

# Aquisição do léxico em língua estrangeira: da aplicação de práticas cooperativas e seus resultados

Leila Maria Taveira MONTEIRO  
Universidade Federal Fluminense

*Resumo:* Este trabalho apresenta os resultados de pesquisa realizada com falantes de português no aprendizado do léxico de língua inglesa como língua estrangeira. A pesquisa objetiva avaliar se práticas cooperativas facilitam a aquisição do vocabulário. Em função de sua dinâmica peculiar, tais práticas promovem a cooperação e a interação, favorecendo e estimulando a negociação do significado em ambiente emocionalmente distenso. Para o estudo, foram elaboradas cinco atividades segundo o molde cooperativo, aplicadas em uma turma de nível pós-iniciante. Os resultados foram avaliados através de pós-testes, comparados àqueles obtidos em uma turma de controle. Nesta, os alunos estudaram o mesmo conteúdo por meio de atividades que não exigiam padrões de interação ou cooperação, mas responderam aos mesmos testes para efeito comparativo. Os resultados finais mostram-se claramente favoráveis ao grupo que realizou as atividades cooperativas, sugerindo haverem exercido efeito positivo sobre a aquisição.

*Palavras-chave:* interação, cooperação, vocabulário

## INTRODUÇÃO

Teorias interacionistas aplicadas à área pedagógica destacam o papel da interação no processo de aprendizagem. Ellis (1994, p.243-44) distingue teorias interacionistas de bases cognitivas daquelas de orientação social. Enquanto as primeiras valorizam mecanismos internos do aprendiz, as segundas destacam processos de interação verbal. Lynch (1996, p.3) define interação como “o processo pelo qual se chega a um acordo”. Portanto, para o autor, os envolvidos colaboram e compartilham informações para que a comunicação se estabeleça de modo efetivo e bem-sucedido.

Essas citações assinalam a propriedade de se observar de modo mais cuidadoso os processos de interação promovidos pelo professor de língua estrangeira. O presente trabalho relata pesquisa voltada para a análise de processos de interação no ambiente instrucional da sala e aula e seus eventuais efeitos sobre a aquisição. Algumas perguntas serviram de fio condutor a essa pesquisa,

orientando e motivando seu desenvolvimento: podem as práticas cooperativas estimular a interação entre os aprendizes e a conseqüente negociação do significado? Um maior nível de interação se refletiria em seu interesse e engajamento? No caso de respostas positivas, esses fatores afetariam de algum modo a retenção e o resultado final da aprendizagem? Para analisar essas questões, optamos por focar a aquisição lexical, acreditando que uma das dificuldades mais comuns para o aprendiz de língua estrangeira, tanto na compreensão quanto na expressão oral e escrita, seja a falta do domínio de um número satisfatório de palavras que atenda às suas necessidades e expectativas.

Diversos programas para o ensino de língua estrangeira colocam o desenvolvimento do vocabulário como um aspecto a ser abordado e assimilado indiretamente, através da prática de outras habilidades, especialmente a leitura. Paradoxalmente, é um sentimento comum à maioria dos professores que, sem o conhecimento de um léxico amplo e variado, o uso da língua alvo fica comprometido ou se torna inviável. Para Lewis (1993, 1997), a competência lexical do aprendiz de língua estrangeira é fator determinante de sua maior ou menor proficiência, tanto na linguagem oral quanto na escrita, mesmo quando domina o aspecto gramatical de modo adequado.

Este trabalho busca conciliar a necessidade da constante expansão do vocabulário, com vantagens já constatadas na aplicação de atividades de grupo. Procuramos evitar possíveis falhas, como a participação desigual entre alunos com diferentes níveis de proficiência e personalidades distintas, por meio da utilização de práticas cooperativas.

Em dinâmicas cooperativas, os educandos devem necessariamente compartilhar dados para a realização da atividade que lhes seja proposta. A distribuição desses dados é organizada de modo que nenhum participante possa prescindir do conteúdo em posse dos colegas, tornando essencial o envolvimento de todos e promovendo turnos de participação mais eqüitativos (Coelho; Olsen, 1998). A obrigatória troca de informações ocorre entre os aprendizes, divididos em grupos de três ou quatro, demandando baixa participação do professor, que se limita a atuar como gerente e supervisor.

Na pesquisa em questão, queremos determinar se – e em que medida – tais procedimentos favorecem o aprendizado e a retenção

do léxico. Fundamentamos nosso estudo nas premissas de que o processo cooperativo pode potencializar a interação entre os aprendizes e que, sendo a interação um aspecto preponderante no aprendizado de uma língua (Tsui, 1995; Lynch, 1996), estaríamos maximizando as oportunidades para que o processo se desse num ambiente de relevância e significação. Paralelamente, graças a turnos equilibrados de participação, minimizamos fatores negativos de tensão e competição, criando circunstâncias emocionais especialmente favoráveis.

As atividades utilizadas na pesquisa foram elaboradas segundo o conteúdo previsto no currículo escolar da instituição onde se deu o estudo. Entretanto, fazendo-se necessária a escolha de um item lexical específico, decidiu-se focar adjetivos. Acreditamos que o domínio de um número expressivo dessas palavras facilita a utilização adequada e variada dos substantivos (Lewis, 1993), além de elas cumprirem um papel de especial relevância na expressão subjetiva do falante e em seu posicionamento no mundo.

