia de que o significado das palavras dependia da situação, no entanto, não era algo novo e já encontrava respaldo em Santo Agostinho e Petalozzi (Kelly,1976).

Segundo Richards & Rodgers (1993:7) novos significados eram ensinados através de estabelecimento de associações na língua alvo e não mais na língua materna. Essa opção tinha como base a observação de que as crianças aprendem a língua materna fazendo associações diretas entre os objetos e as palavras, sendo essa a forma mais natural de se aprender uma língua. A tradução era evitada para se estabelecer uma conexão direta entre o conceito e a palavra na língua alvo sem a interferência da língua nativa.

As palavras novas deixaram de ser ensinadas de forma isolada e passaram a ser ensinadas de forma mais contextualizada, inseridas em frases. Como o método direto enfatizava a comunicação oral, a prioridade passou a ser o vocabulário do dia a dia que era ensinado através de mímicas e demonstrações, uso de objetos (realia), de gravuras e desenhos. A partir do Método Direto, intensifica-se o uso de ilustrações para o ensino de vocabulário. Na figura abaixo, vemos como o vocabulário e as estruturas sintáticas eram apresentados.


**LESSON 2 (Second Lesson)**

Number 17 (seventeen)




Number seventeen is an inkpot. AN

Number 18 (eighteen)




What is number eighteen?  
It is<sup>1</sup> an ice-cream (or<sup>2</sup> an ice). IT'S AN ICE

Number 19 (nineteen)



Is number nineteen an apple?  
Yes, it is. IT IS AN APPLE

Number 20 (twenty)



Is this an apple?  
Is it an ice?  
What is it?  
It is (it's) an eye.

<sup>1</sup> or, in the short form generally used in conversation, "It's an ice."  
<sup>2</sup>

Eckersley, C. E. *Essential English*.  
Extrato da lição 1, p.9

Apesar de o Método Direto prescrever que “*todo professor deveria criar maneiras para que a língua fosse usada como na vida real*”<sup>1</sup> (Gurrey, 1960:51)”, podemos comprovar como na figura acima que os enunciados, frequentemente, não guardavam qualquer relação com a linguagem coloquial e serviam apenas para introduzir vocabulário novo e estruturas sintáticas. Assim, as frases “*Is this an apple?*” — ao lado de uma ilustração de parte de um rosto — e a resposta “*It is an eye*” — tinham como objetivo a aprendizagem dos demonstrativos, do verbo *to be* e das palavras *apple* e *eye*. Contudo, essas frases e, dificilmente ocorreriam em uma interação espontânea.

As ilustrações e os objetos eram os recursos utilizados pelos professores para apresentação das estruturas e do vocabulário, geralmente, através de demonstrações. A execução do Método Direto foi assim explicada por Morris (1964:52):

*“The direct Method attempts to link the foreign word directly with the concept (the ‘thing-meant’). The teacher, for instance, holds up a pen and says, ‘This is a pen’, or points to the door and says ‘This is a door’.*

*The choice of method is not a simple issue, in view of many factors involved. Strong objection obtains to the employment of translation generally, on the ground that it seriously hinders the inculcation of correct speech and reading habits, which are best acquired in a single medium. There is further objection that words in one language do not truly correspond to words in another although both may be applied to a particular concept.”*

Além das demonstrações, o professor também utilizava sinônimos, antônimos, definições, explicações, e inferências pelo contexto.

Quanto às estratégias de aprendizagem, a memorização mecânica não era aconselhada pelos teóricos do Método Direto. Morris (1964:54) assim se manifestava a respeito da memorização:

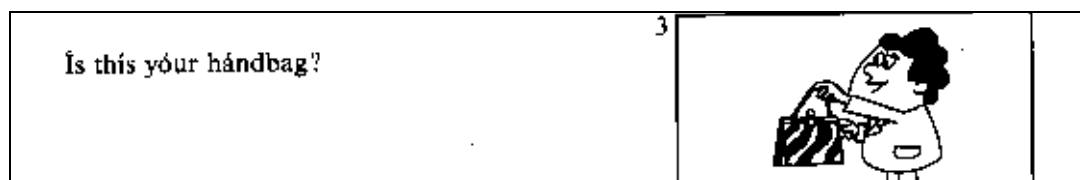
*“It should be clear that the rote learning of words is an unprofitable pursuit, since a knowledge of words as isolated units of meaning is not conducive to proficiency in the language skills. On the other hand, as the language activities involve the use of words, concentration on the reception or production of language can ensure a knowledge of the vocabulary.”*

Para assegurar que os aprendizes pudessem reconhecer as palavras encontradas nas atividades de leitura, Morris (1964:55) recomendava quatro condições: o contexto deve ajudar a ilustrar o conceito; os aprendizes devem ter sua atenção dirigida aos novos termos; os vocábulos novos devem ser recorrentes; e os professores devem evitar pedir aos alunos definições dos termos, pois, segundo ele, a habilidade lexicográfica pode estar além da capacidade do aprendiz. Ele sugeria aos alunos que fizessem exercícios de múltipla escolha, recontassem histórias, ou respondessem a perguntas para testar o conhecimento das palavras.

---

<sup>1</sup> *Every teacher of languages should devise ways and methods of getting the new language used as it is in real life, that is, language that performs some useful purpose: to ask for something, to enquire about somebody, to tell somebody something.* As traduções das citações são de responsabilidade da autora.

No método **Áudio-Lingual**, enfatizava-se, como no método direto, a necessidade de se aprenderem as palavras em contexto e não de forma isolada. O número de palavras por unidade era limitado, pois se acreditava que a aquisição de vocabulário deveria ser retardada até que uma parte substancial do sistema gramatical fosse aprendido. O principal objetivo do método áudio-lingual era a aquisição das estruturas lingüísticas (Wilkins, 1978:110; Larsen-Freeman,1986:41). O material didático era organizado em uma seqüência de estruturas gramaticais selecionadas em um nível progressivo de dificuldades e as estruturas eram repetidas várias vezes para que os aprendizes as automatizassem. As ilustrações abaixo mostram extratos do livro *First Things First* (Alexander, 1970), um dos manuais didáticos mais utilizados em todo o mundo no ensino de língua inglesa, na década de setenta.



