

UNIVERSIDADE DO VALE DOS SINOS – UNISINOS  
CENTRO DAS CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA  
ANDRÉA PEIXOTO SCAFFARO

O USO DA ATIVIDADE DE CONTAR HISTÓRIAS COMO RECURSO NA  
RETENÇÃO DE VOCABULÁRIO NOVO NA LÍNGUA INGLESA COM  
CRIANÇAS NA FASE PRÉ-ESCOLAR

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciene Juliano Simões

SÃO LEOPOLDO

2006

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer às pessoas que direta ou indiretamente colaboraram na realização deste trabalho:

- ao meu marido o estímulo e compreensão nos momentos de ausência;
- à minha mãe, pelo apoio e por permitir que este sonho se realizasse;
- à minha orientadora, que me mostrou o caminho nos momentos de escuridão;
- ao professor Marcelo Zilles pela colaboração imensurável;
- aos meus colegas pelo apoio e incentivo em todos os momentos;
- ao professor Brasílio Ricardo Cirillo da Silva que muito me auxiliou na análise estatística dos meus dados;
- às professoras Rafaella Waleska de Sampaio dos Santos, Tanise Vieiro, Elisa Hoppe Rodrigues e Bruna Lunardi Jacques a paciência pelas interrupções em suas aulas e incansável colaboração;
- à minha colaboradora, Vanessa Dihl Zaffari, o trabalho desenvolvido com as gravuras;
- aos diretores do Curso de Inglês Quattrum, Bruno Marotti e Carmen Gehrke, que colocaram à minha disposição as escolas para a realização desta pesquisa.

“Meaningful learning will lead toward better long-term retention than rote learning.”  
Brown, 2001

## RESUMO

Esta pesquisa teve como foco um estudo experimental que comparasse duas abordagens de ensino de vocabulário novo em inglês como LE para crianças em fase pré-escolar, com o objetivo de investigar em qual das duas abordagens houve uma maior retenção das palavras-alvo. Na primeira abordagem, chamada de explícita ou direta, as palavras-alvo eram instruídas através de atividades/jogos. Na segunda, chamada de implícita ou indireta, as palavras-alvo eram inseridas dentro do contexto de duas histórias contadas oralmente e sem a instrução do vocabulário. Seis turmas participaram deste estudo, totalizando 18 participantes, dos quais 9 foram expostos ao ensino explícito e 9 ao ensino implícito. Foram selecionadas 9 palavras-alvo para o experimento. Todos os alunos realizaram um pré-teste uma semana antes das intervenções didáticas e um pós-teste após 30 dias das mesmas. As intervenções aconteciam através da atividade de contar histórias, em que as mesmas palavras-alvo do ensino explícito eram inseridas no contexto das duas histórias. As histórias foram instruídas com o uso de dois recursos diferentes: um “aventail” e um “flanelógrafo”. Ambas foram apresentadas em 4 encontros consecutivos durante 15 dias. Os professores responsáveis pelas intervenções de ambos os grupos de ensino precisavam escrever diários de classe relatando o que havia acontecido durante a aplicação das intervenções. Os dados gerados pelos dois grupos de ensino foram analisados estatisticamente com a aplicação do teste “t” que oferecia níveis de significância ou não entre os itens dos dados. Os resultados dos pós-teste indicaram que a proporção das palavras-alvo adquirida pelo grupo explícito foi de 50%, sendo superior à do ensino implícito, que atingiu 35,5% de reconhecimento.

