

Concatenações Lexicais Ativadas por Atividades de Brainstorming: Facilitadores de Leitura em Língua Inglesa para Iniciantes

Lesliê Mulico (IFRJ-Pinheiral)

Resumo: Quando se trata de leitura instrumental de textos em inglês, o conhecimento de vocabulário torna-se primordial. O reconhecimento de cognatos auxilia na compreensão global do conteúdo; entretanto, um texto também contém palavras que não são transparentes, o que pode influenciar negativamente o ritmo de leitura na fase de *skimming*, caso o aprendiz as desconheça ou não consiga deduzi-las a partir do contexto. Tal fato suscitou as seguintes perguntas: a partir de um conjunto de pressupostos teóricos presentes na linguística pedagógica, que metodologia de ensino facilita a aquisição do vocabulário de alunos iniciantes na leitura instrumental em língua inglesa? Como promover o novo léxico de forma que este estimule o fluxo de leitura necessário para compreensão geral na fase de *skimming*? O presente trabalho sugere que o *brainstorming* se configura como atividade eficaz de pré-leitura, já que induz a ativação do conhecimento esquemático (Widdowson, 1983), a contextualização do assunto abordado (Lewis, 1993) e a socialização da linguagem entre participantes (Ochs & Schieffelin, 1997), promovendo – de acordo com os pressupostos conexionistas (Plunkett, 1997) – a saliência dos elementos lexicais alvo. Tal evento favorece a indexação do novo léxico ao meio e emula o fortalecimento de redes neurais, além de proporcionar um ensino participativo de vocabulário. Pesquisas em aquisição da linguagem (Webb, 2007; Hulstijn, 2001; Givón, 1995) vem demonstrando a importância do contexto, da relevância e da interação como ferramentas de acomodação de conhecimento de elementos linguísticos, pois promovem aprendizagem significativa, o uso e a saliência cognitiva das palavras-chave. Baseado nessas questões, o *brainstorming*, seguido de algumas atividades interacionais, foi aplicado em 2010, em quatro turmas do primeiro ano do ensino médio, para verificar suas influências nas atividades de leitura. Com isso, observou-se um aumento do interesse do aprendiz pelo texto e uma maior predisposição à inferência lexical, além de minimizar interrupções para perguntas durante a fase de *skimming*.

Palavras-chave: *leitura instrumental; aquisição de vocabulário; iniciantes; brainstorming*

1) Introdução

Talvez seja natural que o aprendiz de língua inglesa de nível iniciante recorra à sua língua materna para resolver problemas encontrados durante o processo de leitura de um texto em língua estrangeira. Contudo, mesmo que ele faça uso de estratégias de leitura como *skimming*, *scanning* e reconhecimento de *cognatos*, bem como dos processos conhecidos como *top-down* e *bottom-up*, haverá momentos em que ele encontrará palavras que não são cognatos ou outras de importância mais gramatical do que semântica. Caso essas palavras se tornem salientes para o aprendiz-leitor, dependendo de quão bem sucedida for a decodificação do texto durante o processo, isso pode acarretar mudanças na estratégia de leitura empregada naquele momento, ocasionando desde pausas desnecessárias no decorrer da atividade até a perda de interesse.

Com base nessa realidade, este trabalho apresenta um relato de uma intervenção pedagógica bem sucedida no âmbito da leitura instrumental em língua inglesa com alunos do primeiro ano do ensino médio/técnico do Instituto Federal do Rio de Janeiro, *campus* Nilo Peçanha-Pinheiral, em 2010. Os referidos alunos eram, na sua maioria, aprendizes iniciantes - de nível A1 ou abaixo - de acordo com a classificação da Comunidade Europeia (*Common European Framework*), e realizavam várias interrupções na leitura na fase de *skimming* para

perguntas sobre palavras, na maioria das vezes, gramaticais (*to, for, from, etc.*) que não deveriam causar grandes impedimentos para a compreensão global do texto.

Na tentativa de minimizar as interrupções na leitura de textos em inglês, o presente trabalho se pautou no desafio de fazer com que o aprendiz investisse mais tempo no processo de leitura aplicando as estratégias ensinadas ao longo do ano. Para tanto, foi necessário elaborar uma sequência de atividades pedagógicas fundamentadas em teorias nas quais o léxico desempenhasse papel-chave na aquisição da linguagem. Com isso, procurou-se responder sobre que metodologia de ensino facilitaria a aquisição do vocabulário de alunos iniciantes na leitura instrumental em língua inglesa, e sobre como promover o novo léxico de forma a estimular o fluxo de leitura necessário para compreensão geral do texto na fase de *skimming*. Observou-se que o *brainstorming* foi uma eficiente ferramenta de ensino prévio de vocabulário e um potente gerador de atividades estimuladoras da retenção do léxico na memória de trabalho.