Alexander, L.G. *First Things First*. Extrato da lição 1, p.1

Como se vê acima, a estrutura a ser treinada na lição 1 é ‘*Is this your + um substantivo*’. A aprendizagem se dava através da repetição da mesma estrutura e de mais dez substantivos que se revezavam na mesma posição da palavra *handbag*. Veja a lista das palavras a serem fixadas pelos alunos na figura abaixo.

Lesson 1		Teaching Unit 1	
Content and Basic Aims			
PATTERNS AND STRUCTURAL WORDS		VOCABULARY	
Is this your (handbag)? Yes, it is. My name is . . .	<i>Nouns</i>		<i>Numbers</i>
	book	pen	1-10
	car	pencil	<i>Expressions</i>
	coat	shirt	
dress	skirt		
handbag	watch	Excuse me. Pardon? Thank you very much.	
house			

Alexander, L.G. *First Things First*. Extrato da lição 1 do livro do Professor, p.1

Nas abordagens estruturais, como pudemos perceber, o vocabulário está subordinado à gramática, pois a aquisição da linguagem é entendida como domínio de estruturas sintáticas. Wilkins (1972) denuncia a negligência no ensino de vocabulário e recusa a idéia de que o vocabulário seja menos importante do que a gramática. Diz ele:

*“The fact that while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary **nothing** can be conveyed. What we normally think of as ‘vocabulary items’ – nouns, verbs and adjectives – do indeed contain more information than is carried by grammatical elements. Telegrams often consist of no more than a sequence of lexical items with no grammatical information other than order of words, and yet we have no difficulty in understanding them, any more than we do ungrammatical headlines and advertisements. Communicating in a foreign language is not so very different. Provided one knows the appropriate vocabulary, then some form of interchange of language is possible. Without the vocabulary it is impossible.” (Wilkins, 1972:111)*

Para Wilkins (1972:133), um dos precursores da **Abordagem Comunicativa**, “aprender vocabulário é aprender como as palavras se relacionam com a realidade externa e como elas se relacionam umas com as outras<sup>2</sup>”. Na abordagem comunicativa, o lema é apresentar e usar linguagem autêntica e a língua alvo passa a ser não apenas o objeto de estudo, mas também o meio de comunicação. Segundo Larsen-Freeman (1986:130), a gramática e o vocabulário que os alunos aprendem derivam da função, do contexto situacional, e dos papéis dos interlocutores. Brown (1994: 365) diz que

*“The best internalization of vocabulary comes from encounters (comprehension or production) with words within the context of surrounding discourse. Rather than isolating words and/or focusing on dictionary definitions, attend to vocabulary within a communicative framework in which items appear. Students will associate new words with a meaningful context to which they apply.”*

Harmer (1991:153) assim se posiciona em relação ao ensino de vocabulário para ressaltar a importância de seu ensino: “if language structures make up the skeleton of language, then it is vocabulary that provides the vital organs and the flesh”. A afirmação de Harmer coloca sintaxe e léxico em posição complementar. Lewis (1993 e 1997), baseando-se em princípios fundamentais da abordagem comunicativa, recusa a visão tradicional de que a língua se divide em estrutura e vocabulário e propõe uma abordagem lexical, vendo a gramática como subordinada ao léxico. Diz ele:

*“The standard view divides language into grammar (structure) and vocabulary (words); the Lexical Approach challenges this fundamental view of language. Instead the Lexical Approach argues that language consists of chunks which, when combined, produce continuous coherent text. The chunks are of different kinds and four different basic types are identified. One of these consists of single words while others are multi-word items.” (Lewis, 1997:7)*

Os quatro tipos de *chunks* a que Lewis se refere são: palavras ; colocações, ou seja, palavras que ocorrem junto a outras (ex. incomes rose); expressões fixas (cumprimentos, frases

---

<sup>2</sup> *Learning vocabulary is learning how words relate to external reality and how they relate to one another.*

polidas, e outras expressões formulaicas); e expressões semi-fixas que permitem uma variação mínima (ex. *Could you pass.....please?*).

Na contracapa do primeiro livro<sup>3</sup>, *The lexical approach*, encontramos a síntese dos princípios que norteiam o trabalho de Lewis:

- The grammar/vocabulary dichotomy is invalid.
- Collocation is used as an organic principle.
- Successful language is a wider concept than accurate language.
- The Observe-Hypothesise-Experiment cycle replaces the Present-Practice-Produce paradigm.
- Most importantly, language consists of grammaticalised lexis – not lexicalized grammar.

### **Que vocabulário devemos ensinar?**

Parece haver um consenso que, apesar de os dicionários registrarem cerca de 50.000 verbetes, o vocabulário necessário para se ter domínio do inglês deve ficar em torno de 3000 palavras. No entanto, como adverte Laufer (1997:25), quanto maior o nível de compreensão esperada, maior deve ser o vocabulário.

Ao examinar a introdução de alguns dicionários, encontrei informações relevantes para nosso tópico. O *Collins COBUILD<sup>4</sup> English Language Dictionary* (1989) foi produzido a partir de corpora de cerca de 20 milhões de palavras retiradas de livros, revistas, jornais, panfletos, folhetos, conversas, programas de rádio e televisão (p.xv). O editor, John Sinclair, chama a atenção para o fato de um número relativamente pequeno de palavras ser suficiente para uma grande percentagem do que é escrito e falado diariamente.

O trabalho do COBUILD, que reúne cerca de 40 000 palavras, centrou esforços nas palavras mais frequentes que eles calculam estar entre 2000 a 3000. As entradas para essas palavras são acompanhadas de descrições de seus usos. O editor adverte que não serão encontrados termos muito técnicos, termos obsoletos ou dialetais, pois o objetivo do dicionário é a linguagem do dia a dia (p.xviii).

O *Cambridge International Dictionary of English* (1995) tem por base uma coleção de mais de 100 milhões de palavras, incluindo variedades faladas e escritas de vários tipos e fontes. Um aspecto interessante da obra é a inclusão entre as fontes de textos orais e escritos produzidos por aprendizes de inglês. Segundo os autores, esses textos foram usados para atender às necessidades dos aprendizes de língua inglesa (p.xii).