## **ABSTRACT**

The present experimental study compares two approaches in the teaching of new vocabulary in English as a second language to preschool children, aiming to investigate in which of these two approaches a higher level of retention of the target words was attained. In the first approach, called explicit or indirect, the target words were instructed by activities/games. In the second one, called implicit or indirect, the target words were instructed inside the context of two stories told orally without any vocabulary instruction. Six groups of students participated in this study with a total of 18 participants, of which 9 were exposed to the explicit approach and the other 9 to the implicit approach. Nine target words were selected to the experiment. All the students did the pre-test one week before the instructions and a post-test after 30 days of the instructions. The instructions in the explicit approach involved 4 different activities/games that took place during 4 systematic meetings along 15 days. In the implicit approach the instructions consisted of telling stories using the same target words, but inserted in the two stories context. The stories were instructed using two different sources: an “apron” and a “flannel poster”. Both stories were presented during 4 systematic meetings along 15 days. The teachers responsible for the instructions in both approaches had to write reports telling what had happened during the instructions. The generated data from the two approaches were analyzed statistically applying the “t” test which allows for the evaluation of significance among many of the data items. Post-test results give evidence for higher retention in the explicit approach – 50% - as compared to retention in the implicit approach – 35,5%.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
1 REVISÃO DE LITERATURA .....	12
1.1 Ensino e aprendizagem de vocabulário: breve histórico de pesquisa .....	15
1.1.1 Ensino-aprendizagem da língua estrangeira com crianças .....	16
1.1.2 A influência da idade na aprendizagem de língua estrangeira .....	19
1.2 Ensinar e aprender uma LE .....	24
1.2.1 O que são palavras? .....	24
1.2.2 O que significa conhecer um vocabulário? .....	26
1.2.3 Quantas e quais palavras precisamos conhecer? .....	28
1.2.4 Relação entre ensino e aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira .....	29
1.2.5 A aprendizagem de vocabulário em LE por crianças .....	32
1.3 O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário .....	41
1.3.1 Contando histórias .....	41
1.3.2 Estudos realizados acerca da leitura de histórias para crianças .....	44
1.3.3 Um exemplo de ensino incidental de vocabulário em LE através da atividade de contar/ouvir histórias .....	44
1.3.4 Síntese do capítulo .....	45
2 METODOLOGIA .....	48
2.1 Aproximação ao campo .....	49
2.2 Objetivos e hipóteses .....	51
2.3 Os testes .....	52
2.3.1 Os pré-testes .....	53
2.3.2 Os pós-testes .....	55
2.3.3 Intervenções didáticas .....	55
2.3.4 Condição explícita .....	56
2.3.5 Condição implícita .....	58
2.3.6 O piloto .....	59
2.3.7 A escola .....	60
2.3.8 Os participantes .....	60
2.3.9 O grupo explícito .....	60
2.3.10 O grupo implícito .....	61
2.3.11 Os resultados .....	62

2.3.12 Discussão .....	63
2.3.13 O experimento .....	64
2.3.14 As escolas .....	65
2.3.15 Os participantes .....	66
2.3.16 O grupo explícito .....	66
2.3.17 O grupo implícito .....	67
2.3.18 Instrumentos de avaliação do pré e pós-testes .....	68
2.3.19 A frequência .....	70
2.3.20 Intervenções didáticas .....	71
2.3.21 Intervenções didáticas no grupo explícito .....	71
2.3.22 Diários de classe do ensino explícito .....	72
2.3.23 Intervenções didáticas no grupo implícito .....	79
2.3.24 Diários de classe do ensino implícito .....	80
2.3.25 Análise de dados .....	86
2.3.26 Análise estatística .....	86
3 RESULTADOS .....	88
3.1 Reconhecimento e não-reconhecimento correto do vocabulário no pós-teste ...	88
3.2 Proporção do não-reconhecimento correto no pós-teste entre os grupos de ensino .....	99
3.3 Proporção do reconhecimento correto no pós-teste entre os grupos de ensino .....	100
3.4 Proporção de reconhecimento das 9 palavras-alvo entre os dois grupos de ensino .....	100
3.5 Reconhecimento correto do vocabulário no pós-teste por aluno .....	101
4 DISCUSSÃO .....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	115
ANEXOS .....	119

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Reconhecimento e não-reconhecimento correto das palavras-alvo no pós-teste do Grupo Explícito .....	89
Tabela 2 – Aplicação do teste “t” sobre a amostra .....	91
Tabela 3 – Reconhecimento e não-reconhecimento correto das palavras-alvo no pós-teste do Grupo Implícito .....	93
Tabela 4 – Aplicação do teste “t” sobre a amostra .....	96
Tabela 5 – Proporção das palavras reconhecidas corretamente no pós-teste em cada grupo de ensino .....	98
Tabela 6 – Proporção de não reconhecimento correto entre os grupos explícito e implícito quanto à sua diferença significativa .....	99
Tabela 7 – Proporção de reconhecimento das palavras entre os grupos explícito e implícito quanto à diferença significativa .....	100
Tabela 8 – Proporção de reconhecimento das 9 palavras entre os grupos de ensino explícito e implícito quanto à sua diferença significativa .....	101
Tabela 9 – Número de palavras-alvo reconhecidas por aluno após o pós-teste .....	102