2) O Instituto e o aluno

A pesquisa contou com a participação de 120 alunos do Instituto Federal, campus Nilo Peçanha, localizado no município de Pinheiral, na região sul-fluminense do Rio de Janeiro. Os referidos alunos, na ocasião, cursavam o primeiro ano do ensino médio concomitante com os cursos técnicos em Meio Ambiente (65 alunos) e Agropecuária (55 alunos). Tais cursos estão em funcionamento desde que o IFRJ era o então “Colégio Agrícola Nilo Peçanha”, dirigido pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Trata-se de cursos técnicos tradicionais da região, dado que o de Meio Ambiente (CTMA) existe desde 2002 e o de Agropecuária (CTA), há 101 anos. Hoje, o ensino da língua inglesa no *campus* caminha de braços dados com as perspectivas pedagógicas modernas concernentes à leitura instrumental, ao ensino da língua para fins específicos (Dudley-Evans & John, 1998; Hutchinson & Waters, 1987) e às questões sobre letramento (Kern, 2000; Edwards & Mercer, 1994).

O alunado que chega ao instituto constitui um público adolescente, entre 14 e 17 anos, e é majoritariamente oriundo de escolas estaduais e/ou municipais da região e arredores. Dentre os envolvidos na pesquisa, menos de 30% havia frequentado cursos livres de inglês fora do instituto, e todos tiveram acesso à língua em suas escolas de origem por meio de aulas que, segundo eles, eram extremamente voltadas ao ensino da gramática, cujo conteúdo se restringia aos verbos ser (*to be*) e ter (*to have*). Portanto, as quatro turmas do Ensino Médio eram formadas por alunos de diferentes níveis de inglês, a maioria deles enquadrada em nível abaixo do A1 (iniciante), de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR – *Common European Framework*), documento que descreve a competência linguística do aprendiz de língua inglesa pela Europa. No que tange à competência de leitura, o aprendiz de nível A1 possui o seguinte perfil:

Tabela 1: Classificação de competência de leitura pelo CEFR

Leitura para Compreensão Geral	
A1	Consegue entender textos muito curtos, simples, uma frase por vez, entendendo nomes familiares, palavras e frases básicas, e relendo quando necessário

Leitura de Correspondências	
A1	Consegue entender mensagens simples e curtas em cartões postais
Leitura para Orientação	
A1	Consegue reconhecer nomes familiares, palavras e frases muito básicas em notificações simples em situações mais comuns do cotidiano
Leitura para Informação e Argumento	
A1	Consegue apreender uma ideia do conteúdo de material informativo simplificado e descrições curtas e simples, especialmente se houver suporte visual
Leitura de Instruções	
A1	Consegue acompanhar instruções escritas curtas e simples (ex. vá de X até Y)

(obs.: traduções de minha inteira responsabilidade)

3) O problema

Levando-se em conta o nível de inglês desses alunos, e após entrar em contato com suas experiências negativas de aprendizagem da língua durante o Ensino Fundamental, foi possível entender o alto grau de ansiedade que se instaurou quando eles começaram a trabalhar dentro da metodologia de ensino apresentada. Basicamente, os alunos foram conduzidos a romper com a tradição ditada pelo foco na gramática, para observarem o papel que a semântica da palavra e elementos supra-segmentais exercem no texto. Para tanto, foram utilizados gêneros textuais de alta frequência na sociedade, tais como artigos e panfletos que veiculavam temas de interesse comum, como a gripe H1N1 e a erosão dos solos.

Como o apego pela gramática era tamanho, os aprendizes tendiam a ler os textos em inglês da seguinte maneira:

Figura 1: Como os alunos liam os textos em inglês

“	of the	are	to those of
	.	If you	, from
	and	because an	can
	the	before	.”

(Available at: www.msnbc.com)

Ao ler os textos dessa maneira, evidenciam-se mais uma vez a grande preocupação de se dar conta de aspectos gramaticais e a importância que os alunos davam à arquitetura

estrutural da língua, pois deixavam o léxico em segundo plano. Foi possível perceber tais fatos ao observar as insistentes pausas na leitura para perguntas sobre o significado de palavras tais como as da figura acima, bem como as frequentes relutâncias de se dar continuidade ao processo, mesmo que eles não soubessem o significado de uma palavra ou outra, ainda que essa palavra não desempenhasse papel-chave para a compreensão global do texto. Portanto, ao adotar tal atitude frente a um texto em língua inglesa, os alunos comprometiam qualquer passo adiante na aquisição da língua para fins de leitura, já que não conseguiam realizar uma satisfatória compreensão global do texto na fase de *skimming* – porta de entrada para se aprender a língua de forma contextualizada –, provocando um negativo efeito dominó na sequência de atividades.

O desafio, então, passou a ser fazê-los entender e acreditar que o domínio da leitura em língua estrangeira passa principalmente pelo reconhecimento de cognatos, pelo uso de estratégias de leitura tais como as mencionadas acima, e que era possível deduzir as palavras gramaticais descritas acima a partir de palavras investidas de maior carga semântica, tais como *symptoms, swine flu, feel ill, stay home* etc. Com isso, era necessário que os alunos começassem a ver o texto da seguinte forma:

Figura 2: Como os alunos deveriam ler o texto

<i>Symptoms</i>	<i>swine flu</i>	<i>very similar</i>
<i>seasonal influenza</i>		<i>feel ill stay home</i>
<i>school</i>	<i>work</i>	<i>infected person</i>
<i>shed</i>	<i>virus 24 hours</i>	<i>symptoms start</i>

(Available at: www.msnbc.com)

Observando a figura 2 acima, não é difícil notar uma mudança radical na perspectiva de leitura a qual se objetivava alcançar. Ao fazer com que palavras providas de alta carga semântica começassem a exercer papel primário na leitura, seria possível uma melhor compreensão do texto na fase de *skimming* por parte dos alunos, o que aumentaria a sensação de aprendizagem e facilitaria a transição para atividades didáticas mais avançadas.