O estudo compõe-se de cinco atividades cooperativas, elaboradas visando especificamente à pesquisa, das quais escolheu-se uma para ilustração (Anexo A). Essas atividades foram aplicadas em ocasiões distintas, ao longo de um ano letivo, em um grupo que denominaremos *grupo cooperativo*. A cada atividade, corresponde um exercício de fixação (Anexo A) a ser respondido pelo grupo, segundo os princípios de dinâmicas cooperativas. O mesmo conteúdo foi apresentado e trabalhado no grupo de controle, que chamaremos *grupo não-cooperativo*, segundo as instruções do plano de aula, sem a aplicação de atividades cooperativas. Uma semana depois, os alunos em ambos os grupos responderam, individualmente, a um teste objetivo também preparado para a pesquisa em questão (Anexo C). Os resultados foram comparados em moldes percentuais e revelaram-se amplamente favoráveis ao grupo cooperativo, levando-nos a considerar um eventual efeito positivo motivado pelas atividades em questão.

Este artigo compõe-se de quatro seções. Na primeira e na segunda, abordamos as bases teóricas sobre as quais fundamentamos nosso trabalho: discorreremos sobre questões consideradas relevantes para o ensino e o aprendizado do léxico e enfocamos a utilização dos trabalhos de grupo, particularmente das atividades ditas cooperativas e suas peculiaridades. A terceira seção refere-se à

metodologia e procedimentos da pesquisa, e a quarta e última traz as considerações finais.

### QUESTÕES PERTINENTES AO ENSINO E APRENDIZADO DO VOCABULÁRIO

Ao analisarmos o ensino e a aquisição do léxico em língua estrangeira, os primeiros aspectos a serem enfocados dizem respeito à *seleção*, ao *seqüenciamento* e à *apresentação* desse vocabulário (Nation, 1990).

Quanto à *seleção*, o critério mais usual tem sido o da frequência. Essa avaliação levou à criação de duas categorias que classificam as palavras como de baixa ou alta frequência. Vale ressaltar que a fronteira entre uma e outra é arbitrária, e o assunto tem sido alvo de debates, mas, segundo Nation e Newton (2003), concorda-se que essa variação ocorreria entre as 1.500 e 7.000 palavras mais usuais. Outros parâmetros utilizados são a escolha de um tópico que delimite a área lexical, o nível de proficiência do aprendiz, suas necessidades e objetivos, ou, ainda, a possibilidade e a facilidade de uma palavra para se combinar com outras, substituí-las ou formar derivados (Carter, 1986).

No que tange ao *seqüenciamento* do vocabulário em um programa de ensino, Nation (1990) sugere que a partir da apresentação das palavras ditas essenciais, em função de sua alta incidência, o enfoque em vocabulários acadêmico, técnico ou de baixa frequência seja feito a partir das necessidades e objetivos do educando. Para fins acadêmicos e leitura de jornais, itens lexicais comuns às áreas acadêmica e jornalística devem constituir o próximo passo. No caso de ocupações técnicas, deve-se priorizar o jargão da área em questão. Se o objetivo for usar a língua alvo socialmente, ler romances e revistas populares, o foco deve se fazer sobre palavras de baixa frequência.

O terceiro aspecto a se considerar diz respeito à *apresentação*. Nation (1990) menciona três possibilidades: uma abordagem direta, uma abordagem indireta ou uma conjugação de ambas. No primeiro caso, o vocabulário é tratado de modo explícito, por meio de atividades, exercícios e avaliações que enfoquem itens lexicais. Caso se opte por uma abordagem indireta, o professor desenvolve atividades como cantar, contar e ouvir histórias, redigir resumos e qualquer trabalho que não tenha como objetivo específico o vocabulário. O desenvolvimento lexical passa a ser percebido e tratado como

subproduto de atividades que visem à questão da fluência ou das compreensões oral e escrita. A terceira possibilidade combina tratamentos diretos e indiretos, em função do perfil e das necessidades do aprendiz ou de demandas e limitações institucionais e pedagógicas.

A questão da apresentação é especialmente complexa no que tange ao tratamento das palavras de baixa frequência, em função de seu grande número. Nation e Newton (2003) defendem que o professor equipe o aprendiz com estratégias efetivas que o habilitem a lidar com eventuais dificuldades de compreensão. Acreditam que, a partir do domínio das palavras de alta frequência, ele fará uso do contexto e de conhecimentos de derivação, sem que seja necessário enfocá-las individualmente. Outros autores, contudo, enfatizam a necessidade de haver interferências instrucionais diretas. Kelly (1990) acredita que a aplicação de recursos contextuais não deve substituir o ensino sistemático, mesmo no caso de palavras ditas de baixa frequência.

Pesquisas assinalam que a leitura extensiva de textos é um instrumento eficaz para a ampliação do vocabulário além da fronteira das 2.000 palavras e que, comprovadamente, funciona como uma poderosa fonte de *input* compreensível, tanto na questão lexical como no aspecto ortográfico (Krashen, 1982, 1985). Contudo, o processo mostra-se lento e imprevisível. Para Paribakht e Wesche (2003), como não se sabe que palavras serão realmente incorporadas pelo aprendiz, faz-se necessária a condução direta do processo por parte do professor.