As obras acima resgatam o interesse pela frequência de palavras cuja origem remonta ao final do século 19 quando Sweet postulava que o vocabulário deveria ser firmemente controlado por um método racional. Ele afirmava que 3.000 palavras seriam suficientes para o ensino de língua inglesa, excetuando é claro, o vocabulário especializado (Howatt,1984:187). Na década de 20, iniciaram-se os estudos lexicográficos que resultaram na criação de listas de palavras mais usadas, pois acreditava-se que o vocabulário deveria ser firmemente controlado. Em 1930, Ogden publicou um livro didático chamado *Basic English* que utilizava apenas 850 palavras: 150 representando qualidades, 600 representando coisas, 100 operações (Howat:1984:251). Para Palmer, 85% do inglês

<sup>3</sup> A teoria de Lewis é posta em prática no livro didático *Implementing the lexical approach*, de 1997.

<sup>4</sup> COBUILD é um acrônimo para Collins Birmingham University International Language Database

normal consistia de apenas 1.000 palavras (Frisby,1966:103). Em 1933, ele apresentou, em um congresso, sua primeira versão de uma lista de 3000 palavras para a escola secundária (Howat:1984:234). Em 1937, foi a vez de Palmer e Hornby apresentarem sua seleção de de vocabulário contendo mil palavras no livro *Thousand-word English*. Em 1943, Eckersley publicou a série didática *Essential English* que continha 500 palavras novas em cada um de seus quatro estágios. Em 1953, West publicou sua lista de cerca de 2000 palavras (excluindo-se as derivadas) denominada *General Service List*<sup>5</sup>. Segundo Morris (1964:31), West baseou-se nos seguintes critérios para selecionar as palavras:

- (a) Word frequency
- (b) Structural value
- (c) Universality in respect of geographic area
- (d) Subject range
- (e) Value of purposes of definition
- (f) Values for word-building
- (g) Stylistic functions of a word

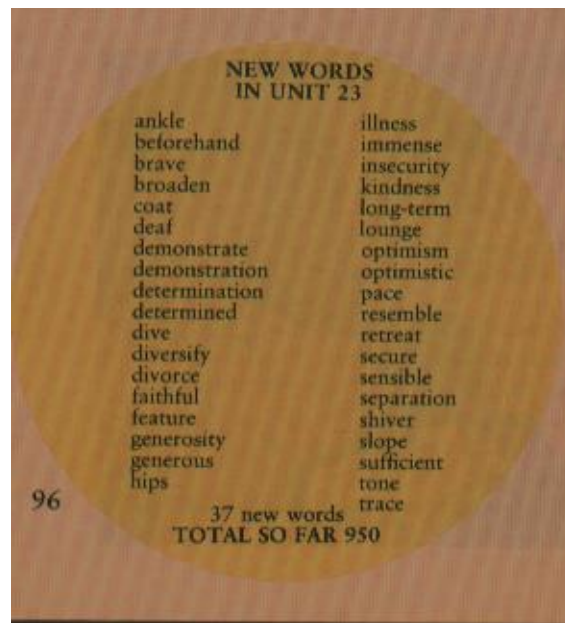
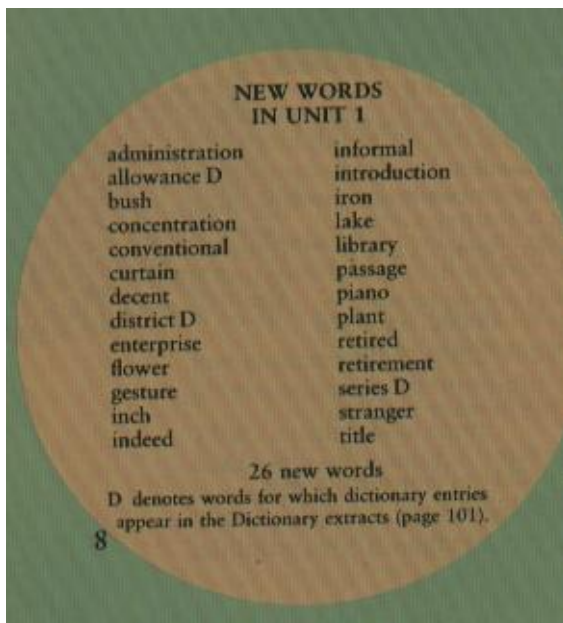
Na década de 70, as listas perderam seu prestígio e Wilkins (1972:117-8) assim se pronunciava:

*“The original frequency data seem in danger of getting lost among these other considerations. No doubt those items that would appear on a list of the 2.000 most common words in a language are indeed useful words for a foreigner to acquire. But, as we have seen, learning could not be confined to these items. The teacher himself does not normally choose what vocabulary items his pupils will learn. (...) The more language teaching is oriented towards meeting the needs of the learners the more likely it is that the situations used for teaching will produce ‘useful’ language without it having been necessary to draw up an inventory of lexical items beforehand. A reasonable behavioural prediction may do the work that a vocabulary frequency counts sets out to do.”*

As previsões de Wilkins não se efetivaram e com a reunião de corpora computadorizados, o interesse em frequência de palavras também reapareceu. Jane e Dave Willis produziram uma série didática — Collins COBUILD English Course —, baseando-se no corpora do projeto COBUILD. A série dividida em três volumes incluía textos reais perfazendo um total de 2500 palavras. Ao final de cada unidade, as palavras novas eram listadas e seu total adicionado aos anteriores. Veja, abaixo, reprodução das listagens das unidades 1 e 23 do livro 3 em que a última apresenta um total de 950 palavras.

---

<sup>5</sup> Até o início da década de 90, a UFMG ainda usava a lista de West para selecionar os textos que seriam incluídos nas provas de vestibular. A menção à *General Service List* no edital do vestibular gerava dois problemas. Como o livro estava esgotado, os candidatos, e até mesmo os professores, ficavam inseguros sobre o tipo de vocabulário que deveriam estudar. O segundo problema envolvia a concepção de leitura e compreensão de texto, pois ao legislar que todas as palavras dos textos utilizados nas provas do vestibular deveriam estar relacionadas na lista de West, ignorava-se a capacidade dos candidatos de inferir significado pelo contexto e os professores se viam obrigados a adulterar alguns textos para substituir palavras que não estavam na lista de West.