Com isso foi preciso elaborar uma sequência de atividades que acelerasse a prontidão (MacWhinney, 1987) para uma leitura focada nas palavras de relevância semântica, e os estimulasse a deixar as palavras gramaticais em segundo plano. Qualquer que fosse a sequência escolhida, já era sabido que provocaria o rompimento com uma tradição de aprendizagem de pelo menos quatro anos - o que não seria fácil -, e que seria preciso um embasamento teórico que trabalhasse questões internas e externas ao indivíduo/aprendiz. Em outras palavras, era preciso fazer uso de teorias que enfatizassem a importância do léxico na aquisição de uma segunda língua, que incluíssem o uso do conhecimento de mundo dos envolvidos, que versassem sobre a organização do novo conhecimento no cérebro, que estabelecessem o papel da cognição na aquisição do novo léxico, que sublinhassem a importância de se conduzir uma aprendizagem significativa, que emulassem a necessidade da

linguagem em uso, e que considerassem a socialização como meio fundamental para a aprendizagem. Tais ideias encontram-se materializadas nos pensamentos dos pesquisadores elencados na seção seguinte.

4) Fundamentação Teórica

Ao se fazer uso do *brainstorming* para ativar concatenações lexicais em prol de uma leitura mais fluida na fase de *skimming*, foi possível promover um ensino/aprendizagem de vocabulário colaborativo e contextualizado, provocando a troca de conhecimento e a interação entre os alunos. Para que houvesse uma mudança de atitude do aprendiz frente ao texto, mudança que implicava o rompimento com a dependência da gramática, que perdurara até aquele momento, era preciso recorrer a teorias de abordagem de ensino voltadas ao léxico.

Assim, a Abordagem Lexical de Michael Lewis (1993) encaixou-se perfeitamente nessa proposta, já que nela o léxico se torna personagem principal na aquisição de uma segunda língua e a gramática, coadjuvante. Pensar na aprendizagem de uma língua a partir da palavra e de grupos lexicais significativos representa o rompimento com regras gramaticais imanentes, dando lugar ao funcionamento da língua de forma contextualizada e através do embate entre o indivíduo e a situação comunicativa real. Tal confronto com a realidade comunicativa da língua-alvo tornou-se extremamente proveitoso para o aprendiz, já que, ao voltar sua atenção para o conteúdo da mensagem e não para sua forma, as regras da língua deixaram de ser sua preocupação primária, e passaram a exercer uma função dentro do contexto, amenizando a ameaça que elas representavam para o aprendiz, reduzindo-se, pois, o seu grau de ansiedade durante a leitura.

Já que o objetivo era trazer à tona o foco no léxico, e não na gramática, pode-se pensar, em uma reflexão mais aprofundada, que cada palavra possui traços semânticos inerentes, e que cada traço pode suscitar o surgimento de outro item lexical dentro do mesmo campo semântico. Koch (1990), ao falar sobre os *modelos cognitivos* que organizam o conhecimento de mundo, sugere, dentre outras, a organização em *frames*, que pode ser interpretada pelo viés do conhecimento lexical. Segundo a autora, *frames* são “conjuntos de conhecimentos armazenados na memória sob um certo ‘rótulo’, sem que haja qualquer ordenação entre eles; ex.: Carnaval (confete, serpentina, desfile de escola de samba, fantasia, bailes, mulatas, etc.)” (Koch, 1990).