Outro aspecto pertinente à questão lexical diz respeito ao estabelecimento de conceitos sobre o que significa *saber* uma palavra. A maioria dos pesquisadores e professores costuma contrapor os termos *receptivo* e *produtivo*, ou *passivo* e *ativo*. Nesse caso, vocabulário receptivo (passivo) é aquele que é reconhecido, quando num contexto, mas não é produzido espontaneamente. Vocabulário produtivo (ativo) seria aquele utilizado de modo apropriado, natural e espontâneo.

Melka (1982) ressalta o caráter sutil e fugidio dos conceitos em questão e a dificuldade de se estabelecer a distância entre os dois extremos. A autora sugere a existência de um *continuum de conhecimento* que melhor explicaria as nuances e fronteiras entre o que seriam conhecimento parcial e conhecimento completo. Se, para alguns, reconhecer uma palavra é suficiente para marcar o seu conhecimento, para outros, somente o uso produtivo assinala sua efetiva retenção. É preciso considerar que mesmo nativos podem identificar um item lexical a partir de seu contexto pragmático, sem que isso signifique

que conheçam todas as suas inflexões, colocações e possibilidades estilísticas. Assim, parece-nos mais adequado perceber o aprendizado de um item lexical como um processo, ao longo do qual as noções de receptivo e produtivo interagem e sobrepõem-se, numa dinâmica continuada até sua efetiva retenção.

Uma última colocação a ser feita sobre aquisição lexical diz respeito à distinção entre estratégias que permitem a compreensão imediata, mediante o uso de suportes contextuais, e aquelas que levam a uma retenção efetiva e duradoura. Para Paribacht e Wesche (2003), a efetiva memorização do vocabulário não acontece de modo ocasional, mas faz-se necessária uma intervenção instrucional sistemática, planejada e constante, que, se não garante a retenção do vocabulário, a favorece de modo substancial e significativo.

A despeito dos variados fatores que atuam sobre a aquisição e da complexidade da questão lexical, defendemos um tratamento específico e continuado do ensino de vocabulário, como fator decisivo para o efetivo enriquecimento da proficiência lingüística do aprendiz de língua estrangeira.

#### O TRABALHO DE GRUPO E AS PRÁTICAS COOPERATIVAS

Trabalhos de grupo comprovadamente maximizam as oportunidades para que se pratique a língua alvo e reduzem o peso psicológico, ao limitar a exposição pública. Segundo Long e Porter (1985, p.210), trabalhos em pequenos grupos:

- ampliam as oportunidades para a prática da língua alvo;
- melhoram a qualidade da fala do educando;
- ajudam a individualizar o processo instrucional;
- promovem clima afetivo positivo;
- motivam o aprendiz.

Lynch (1996, p.111) cita conclusões favoráveis ao trabalho de grupo a partir de pesquisas de diferentes autores:

- trabalhos em pares ou em grupos favorecem a negociação do significado, em oposição à interação professor-aluno (Doughty; Pica, 1986);
- os aprendizes raramente assimilam erros cometidos pelos outros membros do grupo (Porter, 1986);
- os participantes utilizam uma maior variedade de funções na língua alvo (Long et al., 1976);

- os educandos formulam respostas mais completas do que ao responder diante de toda a turma, num padrão de interação professor-aluno (Rulon; McCreary, 1986).

Para Tsui (1995), a dinâmica de pequenos grupos permite ao aprendiz engajar-se em comunicação legítima, o que leva à produção de discurso coerente e articulado, ao invés de frases isoladas. Brown (1994) acredita que esse tipo de dinâmica aumenta a responsabilidade do aluno pelo próprio aprendizado e amplia seu grau de autonomia. Especialmente os mais inseguros e tímidos, os pouco solicitados e pouco ousados, com mais receio de expor a face, sentem-se motivados a participar.

É fato que, ao trabalharmos em grupo, removemos ou reduzimos a figura da autoridade do professor, que inibe a maioria dos alunos. Além disso, a natureza colaborativa dos pequenos grupos favorece a troca de idéias e a redução de barreiras emocionais, facilitando que aprendizes com baixa participação tomem parte ativa na troca de informações e soluções de problemas. Ellis (1994) sustenta que, nesse tipo de atividade, os alunos produzem maior quantidade e variedade da língua alvo, com melhor qualidade, por encontrarem mais oportunidades de iniciar a fala, disputar a vez, solicitar esclarecimentos e interromper.

### *As práticas cooperativas*

As práticas ou atividades cooperativas visam desenvolver, no aprendiz, a habilidade de trabalhar em grupo, construir estratégias de aprendizado eficientes e estabelecer sentimentos positivos de parceria e co-responsabilidade que facilitem o processo de aquisição (Coelho; Winer; Olsen, 1998). Diferenciam-se porque a dinâmica utilizada demanda a participação obrigatória de todos e de cada um, de tal modo que o sucesso individual beneficie o grupo como um todo. Ao contrário do que frequentemente acontece nos trabalhos de grupo usuais, quando apenas alguns participam de modo efetivo, a essência do trabalho cooperativo é a construção de uma identidade coletiva.