Willis, D. & Willis, J. *Collins COBUILD English Course (v.3)*. Extratos das unidades 1 e 23, p. 8 e 96.

McEnery & Wilson (1997:104) assim se posicionam em relação ao uso de corpus:

*“Corpus examples are important in language learning as they expose students at an early stage in the learning process to the kinds of sentences and vocabulary which they will encounter in reading genuine texts in the language or in using the language in real communicative situations.”*

As listas de frequência são importantes auxiliares na seleção do vocabulário a ser ensinado, mas devemos ter em mente que a frequência não deve ser o único fator na seleção do vocabulário, pois outros fatores devem também influenciar nossa escolha como, por exemplo, tipo de curso e interesses dos alunos.

A existência de listas de frequência nos remete aos conceitos de vocabulário ativo e passivo, ou produtivo e receptivo. Frisby (1966:103) elabora esses conceitos da seguinte forma:

*“There is the vocabulary that we use and the vocabulary that we understand; or to put it in another way, the active and the passive vocabularies, the productive and the receptive. In the passive sense we listen to words, follow the vocabulary used by others, and recognize what others produce in writing and speech. In the active sense we have to find our own words, we have to be masters of our own words, we have to be masters of our own vocabulary. In reading or listening we go from words to thoughts and in speaking and writing we go from thoughts to words. The passive vocabulary is our foundation, and we tend to transfer words from this vocabulary to our active vocabulary as our language experience develops.”*



Sintetizando, o vocabulário ativo ou produtivo é aquele que é adquirido e usado pelo aprendiz e o passivo ou receptivo é aquele que ele reconhece, apesar de não usar. Podemos presumir que reconhecer uma palavra é um processo muito mais simples do que produzi-la, pois o uso envolve uma série de informações tais como: o comportamento sintático do vocábulo, colocação, formas derivadas, e traços semânticos.

Gairns e Redman (1986:65) pontuam que, frequentemente, a transição de um item do vocabulário receptivo de um aprendiz para seu vocabulário produtivo é um processo gradual que ocorre através da leitura ou da compreensão oral por um certo período de tempo. Para eles, o ideal seria não polarizar a distinção entre essas duas categorias, apesar de ela ser útil para a seleção de vocabulário de acordo com as necessidades do aprendiz e de seu ambiente de aprendizagem. Quanto ao número de palavras a ser ensinado em um curso, Gairns e Redman (1986:66) sugerem que em uma aula de 60 minutos, o *input* ideal seria de 8 a 12 palavras produtivas.

### O que significa aprender uma palavra?

Para muitos alunos e professores aprender vocabulário significa memorizar listas de palavras e seus correspondentes significados na língua materna; No entanto, aprender vocabulário vai além disso. Harmer (1991:158) esquematiza o que significa “aprender uma palavra” da seguinte forma

MEANING	Meaning in context Sense relations
WORD USES	Metaphor and idiom Collocation Style and register
WORDS	Parts of speech Prefixes and suffixes Spelling and pronunciation
WORD INFORMATION	Nouns: countable and uncountable, etc. Verb complementation, phrasal verbs, etc Adjectives and adverbs:
WORD GRAMMAR	

*Gairns e Redman (1986:69-71)* sugerem a apresentação do vocabulário em agrupamentos de tipos diferentes — semântico, fonológico e gramatical — e, defendendo que o vocabulário consiste em uma série de sistemas inter-relacionados, apresentam as seguintes indicações de agrupamentos:

1. *Items related by form;*
2. *Items grouped as an activity or process (also topic-related);*
3. *Items which are similar in meaning;*

4. *Items which form 'pairs';*
5. *Items along a scale or cline, which illustrate differences of degree;*
6. *Items within 'word families' i.e. derivatives*
7. *Items grouped by (a) grammatical similarity and (b) notional similarity;*
8. *Items which connect discourse;*
9. *Item forming a set of idioms or multi-word verbs;*
10. *Items grouped by spelling difficulty or phonological difficulty;*
11. *Items grouped by style;*
12. *An item explored in terms of its different meanings;*
13. *Items causing particular difficulty within one nationality group.*

Sardinha (2000), um dos pioneiros da lingüística de corpora no Brasil, defende que o vocabulário não é um fenômeno que deve ser visto de forma isolada da sintaxe. Ele descreve padrões léxico-gramaticais que são igualmente importantes para o ensino de vocabulário. São eles:

1. Colocação (associação entre itens lexicais)
2. Coligação (associação entre itens lexicais e gramaticais). Ex. 'start' é mais comum com sintagmas nominais e orações *ing*, enquanto 'begin' é mais comum com um complemento 'to'.
3. Prosódia semântica: associação entre itens lexicais e conotação (negativa, positiva ou neutra) de campos semânticos. Ele dá como exemplo a palavra 'cause' que se associa a palavras desfavoráveis (problems, damage, death) e 'provide' que se associa a palavras positivas ou neutras (assistance, care, job). (p. 48)

### **Estratégias de ensino e aprendizagem de vocabulário**

O ensino de vocabulário é um tema recorrente em listas de discussão de professores de inglês como segunda língua na Internet. No mês de março de 2001, a pergunta "*How to help students retain vocabulary*" gerou várias respostas. Reproduzo em seguida quatro<sup>6</sup> das mais relevantes.

*"Make flash cards. A number of them will be required. Put the word in the target language on one side and a picture, definition, English word or symbol on the other. Quiz yourself with them every day for at least 10 minutes. Or, tape the words, preferably on furniture, and listen to the cassette. Sing or sign the words. Make up a rap to help you remember rules or vocabulary. Make up mnemonic devices such as calendars or a drawing. Use the new words with your family and friends. Practice them with classmates whenever possible. Act out verbs; point out nouns. Make lists and make practice quizzes for them. Get a study buddy or peer tutor. (Make sure it is someone who is doing well and with whom, you can work seriously). If spelling is difficult for you in English, it will be at least as difficult in the foreign language. Practice writing each word three times or draw pictures*

---

<sup>6</sup> As mensagens foram reproduzidas com anuência de seus autores.