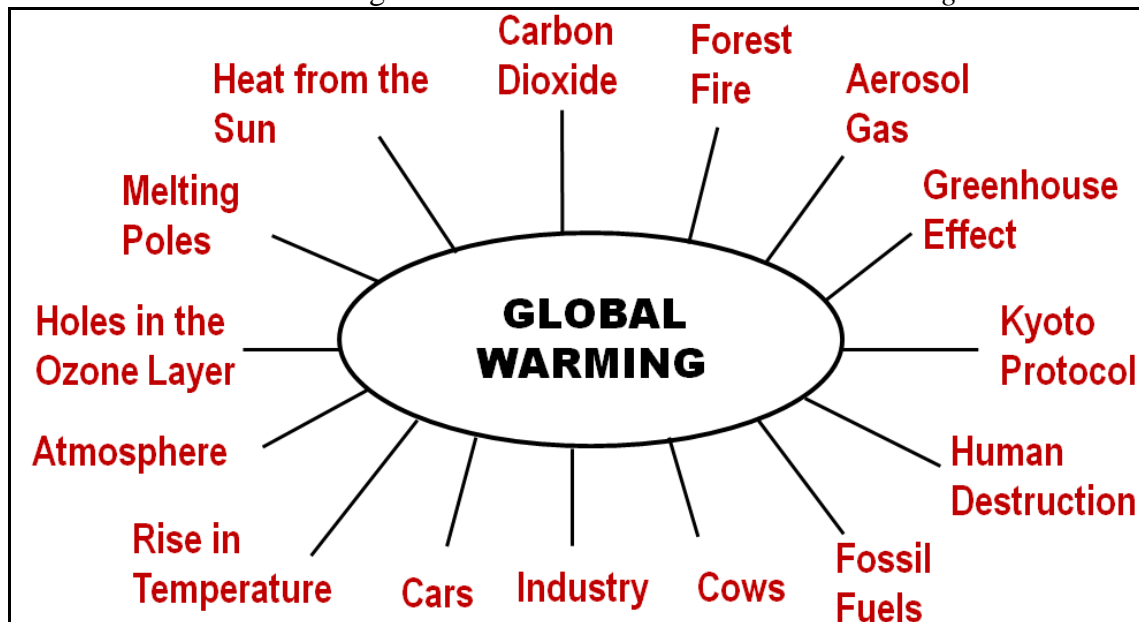
Em contrapartida, para o pesquisador gerativista Pustejovsky (1995), as interrelações lexicais são ordenadas pelos chamados *qualia aristotélicos*, em que cada palavra apresenta quatro traços inerentes de significado: *formal*, *constitutivo*, *télico* e *agentivo*. O *formal* diz respeito à forma que constitui o objeto; o *constitutivo* corresponde à como tal objeto é formado; o *télico* se refere à sua finalidade; e o *agentivo*, aos fatos que envolvem o seu surgimento. Portanto, do ponto de vista desses conhecimentos teóricos, foi possível notar que a utilização do *brainstorming* para o ensino prévio do vocabulário de um determinado *frame* permitiu que o contexto e os traços inerentes de cada palavra corroborassem a co-construção do repertório lexical de um determinado tema, pois uma palavra pode servir de gatilho para o surgimento de outras pertencentes ao mesmo campo semântico.

Os temas foram escolhidos de acordo com a realidade do aprendiz, a fim de estimular sua curiosidade e interesse, aproximá-lo do conteúdo ensinado e, principalmente, fazê-lo utilizar seu conhecimento esquemático (Widdowson, 1983; Carrel, 1983) como mais um instrumento de decodificação da linguagem durante o processo de leitura. Segundo Widdowson (1983), o conhecimento esquemático (conhecimento prévio de mundo) é responsável pelas expectativas do leitor sobre um determinado texto. Ao se pensar no papel

do conhecimento esquemático, foi possível justificar a opção por temas de domínio comum, já que o *brainstorming* se torna mais eficiente quando há a participação efetiva do aluno. Durante a atividade, foi interessante notar que as expectativas de leitura eram criadas ao passo que os itens lexicais emergiam, o que também contribuiu com uma fluidez de leitura na fase de *skimming*.

Pode-se afirmar que tal fluidez pode ter sido facilitada por uma rede lexical formada ao fim da atividade. Pode-se dizer também que a mesma estava à disposição do aluno, de forma que facilitasse a inteligibilidade, já que as palavras estavam conectadas a um tema central responsável pelo alinhamento contextual. Com isso, acredita-se que o resultado visual do *brainstorming* parece uma boa representação do *frame* a que Koch (1990) se refere, já que existe um “rótulo”, posicionado no centro, e as palavras do campo semântico, ao seu redor, como podemos observar na figura abaixo.

Figura 3: Resultado visual de um *brainstorming*



O *frame* é uma tentativa de explicar como a memória organiza informações. Além dele, existem outras teorias linguísticas que procuram dar conta do mesmo fato de forma mais minuciosa, como é o caso da *Teoria Conexionista* de Kim Plunkett (1997), no tocante às *redes neurais*. De acordo com essa teoria, o aprendizado se dá em meio a complexas redes neurais que possuem nódulos fortalecidos ou enfraquecidos de acordo com a natureza e a frequência do *input*, o que o torna mais ou menos saliente cognitivamente (Givón, 2001), caso seu valor informativo seja mais ou menos relevante para o indivíduo.

A aprendizagem estaria então vinculada a mudanças nas conexões neurais que interferem na força entre conexões de rede através de inferências estatísticas que o indivíduo realiza, a partir da avaliação do *input*, do *output* e do *feedback* que ele recebe do meio. Ao observarmos novamente a figura acima com um olhar conexionista, podemos interpretá-la como sendo uma rede neural em que o nódulo central expõe o tema e que ele é formado de ramificações léxico-semânticas que contribuem para seu fortalecimento. Durante o

brainstorming, os aprendizes, ao receberem o tema central “*global warming*” (aquecimento global) como *input*, foram provocados a enunciar as palavras pertencentes ao seu campo semântico, e esse *output* resultou em *feedback* do meio, no caso, dos participantes do evento comunicativo.