Segundo Lynch (1996), a sala de aula cooperativa promove oportunidades reais de participação e funciona como um nivelador de oportunidades, pois, mesmo que um líder seja indicado para organizar os procedimentos de solicitação, explicação e alternância de turnos, a essência da dinâmica reside na contribuição de todos os participantes. Dinâmicas

cooperativas possibilitam a negociação do significado, o desenvolvimento de estratégias de aprendizado e a sensação de parceria, em detrimento de comportamentos competitivos não desejáveis.

Para que a participação ocorra de modo equilibrado, a distribuição de informações deve ser feita de tal maneira que a contribuição de cada um se torne imprescindível. Lynch (ibid.) ressalta ainda que, como os educandos estão no controle da atividade, é possível ao professor treinar o uso de linguagem específica para funções como solicitar ou passar a vez, expressar acordo ou desacordo, oferecer sugestões, agradecer ou verificar a compreensão. Essa possibilidade torna as atividades cooperativas particularmente adequadas ao ensino de língua estrangeira, pois permite o refinamento de estratégias e o uso de diferentes atos de fala.

Segundo Richards e Lockhart (1994), a aplicação de práticas cooperativas pode trazer os seguintes benefícios:

- redução da dominância da participação do professor;
- ampliação da participação do aluno;
- ampliação da oportunidade para que o aprendiz faça uso de novos itens da língua alvo;
- estímulo à colaboração entre os aprendizes;
- possibilidade de que o professor funcione mais como facilitador do que como fonte de consulta;
- possibilidade de que o aprendiz tenha um papel mais ativo no próprio processo de aprendizado.

Em face do exposto, acreditamos que a utilização de práticas cooperativas no aprendizado do léxico em língua estrangeira conjuga as melhores propostas postuladas pelas abordagens comunicativa e lexical. Se a primeira valoriza o significado e a troca efetiva de informações e delega ao aprendiz um papel atuante, a segunda coloca o ensino e aprendizado do léxico como espinha dorsal e princípio organizador do conteúdo e práticas adotadas. Em consequência, concluímos que as práticas cooperativas reúnem elementos que as tornam instrumentos adequados à verificação dos objetivos desta pesquisa.



## METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Apesar de este estudo basear-se essencialmente em dados numéricos, alguns procedimentos têm sua origem em escolhas subjetivas. A elaboração das atividades cooperativas e dos testes subseqüentes e a definição de alguns critérios utilizados para a contagem das respostas consideradas corretas ou não se pautaram pela percepção, preferências e crenças pessoais da pesquisadora. Portanto, ainda que a pesquisa em si e a análise dos resultados estejam claramente sedimentadas em dados numéricos e interpretações estatísticas, critérios subjetivos orientaram alguns procedimentos ao longo do levantamento dos dados. Acreditamos, entretanto, que a presença destes não descaracterize a abordagem psicométrica com procedimentos de análise dentro de critérios quantitativos.

Para a aplicação da pesquisa, foram escolhidas duas turmas, a fim de que os resultados de uma pudessem ser comparados com os da outra. A turma que passaremos a designar como *cooperativa* possui dezessete alunos que trabalharam os itens lexicais definidos pelo conteúdo programático da escola, em atividades que seguiram os parâmetros descritos na seção anterior. A turma chamada *não-cooperativa* tem dez aprendizes, que foram expostos ao mesmo conteúdo, mas não participaram de atividades segundo o molde cooperativo. A maneira como o vocabulário foi apresentado e trabalhado seguiu as indicações dos planos de aula e será explicitada adiante.

Como a turma cooperativa tinha 17 alunos, estes foram organizados em três grupos de três e em dois grupos de quatro. O Quadro 1 apresenta um questionário respondido antes do início das atividades, desenvolvido com o propósito de estimular a percepção de unidade e companheirismo, ao promover um maior conhecimento de cada um sobre os colegas. Após se organizarem os grupos, os questionários foram respondidos de modo informal. Para criar uma atmosfera de baixa tensão, sem caráter avaliativo, não houve a correção de aspectos de linguagem, nem a interferência direta da professora, que se limitou a agir quando solicitada.

### Quadro 1 - Questionário aplicado no grupo cooperativo antes do início das atividades

- 1) How many people live in your house/flat?
- 2) Do you have a pet?
- 3) How old were you when you started studying English?
- 4) Do you study any other foreign language?
- 5) What do you usually do in your free time?
- 6) Do you take any physical exercise?
- 7) Who's your favourite singer or band?
- 8) What's your favourite TV programme?
- 9) What was the last film you saw? How did you like it?
- 10) What person do you admire most? Why?