*in the letters to help you remember how they go together (particularly useful with young learners). Also, study for quizzes and tests ahead of time. Review vocabulary words at least two nights before the quiz or test and again the night before. When taking the quiz or text, use the following techniques:*

- 1. Visualize the answer*
- 2. Picture yourself looking for the answer in the book.*
- 3. See the teacher standing in front of the class giving the answer.*
- 4. Close your eyes and write the answer of the class to mind.*
- 5. While relaxing, take three deep breaths and write or circle the answer you feel is right.”*

Joanna Grollmus (22/03/2001)

*“As regards the teaching vocabulary, have you ever tried suggesting students to stick little pieces of paper on the fridge door, on their cars, on the toilet mirror or wherever they want to remember new words more easily? I can tell you it’s real fun.*

*By the way, having them design their own exercises was a nice idea, too!”*

Mariana Mussetta (22/03/2001)

*“Another way is to write new words individually, on small cards, with a simple definition on the back of the card. Learners can store the cards in small labeled boxes (matchboxes perhaps) They can label the boxes in various ways but one system is to have boxes labeled “new”, “fairly new” and “familiar”. Words move from box to box as the learner reviews them each evening. Once the words are so familiar that they can be considered part of the learner’s active vocabulary, they can drop out of the system to make room for later arrivals. I’m not sure where this idea came from but I have a feeling that it might been Mario Rinvoluceri.”*

Dick Tibbetts (23/03/2001)

*“I know I got this idea from someone but can’t remember where: I made a basic calendar grid and every month pass out a new one. The students (high beginner adults) fill in the days of the week and the dates. Then we put in any birthdays, special days, possibly school vacation days. After that the students note down a few new words every day. A couple of times a week we “collect” them and put them on the board. That gives us a chance to review them and to recall where they occurred (in the story about a girl who swallowed a coin, for example). That encourages students to think of vocabulary items in a context as well as to think of vocabulary learning as a cumulative process. At the end of the month we choose the most important words and put them up on the board.”*

*(23/03/2001)*

Abbie Tom

É interessante observar que, em todos os depoimentos, prevalece a idéia de aprendizagem de vocabulário como memorização de itens isolados através de técnicas de associação.

Harmer (1991:161-173) apresenta uma série de atividades para o ensino e a prática de vocabulário divididas em três seções: apresentação, técnicas de descoberta e prática. Para a apresentação, ele recomenda as seguintes técnicas: o uso de objetos (realia); gravuras; mímica, ações e gestos; contraste (antônimos); enumeração, ou seja, listagem de itens de uma mesma categoria; explicação; e tradução. À lista de Harmer (ibid), eu acrescentaria mais algumas sugestões propostas por Ur (1996:63) — pequenas definições; descrições detalhadas; exemplos (hiponímia), contexto (história ou frase em que o item ocorre); sinônimos; e colocação. Quanto às técnicas de descoberta, Harmer sugere: combinação de palavras com gravuras; elaboração de mapas semânticos; inferência de significado pelo contexto; uso de sufixos e prefixos; e produção de textos orais e escritos com vocabulário específico. Quanto à prática, ele sugere ações e gestos; exercícios de uso de vocábulos frequentemente confundidos; exercícios para colocar em ordem (de preferência, de importância etc).

Rodrigues (2001:317), em sua pesquisa de mestrado, tendo como informantes alunos brasileiros de 6 escolas em contextos de ensino médio, universitário e escola de idiomas, chegou à conclusão que há

*“uma certa incoerência entre o que os alunos acreditam ser necessário fazer para serem melhores falantes de inglês e o que realmente fazem para atingir tal objetivo, uma vez que embora acreditem que o vocabulário seja um dos fatores que lhes traz mais problemas durante suas interações, a maioria não se dedica ao estudo regular de vocabulário.”*

Em sua comunicação no *II Congresso Internacional da ABRALIN*, Rodrigues afirmou que seus informantes desconhecem outras estratégias de aprendizagem de vocabulário além do uso de dicionário e listas de palavras. A descoberta de Rodrigues reforça a proposta de que é necessário incentivar os aprendizes a desenvolver estratégias de aprendizagem de vocabulário mais produtivas.

Após exame das várias classificações propostas para estratégias de aprendizagem (Ellis & Sinclair, 1989; Oxford,1990; O’Malley & Chamot,1990) e observações pessoais, consegui identificar as seguintes estratégias específicas para a aprendizagem de vocabulário que agrupei em metacognitivas, cognitivas, sociais e de comunicação.

**1. Estratégias Metacognitivas:** são as estratégia que o aprendiz utiliza para organizar e avaliar sua aprendizagem. São elas:

1. Análise das necessidades individuais de aprendizagem de vocabulário.
2. Seleção do vocabulário a ser aprendido.
3. Planejamento da aprendizagem, selecionando estratégias e material.
4. Potencialização dos recursos de aprendizagem: procurar fontes diversas para a aprendizagem fora e dentro da sala de aula
5. Organização do vocabulário em registros diversos: organizar cadernos de vocabulário, listagens etc
6. Auto-avaliação periódica da aprendizagem de vocabulário.

A respeito de cadernos de vocabulário, Lewis (1997:75-76) comenta que, provavelmente, todo aprendiz tem um caderno de vocabulário, do mais simples ou

desorganizado ao mais complexo e sofisticado. Ele aconselha alguns princípios que devem ser seguidos na organização desses cadernos: registrar apenas os itens relevantes e que possam ser recuperados quando necessários, e organizar o caderno de forma a contemplar diferentes itens lexicais.

Quanto ao conteúdo, Lewis (1997:76) lista os seguintes itens que deveriam constar de um caderno de vocabulário:

- *Words, strong collocations and fully Fixed Expressions with LI equivalents*
- *Collocation patterns with, for example, a noun plus a group of collocating verbs and adjectives*
- *Semi-fixed Expressions with several similar examples listed together to emphasise a pattern*
- *Prototypical grammar examples (...) often in the form of high frequency Expressions*
- *Miscellaneous language, chosen by individual learners, in a separate section, away from the more organized language.*

Smith & Smith (1997), propõe o seguinte quadro para organização de vocabulário:

WORD/EXPRESSION PRONUNCIATION	PART OF SPEECH	PICTURE, MEANING OR TRANSLATION	EXAMPLE SENTENCE	NOTES

**2. Estratégias Cognitivas:** são estratégias que implicam utilização de processos mentais para a aprendizagem.

1. Contextualização: colocar palavras em contextos significativos (frases e histórias).
2. Comparação: comparar itens diferentes nos dois idiomas
3. Cópia: copiar palavras para praticar a ortografia
4. Resposta física: associar conceitos a ações físicas
5. Agrupamentos: agrupar palavras através de características que as identifiquem (classe gramatical, campo semântico, sinônimos, antônimos, relações entre as partes e o todo, ortografia, som, etc)
6. Uso de imagens: relacionar novos conceitos a imagens mentais, desenhos, diagramas, fotografias, etc
7. Inferência: usar informação de contexto verbal ou não para adivinhar o significado de uma palavra

8. Memorização: usar técnicas diversas para memorizar novas palavras
9. Registros: fazer registros quando encontrar palavras novas
10. Anotações sobre o uso de novas palavras e expressões
11. Marcar a sílaba forte das palavras novas
12. Escrever a pronúncia das palavras
13. Repetição: imitar modelos para ajudar na retenção ou na produção de palavras novas
14. Construção de palavras: usar conhecimento lingüístico para formar novas palavras ou para tentar inferir o significado de uma palavra nova
15. Revisão: revisar o novo vocabulário registrado em cadernos de vocabulário ou outras formas de organização
16. Consulta ao dicionário
17. Análise de partes das palavras
18. Tradução.

**3. Estratégias Sociais:** estratégias relacionadas ao aprender com o outro.

1. Atenção no vocabulário de interlocutores mais proficientes
2. Auxílio de outra pessoa: pedir auxílio a outrem para entender uma palavra nova ou expressar um conceito que não sabe nomear

**4. Estratégias de Comunicação:** também chamadas de estratégias de compensação, estão relacionadas com táticas empregadas pelo aprendiz para superar ausência de conhecimento para permitir a comunicação.

1. Aproximação: usar palavra de sentido aproximado para compensar o desconhecimento do vocabulário adequado
2. Estrangeirização: usar empréstimos de outra língua
3. Paráfrase: descrever um objeto ou conceito para o qual falta a palavra ou dizer para que serve
4. Usar uma palavra de sentido aproximado
5. Cunhagem de palavras: inventar novas palavras a partir de regras da língua alvo
6. Mecanismos de textualização: usar referentes cujos significados possam ser preenchidos pelo interlocutor (ex. thing, object, that etc).

**Sugestões práticas**

A seguir apresento algumas ilustrações de estratégias e atividades para aprendizagem de vocabulário.

**1. Listas de vocabulário**

Uma das estratégias mais antigas é o uso de listas de vocabulário. As listas de palavras a serem aprendidas podem aparecer acompanhadas de sinônimos, antônimos, de tradução ou de definições.

Word	Synonym

Word	Translation

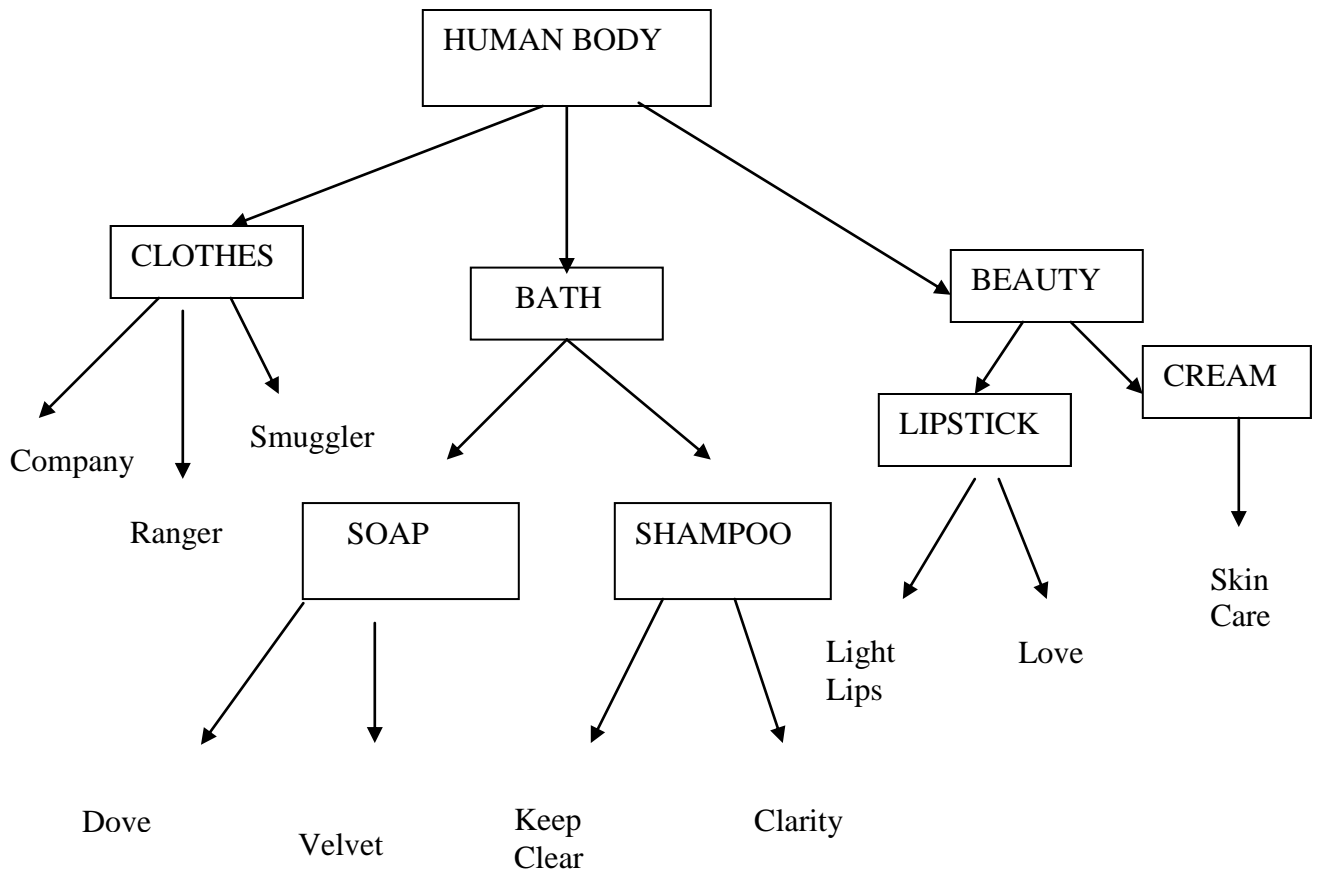
Raquel Maia (comunicação pessoal, por e-mail, em abril de 2001) sugere a seguinte atividade para o trabalho com listas de palavras:

*“Você faz uma lista de palavras em inglês e na frente de cada uma, escreve o significado em português. Dobra a folha verticalmente de forma que você só veja as palavras em português e, a seguir, as escreve em inglês. Depois, dobra a folha de novo de forma que você só veja a lista em Inglês e torna a escrever o significado de cada uma em português e daí por diante é o mesmo até o fim.*

*Depois de cada ciclo, isto é, inglês-português, acho que vale uma conferida para ver aquelas que estão sendo mais difíceis de memorizar, pois é uma forma de revê-las.”*

## 2. Mapas conceituais

Os mapas conceituais, ou mapas semânticos, são também formas interessantes de se organizar a aprendizagem de novas palavras. Veja abaixo um exemplo de mapa semântico, reunindo produtos com nomes em inglês consumidos no Brasil.



### 3. Gradações

O exemplo abaixo é um bom exemplo de exercício de vocabulário, feito individualmente ou em pares, em que o uso de diagrama auxilia o aprendiz a trabalhar com gradações de sentido e também a perceber a ordem de adjetivos. No caso em pauta, são descrições de cabelo (tamanho+tipo+cor, ex. *short, dark, wavy hair*). O auxílio de um dicionário é fundamental para o sucesso desta atividade.



*Classroom activities*

**STUDENT ACTIVITY**

The following adjectives can all describe hair. Fill in the circles and box and notice the progressions (e.g. longer–shorter).

frizzy black auburn dark brown long blond shoulder-length curly  
 mousey red light brown wavy cropped ginger jet-black mid-brown

104

© 1986 Cambridge University Press

GAIRNS, R. & STUART, R. *Working with words*. p. 104

#### 4. Prefixos e sufixos

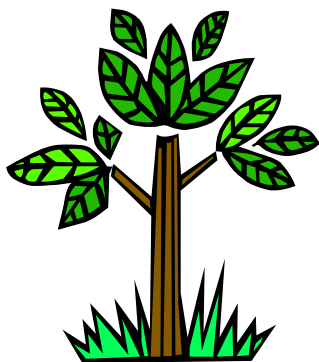
Uma forma de desenvolvimento de vocabulário é o trabalho com formação de palavras através da adição de sufixos. Veja o exemplo abaixo:

Os sufixos *-ion*, *-ment*, *-ation*, *-ity* e *-ness* formam substantivos e *-ist*, *-er* e *-or/ress* substantivos que designam pessoas; os sufixos *-ify*, *-ate* e *-em* formam verbos; e os sufixos *-ful*, *-able*, *-en* e *-ive* formam adjetivos. Vamos trabalhar com **Word builders** como no exemplo abaixo

VERB	NOUN	PERSON	ADJECTIVE	ADVERB
act	act/action	actor/actress	active	actively
activate	activity	activist/activator		
shave	shaver		shaven	
comfort	comfort	comforter (also an object)	comfortable	comfortably
nest	nest/nestle nestling			

## 5. Associação de imagem com itens lexicais

As gravuras são importantes auxiliares para a aprendizagem de vocabulário. O recurso visual constitui uma boa estratégia de memória, pois associa um conceito a uma forma icônica. Na tarefa abaixo, temos uma rede de associações do todo e suas partes. O aprendiz, usando a técnica da descoberta deve associar os itens lexicais com o respectivo desenho.



Label the parts of the tree

1. leaf (leaves)
2. trunk
3. root
4. branch

## 6. Recursos Mnemônicos

São vários os recursos mnemônicos. Os mais conhecidos são o *Peg Method*, o *keyword Method* e o *Loci Method*.

O *Peg Method*, segundo Thompson (1987:44), “allows unrelated items, such as words in a Word list, to be recalled by linking these items with a set of memorized “pegs” or “hooks” which can vary from rhyming words to digits”. Como exemplo, ela usa a rima – “one is a bun, two is a shoe, three is a tree, four is a door, five is a hive, six are sticks, seven is heaven, eight is gate, nine is line, ten is hen.”

O *Keyword Method*, diz Thompson (1987:44), “calls for establishment of an acoustic and imaginal link between an L2 word to be learned and a word in L1 which sounds similar”. Um exemplo em português seria a associação do quantificador ‘too much’ com o substantivo ‘tomate’.

O terceiro recurso, o *Loci Method*, é assim descrito por Thompson (1987:44-45:

“one imagines a familiar location, such as a room, a house or a street. Then one mentally places the first item to be remembered in the first location, the second item in the second location, and so forth. To recall the items, one takes an imaginary walk along the landmarks, mentally examines each one and retrieves the item one has “put” there.”

## 7. Combinar palavras com definições

Um exercício muito utilizado é a apresentação de um texto em que palavras são sublinhadas ou destacadas. Uma lista de definições é apresentada e o aprendiz deve localizar no texto as palavras descritas pelas respectivas definições.

Uma variedade do mesmo exercício consiste em combinar colunas, sendo uma de itens lexicais ou expressões e a outra de definições.

## 8. Colocação

Segundo Nation e Newton (1997:250), uma atividade típica de colocação é fazer com que os alunos combinem itens que ocorrem normalmente juntos. Joanna Channel (in Lewis, 1997: 32-33) descobriu que, no exercício reproduzido abaixo, os aprendizes erraram apenas 3 colocações, mas deixaram de reconhecer 14 outras possibilidades. Para exercícios desse tipo, recursos valiosos são os mecanismos de busca da Internet e os vários corpora disponíveis na web, como o COBUILD que pode ser acessado no endereço <http://titania.cobuild.collins.co.uk/form.html>. Outros corpora podem ser encontrados no site <http://info.ox.ac.uk/bnc/corpora.html>.

Mark all the possible collocations

	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								

## 9. Ações e gestos

Através de gestos e mímicas, os aprendizes podem fazer associações para memorizar vocabulário ou para demonstrar a compreensão de conceitos. como no exercício abaixo.