Já que a atividade estimulou a participação e a contribuição dos alunos, é possível afirmar que ela promoveu a interação, fazendo emergir um conhecimento construído coletivamente. No que tange à aquisição da linguagem, as interações possuem papel essencial na aprendizagem para os que acreditam que o conhecimento deve ser co-construído através das trocas intersubjetivas entre os sujeitos dos discursos, como é o caso do trabalho aqui apresentado. Dentro de uma linha sociointeracionista, iniciada por Vygotsky (1939), a interação entre indivíduos dá à língua *status* de meio e não de fim, o que é extremamente interessante para o processo de aquisição da linguagem por meio da leitura, já que o aprendiz entra em contato com a língua em uso real (Hulstijn & Laufer, 2001). A língua como meio implica a visão de que a linguagem é também um produto social organizado em categorias. Portanto, adquirir linguagem significa indexar sentidos/formas de acordo com situações de uso culturalmente organizadas (Ochs & Schieffelin, 1997).

Em última análise, com base na fluidez na leitura alcançada pelos alunos na fase de *skimming*, pode-se afirmar que o *brainstorming* se tornou uma escolha pedagógica importante. Tal escolha possibilitou articular saberes provenientes de diversas teorias linguísticas, tornando a prática de sala de aula uma intervenção pedagógica teoricamente fundamentada e com base nas necessidades do aprendiz (Hutchinson & Waters, 1987), e não um exercício amador de tentativa e erro. Portanto, o presente trabalho vem reforçar a ideia de que são necessárias teorias pedagógicas que emirjam das práticas de sala de aula, e não práticas pedagógicas que se restrinjam a aplicação de teorias (Brown, 2002; Kumaradivelu, 1994).

5) Metodologia

O trabalho contou com a observação de alunos ingressantes do primeiro ano do Ensino Médio, 120 (cento e vinte) no total, na maioria de nível iniciante (A1 do CEFR) ou abaixo, que tiveram aulas de inglês apenas nos seus colégios de origem, cuja metodologia de ensino era baseada, segundo eles, na assimilação de regras gramaticais da língua, que era apresentada de forma descontextualizada. Os sujeitos da pesquisa eram adolescentes entre 14 e 17 anos, distribuídos em quatro turmas: duas de Agropecuária: T. 101, com 25 alunos, e T. 102, com 30; e duas turmas de Meio Ambiente: T. 103, com 30 alunos, e T. 104, com 35 alunos.

Criada por Alex Osborn (1941), um executivo na área de propaganda, a atividade de *brainstorming* foi originalmente concebida para resolver problemas de inibição da criatividade e para dar maior liberdade de pensamento a pessoas envolvidas em projetos de diversas naturezas, tais como campanhas, métodos e estratégias de marketing, serviços, decisões de investimento, novas indústrias, dentre outras. Para o sucesso da atividade, era necessário seguir quatro regras básicas de funcionamento: a) sem críticas a ideias; b) produção de grandes quantidades de ideias; c) construção de ideias a partir de outras ideias; e d) estímulo a ideias selvagens exageradas.

Ao adaptar a atividade para a sala de aula de língua inglesa, procurou-se conservar as quatro regras desde que as ideias estivessem dentro do tema proposto que ficava posicionado no centro do quadro. A partir disso, os alunos eram estimulados a proferir qualquer palavra que viesse à mente, tanto em inglês quanto em português. Quando surgia alguma palavra em português, ela era devolvida ao meio para checar se algum aluno sabia qual era seu

equivalente em inglês, democratizando-se assim as oportunidades de ensinar e aprender uns com os outros, evitando-se repetidas intervenções do professor. Como o objetivo final era que os alunos minimizassem as interrupções na leitura na sua fase de *skimming*, isto é, leitura para compreensão geral, essa atividade serviu como um ponto de partida responsável por abrir as portas de forma eficiente para as atividades que surgiram na sequência.

Após se esgotarem todas as palavras para o tema proposto, os alunos foram levados a trabalhar a pronúncia de cada uma disposta no quadro, a fim de se familiarizarem com o sistema fonológico da língua alvo e de se reduzir o grau de inibição, já que precisariam proferir as referidas palavras no decorrer das atividades. Além disso, a repetição foi também utilizada como ferramenta de retenção do léxico na memória de trabalho, especialmente nos momentos em que os alunos perguntavam novamente pelo significado de algumas palavras ou em que o professor perguntava em português pelos seus equivalentes.

Como os alunos já tinham entrado em contato tanto com o vocabulário relevante ao tema quanto com a pronúncia de cada palavra, o próximo passo foi tentar fazer com que o léxico permanecesse por mais tempo na memória de trabalho, sem que o aprendiz necessitasse recorrer à lista todas as vezes que precisasse recuperar o significado de uma palavra durante a leitura. Para tanto, concedeu-se um tempo em torno de dois minutos para que se memorizasse o maior número de palavras possível. O tempo destinado a essa atividade foi útil também como momento de organizar mentalmente o conteúdo trabalhado até então.

Posteriormente, o professor checava o que os alunos conseguiram memorizar, proferindo palavras em português e elicitando seus equivalentes em inglês e/ou vice-versa. Esse estágio serviu como exemplificação para a atividade que os alunos iriam desempenhar em grupos menores (pares ou trios), que consistia em testar a memória uns dos outros pelo uso da tradução e/ou versão. Com isso, foi possível promover uma atividade lúdica, baseada em jogo de pergunta/resposta, responsável não só por ajudar a consolidar o léxico do tema proposto, como também a reduzir o nível de ansiedade dos participantes, a fim de que a atividade de leitura fosse a mais fluida e ininterrupta possível na fase de *skimming*.