#### *Atividade cooperativa*

Para a aplicação da segunda atividade cooperativa, realizada no conjunto de cinco, os aprendizes deveriam travar contato com doze adjetivos: *comfortable; confident; smart; annoyed; tidy; neat; soft; delicious; disgusting; healthy; lovely e awful*.<sup>1</sup>

Reunidos em grupos de três ou quatro, cada aluno (aluno A, B, C e D) recebeu um texto relatando a mesma história, sob um diferente ponto de vista, a partir da percepção de um determinado personagem (Anexo A). No caso dos grupos de três, a professora escolheu o aluno mais rápido para ficar com dois textos. O material foi montado de modo que cada educando tivesse em seu poder informações diferenciadas, que seriam necessárias à realização da atividade que fariam a seguir (Anexo B), envolvendo todos os adjetivos em questão. Ao elaborarmos os textos, evitamos o uso direto e simples do item lexical em foco, com o objetivo de estimularmos a negociação do significado e a troca de informações entre os participantes. Após a leitura individual, os aprendizes passaram a responder à atividade, que se constituía de dois tipos distintos de exercícios. O primeiro apresentava cinco perguntas diretas sobre a atividade de modelo profissional. O objetivo era envolver os alunos no tópico dos textos e possibilitar que utilizassem, de modo espontâneo, alguns dos

---

<sup>1</sup> confortável; confiante; esperto; aborrecido / irritado; organizado / metuculoso; limpo / asseado; macio; delicioso; odioso / nojento; saudável; adorável e horrível.

adjetivos em foco. O segundo exercício trouxe dez itens de múltipla escolha que, para serem respondidos, demandavam a troca de informações a partir do que os alunos haviam lido em seus textos individuais. Nesse momento, eram levados a interagir, confrontando-se com o novo vocabulário. A professora restringiu-se ao papel de facilitadora, e foi observado ativo engajamento durante a tarefa, ilustrado com o exemplo do Quadro 2.

### **Quadro 2 - Exemplo de interação entre os alunos durante realização da atividade cooperativa**

ST 1 _ No!! <i>Smart</i> no! No meu texto diz: "I felt so bad because I knew I didn't have a chance against her"! Então Suzie felt <i>awful</i> ! She didn't have a chance! ST2_ OK, OK...
---

Ao final, a professora supervisionou os trabalhos e certificou-se de que todos tinham as respostas corretas.

#### *Aula no grupo não-cooperativo*

A turma não-cooperativa trabalhou os mesmos adjetivos, por meio de uma atividade em forma de *listening* (compreensão oral) que se encontra no livro texto adotado. O professor focalizou um anúncio de emprego e fotos de jovens candidatos. A seguir, os alunos ouviram um psiquiatra falar sobre traços de personalidade comuns a pessoas jovens e tiveram que relacionar a descrição às fotos. Posteriormente, deveriam discutir quais se adequariam ou não ao emprego, utilizando o vocabulário alvo, através da discussão sobre o melhor candidato: *he looks smart, she looks tidy, etc...*

Uma semana após a intervenção em ambas as turmas, os grupos cooperativo e não-cooperativo, cada qual em sua própria turma, fizeram um teste objetivo (Anexo C) para que se avaliassem os resultados comparativamente.

## **ANÁLISE DOS RESULTADOS**

O teste tinha 22 questões, que foram multiplicadas pelo número de alunos de cada grupo. Nesse cálculo, foram desconsiderados dois itens que não deveriam ser assinalados, devido a sua impropriedade: ex. n. 3, itens 2 e 5. Esse foi o teste em que se observou a maior diferença entre a quantidade de sujeitos em cada turma, porque, nessa data, alguns alunos faltaram no grupo não-cooperativo.

Ao observarmos, no Quadro 3, os números obtidos, percebemos uma diferença a favor do grupo cooperativo de quase 22 pontos percentuais.

**Quadro 3 – Resultados obtidos nos testes referentes à atividade cooperativa número 2**

<b>GRUPO NÃO-COOPERATIVO</b>				
nº Alunos	nº Questões	Total de Questões	Questões Corretas	Percentual de Acertos
7	22	154	78	<b>50,65%</b>
<b>GRUPO COOPERATIVO</b>				
nº Alunos	nº Questões	Total de Questões	Questões Corretas	Percentual de Acertos
16	22	352	254	<b>72,16%</b>

Como foi mencionado, outras quatro atividades foram aplicadas, seguindo-se os mesmos princípios e padrões já descritos. No Gráfico 1, podemos observar os resultados obtidos pelo grupo não-cooperativo em cada um dos cinco testes, comparando-se a quantidade de respostas certas e erradas. O Gráfico 2 traz os resultados do grupo cooperativo dentro do mesmo critério. O número de questões é distinto entre os dois grupos porque aqui se considerou o número de questões do teste multiplicado pelo número de alunos de cada turma. O Gráfico 3 ilustra o resultado comparativo entre as duas turmas. Vale ressaltar que o quinto e último teste abarcou todos os itens lexicais abordados nas cinco aulas.

Gráfico 1. Resultados do grupo não-cooperativo em cada um dos cinco testes.

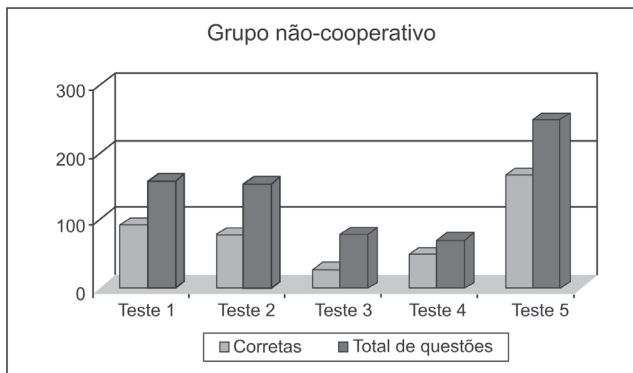


Gráfico 2. Resultados do grupo cooperativo em cada um dos cinco testes.