What actions or gestures do you use to do the following?				
INTERVIEWEE NUMBER	1	2	3	4
say hello				
say goodbye				
express anger				
express surprise				
express indifference				
express agreement				
express disagreement				

Do people from different cultures do any of these things differently?

Harmer, J. *The Practice of English Language Teaching*. p.170

## 10. Atividades lúdicas

Finalmente, há uma série de atividades lúdicas que podem ser utilizadas para a aprendizagem de vocabulário: 'match-makers', palavras cruzadas, anagramas, jogo da

memória, caça-palavras, bingo, quebra cabeça, forca, cartas enigmáticas. A Internet é uma fonte riquíssima de atividades lúdicas. Veja alguns endereços:

### **Match makers**

<http://www.m-w.com/game/>

Veja na ilustração um exemplo de 'match maker'.



### **Palavras cruzadas (crosswords and jumble)**

<http://www.vocabulary.com/>

<http://ull.chemistry.uakron.edu/jumble.html>

<http://www.edgamesandart.com/npuz.htm>

### **Anagramas (rearranjo de letras de uma palavra ou frase para formar outra palavra ou frase)**

<http://www.anagramgenius.com/>

### **Jogo de Memória**

<http://www.funbrain.com/match/>

### **Bingo**

<http://www.edgamesandart.com/ltwdboardgame.html>

### **Caça Palavras**

<http://www.boardgame.co.uk/scirmish/trial/trial01.htm>

### **Forca (hangman)**

<http://www.allmixedup.com/hangman/>

<http://www.billsgames.com/hangman/>  
<http://www.edgamesandart.com/twohng/hngmnB1.htm> (Business English)

## Conclusão

O vocabulário é elemento central na aprendizagem de um idioma. De acordo com Leffa (2000:17),

*“Se alguém, ao estudar uma língua estrangeira, fosse obrigada a optar entre o léxico e a sintaxe, certamente escolheria o léxico: compreenderia mais um texto identificando seu vocabulário do que conhecendo sua sintaxe. Da mesma maneira, se alguém tiver de escolher entre um dicionário e uma gramática para ler um texto numa língua estrangeira, certamente escolherá o dicionário. Língua não é só léxico, mas o léxico é o elemento que melhor a caracteriza e a destingue das outras.”*

A aquisição de vocabulário é, pois, fundamental para os aprendizes de línguas estrangeiras. Esse estudo não deve ser entendido apenas como retenção de itens lexicais isolados, mas também como colocações, expressões formulaicas, mecanismos de formação de palavras, e questões de uso.

O tempo em sala de aula é sempre limitado e insuficiente para uma aprendizagem eficaz. Para a expansão do vocabulário são necessárias, além das atividades em sala de aula, dedicação individual e utilização de estratégias de aprendizagem eficientes. Cabe a nós professores informar aos alunos sobre as inúmeras possibilidades de estratégias individuais de aprendizagem de vocabulário, sem, no entanto, impor-lhes nossas estratégias prediletas, pois as pessoas são diferentes e, conseqüentemente, os estilos de aprendizagem são também diferentes.

## Referências Bibliográficas

- ALEXANDER, L. G. *First things first*. London, Longmans, 1967. Students' Book.  
ALEXANDER, L. G. *First things first*. London, Longmans, 1967. Teacher's Book.  
BROWN, D. H. *Teaching by principles*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1994.  
ECKERSLEY, C.E. *Essential English for foreign students*. London: Longmans, 1960.  
ELLIS, B. & SINCLAIR, B. *Learning to learn English: a course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. Student's book  
\_\_\_\_\_. *Learning to learn English: a course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. Teacher's book.  
FRISBY, A. W. *Teaching English; notes and comments on teaching English overseas*. Hong Kong, 1966.  
FITZGERALD, F. *Gramática da língua inglesa*. Porto Alegre: Selbach, 1940. 34ª edição revista e ampliada pelo Prof. Edgar Tweedie.  
GAIRNS, R. & REDMAN, S. *Working with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.  
GURREY, P. *Teaching English as a foreign language*. London: Longmans, 1960.

- HARMER, J. *The practice of English language teaching*. London & New York: Longman, 1991.
- HOWATT, A. P. R. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- KELLY, L. G. *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley: Newbury House, 1976.
- LAUFER, B. The lexical plight in second language reading. In: COADY, J. & HUCKIN, T. (eds) *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p.20-34
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press, 1986.
- LEFFA, V. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: Leffa. V. J. (org.) *As palavras e sua companhia*. Pelotas: ALAB e Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2000. p. 15 a 44
- LEWIS, M. *The lexical approach*. London: LTP, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Implementing the lexical approach*. London: LTP, 1997.
- McENERY, T. & WILSON, A. *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1997.
- MORRIS, I. *The art of teaching English as a living language*. New York: Macmillan, 1964.
- NATION, P. & NEWTON, J. *Teaching vocabulary*. In: COADY, J. & HUCKIN, T. (eds) *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p.238-254
- O'MALLEY, J.M & CHAMOT, A. U. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- OXFORD, R. *Language learning strategies*. New York: Newbury: 1990.
- RICHARDS, J.C. & RODGERS, T.S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- RODRIGUES, D. Percepção de alunos e professores de inglês sobre o processo de ensino/aprendizagem de vocabulário. In: II Congresso Internacional da ABRALIN. *Resumos*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará/Associação Brasileira de Linguística Aplicada, 2001. p.316-7
- SARDINHA, T. B. *Computador corpus e concordância no ensino da léxico-gramática de língua estrangeira*. In: Leffa. V. J. (org.) *As palavras e sua companhia*. Pelotas: ALAB e Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2000. p. 45 a 72
- SMITH, S. & SMITH, J. *Wordflo*. London: Longman, 1997.
- THOMPSON, I. Memory in language learning. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. *Learner strategies in language learning*. New York: Prentice Hall, 1987.
- UR, P. *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- WILKINS, D. A. *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold, 1972.
- WILLIS, D. WILLIS, J. *Collins COBUILD English Course*. London: Collins, 1989. v.3
- ZIMMERMAN, C. B. Historical trends in second language vocabulary instruction. In: COADY, J. & HUCKIN, T. (eds) *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p.5-19