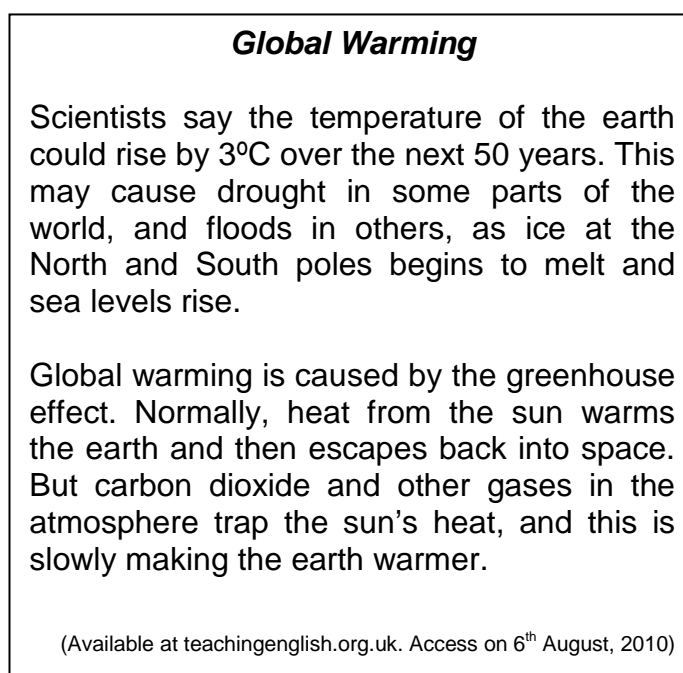
Com o contexto e vocabulário estabelecidos e consolidados na memória de trabalho, foi então necessária uma atividade que fizesse com que o aprendiz visualizasse o texto tal como demonstrado na Figura 2 acima, ou seja, de forma que as palavras com maior peso semântico se sobressaíssem das outras com funções mais gramaticais durante a leitura. Portanto, era preciso demonstrar e fazer com que eles percebessem que a gramática pode emergir da aproximação entre um item lexical e outro. Com isso, foram selecionadas aleatoriamente palavras para que os alunos fizessem correlações semânticas. Essas correlações começaram com duas palavras, depois três e finalmente quatro. O professor então apresentava as palavras para que os alunos, com elas, formassem frases coerentes. Tomando como exemplo as palavras da Figura 3 acima, as seguintes palavras foram sugeridas para serem concatenadas.

Figura 4: Exemplo de concatenações sugeridas

<i>Carbon Dioxide – Forest Fire</i>
<i>Aerosol Gas – Greenhouse Effect</i>
<i>Cars – Industries – Carbon Dioxide</i>
<i>Rise in Temperatures – Atmosphere – Melting Poles</i>
<i>Human Destruction – Heat from the Sun – Holes in the Ozone Layer</i>
<i>Carbon Dioxide - Greenhouse Effect – Atmosphere - Rise in Temperatures</i>
<i>Melting Poles – Industries - Forest Fire - Holes in the Ozone Layer</i>

A partir desse momento, cabia à turma decidir se as frases tinham ou não coerência com o tema central. Ou seja, se algum aluno surgisse com a frase: “o *carbon dioxide* provoca *forest fire*”, esta era imediatamente rejeitada e corrigida pelos demais, ora alterando-se a posição dos itens lexicais, ora sugerindo-se uma nova concatenação. O benefício dessa atividade encontra-se no fato de ela permitir a criatividade linguística do aprendiz norteada pelo contexto, que, por sua vez, funciona como regulador da coerência textual, antes mesmo da leitura do texto proposto. Pode-se também afirmar que houve um intenso trabalho de se trazer à tona o conhecimento esquemático do aluno, extremamente necessário para a leitura de um texto em qualquer língua.

Após as atividades de pré-leitura e ensino prévio do léxico, os alunos tiveram aproximadamente um minuto para ler e apreender informações gerais do texto. Optou-se por um tempo curto para a realização da leitura por diversos motivos: era um texto curto, como podemos observar na Figura 5, abaixo; os alunos poderiam engajar-se em leitura detalhada caso mais tempo fosse dado, o que não era o objetivo da atividade naquele momento; mais tempo poderia comprometer a dinâmica da atividade, já que os alunos de nível mais avançado terminavam de ler mais rapidamente; e a percepção do tempo reduzido como desafio, tornando a atividade mais interessante para o público em questão, adolescentes entre 14 e 17 anos.

Figura 5: Texto da aula sobre *global warming*

Terminada a leitura, os alunos foram estimulados a compartilhar o que entenderam com seus colegas, em pares ou trios, e posteriormente com o restante do grupo. Assim, eles puderam comparar o que entenderam e reconstruir em conjunto o discurso do texto.