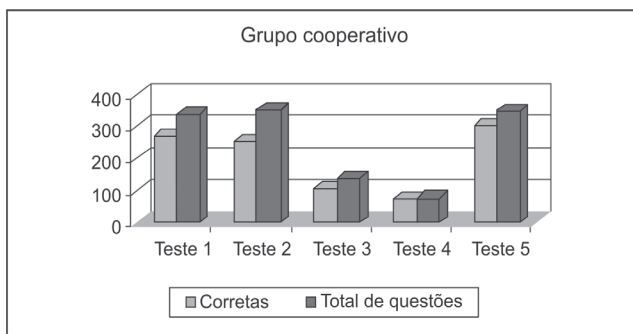
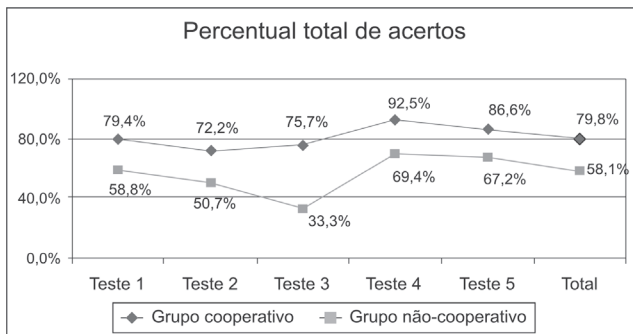


Gráfico 3. Resultado percentual de acertos dos grupos cooperativo e não-cooperativo.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma visão contemporânea sobre a aquisição de língua estrangeira destaca as limitações decorrentes de processos internos, não passíveis de controle. O aprendiz não adquire de modo simples e direto a língua a que seja exposto, numa conversão automática de *input* em *output*. Na verdade, faz uso de sua interlíngua para inferir e generalizar sobre o sistema como um todo, e a aprendizagem dá-se por meio de processos não perceptíveis, que fogem ao controle externo (Skehan, 1996). Em conseqüência, o modo instrucional age apenas em parte sobre a maneira como irá assimilar e desenvolver a língua alvo, mas não a determina (Ellis, 1994).

Essa abordagem mais realista pode, a princípio, parecer desencorajadora, por reconhecer profundas limitações no que se encontra ao alcance de professores e criadores de material. O reconhecimento de limitações impostas por aspectos individuais não controláveis levanta questões práticas quanto ao planejamento e aplicação de procedimentos metodológicos. Entretanto, acreditamos que, se não é razoável esperar-se que a aquisição ocorra como produto direto da exposição, ainda assim, é possível criarem-se condições favoráveis de saliência e produção.

Com a pesquisa aqui relatada, buscamos investigar a validade das práticas cooperativas, acreditando-as como instrumento propício à aquisição de língua estrangeira. Estabelecemos observar seus possíveis efeitos segundo a abordagem interacionista, que defende o provisionamento de oportunidades para a negociação do significado em ambiente significativo e emocionalmente favorável.

Os processos interativos observados quando da aplicação das atividades e os resultados numéricos obtidos permitem-nos conclusões positivas sobre esse tipo de dinâmica. As indagações lançadas quando do início da pesquisa parecem haver sido respondidas satisfatoriamente. Concluímos que atividades em grupo que estimulem a interação e a participação do aprendiz parecem facilitar a criação de um ambiente estimulante, emocionalmente positivo, propício à aquisição e à efetiva retenção lexical.

## REFERÊNCIAS

BROWN, H.D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1994.

CARTER, R.A. Core vocabulary and discourse in the curriculum: a question of the subject. *RELC Journal*, v.17, n.1, p.52-70, 1986.

COELHO, E.; WINER, L.; OLSEN, J.W. *All sides of the issue: activities for cooperative jigsaw groups*. California: Alta Book Center Publishers, 1998.

DOUGHTY, C.; PICA, T. Information gap tasks: do they facilitate SLA? *TESOL Quarterly*, v.20, n.2, p.305-25, 1986.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

KELLY, P. Guessing: no substitute for systematic learning of lexis. *System*, v.18, n.2, p.199-207, 1990.

KRASHEN, S.D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

\_\_\_\_\_. *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman, 1985.

LEWIS, M. *The lexical approach*. London: Language Teaching Publications, 1993.

\_\_\_\_\_. *Implementing the lexical approach*. London: Language Teaching Publications, 1997.

LONG, M.H.; ADAMS, L.; MACLEAN, M.; CASTANOS, F. Doing things with words: verbal interaction in lockstep and small group classroom situations. In: FANSELOW, J.; CRYMES, R. (Ed.). *TESOL Quarterly*, Washington, D.C., v. 76, p. 137-153, 1976.

LONG, M.H.; PORTER, P.A. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, Washington, D.C., v.19, n.2, p.207-28, 1985.

LYNCH, T. *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

MELKA, F. Receptive versus productive vocabulary: a survey. *Interlanguage Studies Bulletin*, v.6, n.2, p.5-33, 1982.

NATION, P. *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House, 1990.