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Proporção de reconhecimento das palavras no pós-teste por aluno .....	103
Gráfico 2 – Número de palavras reconhecidas e não-reconhecidas por aluno .....	106
Gráfico 3 – Proporção de reconhecimento das palavras no pós-teste por aluno e por grupo de ensino .....	107

## INTRODUÇÃO

O ensino da língua inglesa para crianças ainda não alfabetizadas na língua materna sempre me fascinou muito. O meu trabalho como professora de língua inglesa por 18 anos me propiciou o acompanhamento de um crescente interesse por estudos que tratassem do ensino-aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE) por crianças em fase pré-escolar, sendo isto um dos fatores mais relevantes que me motivaram a realizar este estudo.

Com o passar do tempo, percebi que o vocabulário era um item muito explorado com aprendizes em idade pré-escolar, especialmente se observarmos os materiais didáticos disponíveis no mercado hoje em dia. Verifiquei que algumas estratégias e atividades utilizadas no ensino de vocabulário, com estas crianças, eram mais eficientes do que outras e me questionava quanto à ineficiência destas. Na busca por recursos que pudessem me ajudar neste entendimento tanto teórica como metodologicamente, constatei que muito pouco havia sido investigado a este respeito e que o recurso de contar histórias era muito pouco explorado na língua inglesa. Em face disto, resolvi fazer uma investigação que me ajudasse a entender este processo de ensino-aprendizagem através do uso de algumas atividades observando, analisando e discutindo os resultados de sua eficiência ou não.

Para tal, decidi que aprofundaria os meus estudos através da distinção entre ensino direto e indireto analisando a aprendizagem de palavras-alvo em dois grupos diferentes, cada um composto de três turmas, um sendo exposto ao ensino explícito/direto através de jogos e atividades de correr aos quais as crianças já estavam acostumadas, e o outro exposto às

palavras-alvo de forma incidental/indireta através da exposição oral a histórias contadas em inglês. Estes dois tipos de ensino tinham como objetivo responder a duas perguntas:

a) Em qual dos grupos há uma maior retenção das palavras-alvo após 30 dias da última exposição?

b) Qual a diferença entre os grupos de ensino quanto à proporção desta retenção?

Pretendo com este trabalho contribuir para as pesquisas na área através de um exemplo de pesquisa em ensino e aprendizagem de vocabulário com crianças em fase pré-escolar e que pertencem ao mesmo contexto de instrução dos cursos livres de LE.

Para apresentar o trabalho desta pesquisa, dividirei a dissertação em três capítulos. No primeiro, trato do ensino e aprendizagem de vocabulário, discutindo como se dá este ensino com crianças, do que são e o que significa conhecer as palavras, da relação entre ensino e aprendizagem de vocabulário. Acrescento também estudos já realizados referentes à atividade de contar histórias e da sua utilização como recurso na retenção de vocabulário.

A seguir, trato da metodologia da minha pesquisa, apresentando, em primeiro lugar, um trabalho de cunho investigativo ao campo e na seqüência meus objetivos e hipóteses. Incluo também os testes utilizados neste trabalho divididos em pré e pós-teste e de como transcorreram as intervenções didáticas nas condições explícita e implícita tanto do piloto quanto do experimento seguidos de seus resultados e discussões. Ao final deste capítulo apresento a análise dos dados.

No capítulo três apresento os resultados obtidos através da análise dos dados e discuto-os, utilizando para isto gráficos e tabelas contendo as proporções do reconhecimento e não-reconhecimento das palavras-alvo pelos alunos e por grupo de ensino.

Por fim, faço minhas considerações finais, avaliando os resultados obtidos por esta pesquisa e apresentando sugestões que possam trazer uma contribuição ainda maior para a área.