6) Discussão dos resultados

Após a aplicação da metodologia detalhada acima nas quatro turmas, verificou-se uma redução significativa das pausas na leitura para perguntas sobre vocabulário na fase de *skimming*, e aumentou-se a propensão à inferência de elementos lexicais e gramaticais dos textos, reduzindo-se o grau de ameaça que textos em inglês impunham aos alunos, tornando-os mais motivados a decodificar os textos a partir de então. Podemos então, a partir desses resultados, refletir sobre a contribuição de cada atividade no alcance desses objetivos.

Primeiramente, ao sugerir um tema central e fazer com que o aprendiz enuncie palavras relacionadas a ele, podemos notar, além da emergência de elementos que consolidarão o contexto de leitura, uma integração entre a abordagem lexical de Michael Lewis (1993), a organização do léxico em *frames* no sistema cognitivo do indivíduo (Koch, 1990), a construção de redes neurais cujos nódulos se fortalecerão na promoção da relevância pelo *input*, *output* e *feedback* (Plunkett, 1997), a influência do conhecimento esquemático como facilitador da atividade final, e a aprendizagem de categorias lexicais indexadas ao meio através da interação entre indivíduos em diferentes níveis (Vygotsky, 1939; Ochs & Shieffelin, 1997).

Verificando-se como o *brainstorming* se configura na sala de aula de língua inglesa, é fácil notar sua imediata conexão com a abordagem lexical (Lewis, 1993): elementos léxico-semânticos orientados por um tema comum que corrobora com o estabelecimento do

contexto. Percebe-se, com isso, que o léxico encontra-se no centro da atividade e que tudo, inclusive a gramática, emerge a partir dele.

Entretanto, algo menos óbvio surge na enunciação dos alunos: o fato deles não se limitarem a expressar apenas itens lexicais simples, formados por apenas uma palavra, mas grupos lexicais inteiros compostos por substantivos, adjetivos, preposições, artigos etc., como podemos observar na seguinte expressão retirada do exemplo na Figura 3: *holes in the ozone layer* (substantivo + preposição + artigo + substantivo + substantivo). O mais interessante foi perceber que não houve qualquer interrupção durante a atividade para perguntas sobre o significado de *in* ou *the*, o que sugere que as palavras gramaticais começaram a ser reconsideradas como elementos chave desde os primeiros momentos da intervenção pedagógica, não somente durante leitura propriamente dita.

Novas palavras surgiam conforme outras palavras eram enunciadas durante o *brainstorming*. Isso pode levantar os seguintes questionamentos: será que uma nova palavra surgia por causa da correlação que ela tinha com o tema central apenas, com as outras palavras que surgiram antes dela, ou por causa da correlação entre o tema central e as palavras enunciadas previamente? Será que podemos prever uma ordem das enunciações que emergem durante o *brainstorming* a partir da perspectiva dos *qualia* Aristotéticos (Pustejovsky, 1995), ou tal ordem são genuinamente aleatórias (Koch, 1990; Plunkett, 1997)?

Tais perguntas requerem investigações mais aprofundadas que não podem ser contempladas no presente trabalho. O que se pode afirmar, a partir da observação dos resultados, é que a organização do léxico em torno de um tema central é uma importante ferramenta de retenção de vocabulário na memória de trabalho, suficiente para uma bem sucedida compreensão textual na fase de *skimming*. Além disso, a materialização gráfica da atividade sugere uma organização cognitiva através do que Ingedore Koch (1990) chamaria de *frames*, do que Kim Plunkett (1997) chamaria de redes neurais interligadas, e do que Widdowson (1990) e Carrel (1983) chamariam de manifestação do conhecimento esquemático.

No que tange ao conhecimento esquemático, tanto as atividades de enunciação a partir de um tema quanto as concatenações lexicais realizadas pelos alunos no final da sequência são importantes elementos que informam ao professor sobre o que se sabe sobre o assunto abordado, o que pode indicar antecipadamente o sucesso ou o fracasso da leitura do tema escolhido, já que quanto maior for o conhecimento prévio do aluno sobre um determinado tema, maiores serão suas chances de compreendê-lo em uma outra língua. Felizmente foram selecionados temas que não causaram problemas de compreensão por partes dos alunos, pois se tratavam de assuntos amplamente veiculados na mídia em 2010, ou eram temas de interesse dos respectivos cursos técnico, a saber: gripe H1N1, erosão dos solos e aquecimento global. Portanto, como esses contextos eram familiares aos alunos em questão, isso suscitou a curiosidade de saber como as informações a que eles já tinham em sua língua mãe se articulavam em uma outra língua, no caso, o inglês.

Finalmente, foi preciso fazer com que o conhecimento adquirido pelo grupo se tornasse algo inerente ao meio, isto é, algo compartilhado pelos membros da comunidade de prática. Ao invés de simplesmente fazer os alunos copiarem uma lista de palavras e aumentar as chances delas caírem no esquecimento pouco tempo depois, a manipulação dessa lista entre os alunos ajudou a prolongar a retenção do novo léxico na memória, o suficiente para uma boa fluidez na leitura. Tal manipulação ocorreu por meio da interação verbal, já que se acredita

que o conhecimento é co-construído através da troca intersubjetiva entre indivíduos na interação (Vygotsky, 1939; Ochs & Schieffelin, 1997). Portanto, pode-se dizer que as atividades interativas permitiram uma maior intimidade do aprendiz com as palavras do contexto co-construídas no início da atividade de *brainstorming*, e essa integração pode explicar como o aprendiz consegue se apropriar do léxico mais eficientemente.