\_\_\_\_\_; NEWTON, J. *Teaching vocabulary*. In: COADY, J.; HUCKIN, T. (Org.). *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

PARIBAKHT, T.S.; WESCHE, M. *Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary*. In: COADY, J.; HUCKIN, T. (Org.). *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

PORTER, P. *How learners talk to each other: input and interaction in task-centered discussions*. In: DAY, R.R. (Org.). *Talking to learn*. Rowley, Mass: Newbury House, 1986. p.200-22.

RICHARDS, J.C.; LOCKHART, S.C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RULON, K.; MCCREARY, J. *Negotiation of content: teacher-fronted and small-group interaction*. In: DAY, R.R. (Org.). *Talking to learn*. Rowley, Mass: Newbury House, 1986. p.182-99.

SKEHAN, P. *Individual differences in second language learning*. In: WILLIS, D.; WILLIS, J. (Org.). *Challenge and change in language teaching*. London: Heinemann, 1996.

TSUI, A.B.M. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin, 1995.

Recebido em maio de 2007  
e aceito para publicação em setembro de 2007.

**Title:** *Lexical acquisition in foreign language: the application of cooperative practices and its results*

**Abstract:** *This work presents the results of research on lexis acquisition, applied to Portuguese speakers learning English as a foreign language. The research aims at evaluating if cooperative practices favour lexis acquisition. Due to their particular dynamics, cooperative activities promote interaction and cooperation, establishing a more positive atmosphere, as they stimulate negotiation of meaning in a tension-free environment. For the study, five cooperative activities were designed and applied to a group of post-beginner learners. The results were evaluated by post-tests and compared to those obtained in a control group. The latter studied the same topics through activities which did not establish patterns of interaction or cooperation and answered the same tests, for the sake of comparison. The final results were clearly more positive in the cooperative group, suggesting that the cooperative activities had a positive effect on the acquisition process.*

**Keywords:** *cooperation; interaction; vocabulary.*



## ANEXO A

### COOPERATIVE ACTIVITY # 2

You are going to read a story from someone's point of view. The information you have in the text will be necessary to answer an activity with your group.

STUDENT A: My name's Eillen. Last week I applied for a job at a modelling agency. The first difficulty I had was to decide about the appropriate clothes for the occasion. I felt they should look fashionable and beautiful, but at the same time discrete and, most of all, I should feel good in them. If they were too tight or embarrassed my movements, I wouldn't feel natural during the interview. In fact, this is something I always take into consideration when buying new clothes: I must feel relaxed in them. I knew it was also very important that my hair was clean and fit, as well as my nails and teeth. The first impression is the one which really counts, says my mum. She also told me that clothes should not be my only concern: it would be important to cause a good impression on the whole. When the interviewer looked at me, he or she should be able to see how clean and organized I am. To be honest, I believe that fashion models must be clean and organized in their personal lives and their appearance must show this. If you are not, how are you going to impress people and pass a positive message?

### COOPERATIVE ACTIVITY # 2

You are going to read a story from someone's point of view. The information you have in the text will be necessary to answer an activity with your group.

STUDENT B: My nineteen-year old daughter decided to apply for her first job at a modelling agency. It's true she is quite beautiful, with long brown hair and greenish eyes, but I advised her that there are other elements that count in a job interview. Besides considering the first impression you have when looking at someone's clothes, hair, nails and teeth, the voice is also very important. "Speak gently" I told her. I believe that if you raise your voice or speak too fast people may think you are rude or not confident enough. Personally, I have a negative reaction when people speak to me in a loud or unpleasant tone. Expressing politeness and self-confidence through your voice is the most intelligent thing to do in a situation like this, it impresses people positively. I also helped her choose her clothes and made sure that when they looked at her they would find

her clean and organized, after all, models depend on their image. I believe she really has good chances to get this job, but, I'm her mum after all.

### COOPERATIVE ACTIVITY # 2

You are going to read a story from someone's point of view. The information you have in the text will be necessary to answer an activity with your group.

STUDENT C: This morning I started interviewing the candidates who answered our ad about the modelling job. The first one was a nineteen-year old girl. The first thing I noticed was her bright eyes and large forehead, which people say belong to intelligent people. I imagined she must have been one of the best students in her high-school group, someone who is born to succeed. It also called my attention her bright eyes and perfect skin, as well as her fit body, what indicates someone who has a balanced diet and is used to exercising, very different from teenagers who eat junk food all the time. Along the interview, as she friendly smiled at me, I could also smell her strawberry-flavoured lipstick and wondered what a nice sensation it would be to kiss her lips. I tried to think of her as a candidate and not as an eventual girlfriend, but in my job, as I meet so many beautiful girls, it is sometimes quite hard to be professional-like all the time.

### COOPERATIVE ACTIVITY # 2

You are going to read a story from someone's point of view. The information you have in the text will be necessary to answer an activity with your group.

STUDENT D: My name's Suzie and although I am twenty six years old, and certainly not young enough to start a modelling career, I decided to apply for an ad about a modelling job. As I got in the room where other seven young girls were sitting, a tall girl with greenish eyes and long legs called my attention. I already felt angry enough because all of them were much younger than me, but that one really made me feel terrible: it was as if my clothes, hair and make-up were all inappropriate and ugly. She definitely looked fresh and intelligent and as she talked to the secretary I could hear her gentle, sweet voice, full of confidence, as if she knew she was there to get the job. To make things even more difficult for me, I could smell her strawberry-flavoured lipstick and since I hate strawberries I could not stand that smell. In fact, I think that I felt so bad because I knew

I did not have a chance against her, I hope the interviewer hates strawberries too...

## ANEXO B

### ACTIVITY # 2

1. Read and discuss the questions below with your group before you answer them:

What does a fashion model do?

What type of life do they have?

What characteristics, do you think, are important for someone who wants to be a fashion model?

What questions would you ask Eileen before deciding to give her the job or not?

Do you think the girl in our story has a good chance to get the job? Why/Why not?

2. Now, based on your texts choose the best adjective:

1) More than just beautiful, Eileen likes clothes which are \_\_\_\_.

(a) old (b) comfortable (c) expensive

2) Because Eileen spoke to people in a gentle, sweet voice, she sounded \_\_\_\_.

(a) annoyed (b) tidy (c) confident

3) The interviewer found Eileen was a \_\_\_\_ girl, because of her bright eyes and large forehead.

(a) rude (b) polite (c) smart

4) Being much older than the other candidates made Suzie feel really \_\_\_\_.

(a) annoyed (b) enthusiastic (c) smart

5) Eileen's mother told her it would be very important for her to look \_\_\_\_ and \_\_\_\_ to cause a good impression on people.

(a) soft/smart (b) delicious/sweet (c) tidy/neat

6) Not speaking too loud was very important according to Eileen's mother. She should speak in a \_\_\_\_ voice.

(a) healthy (b) soft (c) tidy

7) Suzie and the interviewer had different impressions about the strawberry-flavoured lipstick Eileen was wearing. He found it \_\_\_\_, while Suzie thought it was \_\_\_\_.

(a) delicious/healthy (b) delicious/disgusting (c) neat/disgusting

8) Because Eileen's skin and hair looked perfect and shiny and she had a fit body, she looked really \_\_\_\_\_ to the interviewer.

- (a) awful (b) healthy (c) comfortable

9) Both the interviewer and Suzie found Eileen a \_\_\_\_\_ girl, fresh and beautiful.

- (a) lovely (b) annoyed (c) soft

10) Comparing herself to Eileen made Suzie feel completely \_\_\_\_\_, because she knew she did not have a chance.

- (a) smart (b) confident (c) awful

## ANEXO C

### OBJECTIVE TEST

#### ACTIVITY # 2

1. Choose the best word to complete the sentences below:

1) My sister always gets good results at school: she's very \_\_\_\_\_ and responsible.

- a) soft b) smart c) lovely d) healthy

2) What a/an \_\_\_\_\_ baby! Look at his fantastic blue eyes!

- a) confident b) awful c) tidy d) lovely

3) I prefer my \_\_\_\_\_ old tennis shoes to those fashionable sophisticated sandals!

- a) tidy b) neat c) disgusting d) comfortable

4) I felt very \_\_\_\_\_ when I knew my boyfriend wouldn't be able to come to my birthday party.

- a) annoyed b) soft c) neat d) smart

2. Match the following adjectives to their definition:

1) Disgusting ( ) in good physical condition

2) Neat ( ) when you trust your abilities or appearance

3) Healthy ( ) when you are clean and organised

4) Confident ( ) when something or someone is so unpleasant to you that you almost feel sick

3. Tick the sentences below which make sense:

1) Leave your room clean and tidy before you go to the beach, Helen: put your books and clothes away. ( )

2) I felt very confident about my History test: I had not studied and after having missed two lessons I did not know what it was about! ( )

- 3) Whenever my daughter wants to borrow my car she speaks to me in a soft, sweet voice, I wish she always spoke like that. ( )
- 4) I think Italian food is delicious: I love their pasta and their ice-cream is famous as the best in the world. ( )
- 5) Laura's clothes, at her birthday party, were really awful; she looked very attractive in them. ( )

4. Use an appropriate adjective to complete the text below:

My first job interview took place last week. I chose beautiful clothes and my mother said I really looked (1) \_\_\_\_\_ in them. But I felt very (2) \_\_\_\_\_ when she said she would not be able to drive me to the city centre. It was raining and I thought I did not look so (3) \_\_\_\_\_ anymore, after standing at the corner for twenty minutes waiting for a taxi and getting my shoes dirty and my hair spoiled. Finally, I got there. There were fifteen people before me waiting for the interview, but I'm not stupid and I had been (4) \_\_\_\_\_ enough to take a large sandwich with me. It was really (5) \_\_\_\_\_, my favourite one, and I did not get hungry, even after waiting for three hours.

My turn finally came and I noticed they were interested in knowing about my personality. I hope they could see I am a quite (6) \_\_\_\_\_ person, not difficult at all. I am also very (7) \_\_\_\_\_, since I can find easy solutions for everyday difficulties. I have many friends, so I believe I am (8) \_\_\_\_\_ and (9) \_\_\_\_\_, always ready to help people.

I felt very (10) \_\_\_\_\_ with the interviewer, not nervous or embarrassed and I am quite (11) \_\_\_\_\_ about my chances of getting this job, I think I'll finally start working!