7) Conclusão

Ao longo desse trabalho, foi possível perceber o papel do léxico na decodificação de textos em língua estrangeira, em particular em língua inglesa. Percebeu-se que levar o aprendiz a observar manifestações linguísticas de textos nos elementos léxico-semânticos é um eficiente instrumento de ensino da língua em que o foco gramatical dá lugar à concatenação de sentidos, fazendo com que o texto se torne veículo de comunicação e não um conjunto de frases sistematicamente estruturadas.

Foi também possível notar que todo conhecimento compartilhado provém dos aprendizes da comunidade de prática, e que cabe ao professor organizá-lo de forma que facilite sua retenção na memória de forma integrativa, participativa e democratizando as oportunidades de participação. Com base nessas considerações, é possível sugerir algumas respostas às perguntas elaboradas no início deste trabalho: que metodologia de ensino facilita a aquisição do vocabulário de alunos iniciantes na leitura instrumental em língua inglesa? Como promover o novo léxico de forma que este estimule o fluxo de leitura necessário para compreensão geral na fase de *skimming*?

Diante do problema de fluidez na leitura na fase de *skimming*, que muitos dos 120 alunos encontravam durante a atividade, percebeu-se que a conjugação das crenças e práticas oriundas da abordagem lexical de Lewis (1993) com pressupostos conexionistas concernentes a organização do léxico em *redes neurais* (Plunkett, 1997) ou *frames* (Koch, 1990), aliados a práticas sociointeracionistas (Vygotsky, 1939) para a indexação do novo conhecimento ao meio (Ochs & Schieffelin, 1997), permitiu que o aprendiz voltasse seu olhar para o léxico no momento da leitura e começasse a inferir as palavras gramaticais do texto. Isso, como foi visto, não somente minimizou as interrupções inoportunas durante a leitura para compreensão geral, como também aumentou a motivação do aprendiz-leitor, já que o texto em inglês passou a não mais representar uma ameaça.

Portanto, sugere-se que o novo léxico é promovido eficientemente quando o professor articula o conhecimento esquemático do aprendiz de forma participativa, levando os membros da comunidade de prática a contribuir com a aprendizagem uns dos outros através da co-construção do conhecimento nas interações. Este pode ter sido o principal favorecedor da fluidez na leitura dos alunos na fase de *skimming*.

REFERÊNCIAS

BROWN, H.D. "English language teaching in the "post-method era: toward better diagnosis, treatment, and assessment" In: Richards, J.C. & Renandya, W.A. (Eds). *Methodology in language teaching*. Cambridge: CUP. 2002.

CARREL, P. L. Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge, in second language comprehension. In : *Reading in a Foreign Language*, vol.1, 1983.

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK. *Common European framework of reference for languages*. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf. Acesso em: 25 fevereiro. 2011.

DUDLEY-EVANS, T. & JOHN, M.J.S. *Developments in English for specific purposes: a multidisciplinary approach*. CUP: 1998.

EDWARDS & MERCER. Communication and control. In: B. Stierer & J. Maybin (Eds.), *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*, p. 189-201. Clevedon: Multilingual Matters: 1994.

GIVÓN, T. *Syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

HULSTIJN, J.H. & B. Laufer. Some empirical evidence for the Involvement Load Hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 2001.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. *English for specific purposes*. CUP: 1987.

INFINITE INNOVATIONS LTD. *History and use of brainstorming*. Disponível em: <http://www.brainstorming.co.uk/tutorials/historyofbrainstorming.html>. Acesso em: 4 março. 2011.

KERN, R. *Literacy and language teaching*. Oxford Applied Linguistics Series. OUP: 2000.

KOCH, I. V. *A coerência textual*. São Paulo: Editora Contexto, 1990, p. 72.

KUMARADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28 (1), 27-47, 1994.

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

MacWHINNEY, B. Mechanisms of language acquisition. In: MacWHINNEY, B.: *The 20th Annual Carnegie Symposium on Cognition*. N.J.: Routledge, 1987.

OCHS, E. e SCHIEFFELIN, B. O impacto da socialização da linguagem no desenvolvimento gramatical. In FLETCHER, P.; MacWHINNEY, B.: *Compêndio da linguagem da criança*. Tradução Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PLUNKETT, K. Abordagens conexionistas da aquisição da linguagem. In: FLETCHER, P.; MacWHINNEY, B. *Compêndio da Linguagem da Criança*. Tradução Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PUSTEJOVSKY, J. *The generative lexicon*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1995.

VYGOTSKY, L. *Thought and speech*. Psychiatry, II, 1, 1939.

WEBB, S. *The effects of repetition on vocabulary knowledge*. OUP, 2007. Disponível em: <http://apliij.oxfordjournals.org>. Acesso em: 2 jun. 2010.

WIDDOWSON, H. G. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: OUP, 1990.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: OUP, 1983.