## 1 REVISÃO DE LITERATURA

Conforme Cameron (2003, p. 105), nos últimos dez anos tem se intensificado tanto o ensino de língua estrangeira<sup>1</sup> (doravante LE) para crianças como o desenvolvimento de estudos relevantes à aprendizagem de LE por crianças. Partindo deste crescimento e da necessidade de aprofundamento do conhecimento na área, surgiu o interesse no desenvolvimento desta pesquisa. Propõe-se, assim, um estudo sobre o ensino de vocabulário em LE com crianças em idade pré-escolar dos 4 aos 5 anos e 6 meses de idade tentando estabelecer uma correlação entre o tipo de ensino oferecido aos alunos e aprendizagem de vocabulário.

De acordo com Brewster *et al.* (2002, p. 1) “o mundo parece estar encolhendo muito rápido, como se as barreiras internacionais tivessem caído e as pessoas pudessem mais facilmente entrar em contato com outras línguas e culturas por meio de viagens, comunicação ou novas tecnologias”. Os autores acrescentam que esta globalização tem levado a introduzir o aprendizado do inglês com crianças em todo o mundo.

Estima-se que existam hoje na cidade de Porto Alegre mais de 90 pré-escolas<sup>2</sup> e que em média 90% delas ofereçam aulas de LE para crianças, seja como parte do currículo escolar, seja como atividade extracurricular.

Cameron (2003) aponta para um grande aumento de crianças no mundo que começam a aprender uma língua estrangeira desde muito pequenas. A autora complementa dizendo que não apenas o número de crianças neste ensino tem aumentado, mas o contexto em que elas são inseridas tem sido formalizado e comercializado cada vez mais.

Por algum tempo, professores e até mesmo pesquisadores acreditaram que crianças não alfabetizadas na língua materna (doravante LM) teriam poucas possibilidades de aprender

---

<sup>1</sup> Alguns autores entendem por LE = língua estrangeira e por L2 = segunda língua. Aqui opta-se por utilizar LE para a língua não materna.

uma LE. Isto demonstra que a comunidade tanto acadêmica como escolar subestimava o potencial das crianças em aprender. Cameron (2002, p. XII) faz um comentário a este respeito:

É enganadora a forma de pensar que as crianças aprenderão apenas uma linguagem simples. Claro que se apenas isto for ensinado, apenas isto será aprendido por elas. As crianças podem fazer muito mais do que pensamos que elas possam. Elas têm um grande potencial de aprendizagem e a sala de aula de língua estrangeira pode deixar de contribuir se este potencial não for explorado.<sup>3</sup>

Cameron (2002) e Yule (1997) apontam também como um fator favorável para o ensino de LE com crianças o baixo nível de inibição apresentado por elas quando expostas à LE. Segundo estes autores, esta característica peculiar facilita, entre outras coisas, a aquisição de uma melhor pronúncia na língua alvo, aproximando-as, às vezes, muito da pronúncia de um falante nativo à medida que suas habilidades lingüísticas se desenvolvem. Por outro lado, as crianças têm um baixo índice de manutenção de atenção, especialmente quando são expostas a atividades ou tarefas que não vão ao encontro dos seus interesses.

Sendo assim, é foco desta pesquisa a realização de uma intervenção didática centrada na atividade de contar histórias na LE para crianças, procurando examinar se esta prática incrementa a aprendizagem de vocabulário pela criança numa comparação com atividades mais dirigidas, nas quais as palavras sejam ensinadas uma a uma, de modo mais explícito. Cameron (2002, p. 163-165) comenta que o uso de histórias como instrumento no ensino do vocabulário é válido por oferecer oportunidades para a utilização da LE, pela repetição de um padrão de linguagem e de palavras ricas, com o objetivo de manter o interesse e atenção dos ouvintes.

---

<sup>2</sup> Dado extraído do encarte do jornal Zero Hora “Guia da Escola” de 31 de Agosto de 2004.

<sup>3</sup> It is also misleading to think that children will only learn simple language. [...] Of course, if that is all they are taught, that will be all that they can learn. But children can always do more than we think they can; they have huge learning potential, and the foreign language classroom does them a disservice if we do not exploit that potential. (tradução minha)

Entende-se que o vocabulário é o foco principal a ser explorado durante a aprendizagem de LE por crianças pequenas, já que a palavra é uma unidade previamente reconhecida pela criança desde a LM. Para tal, propõe-se o uso de uma investigação através de atividades que proporcionem um melhor aprendizado do vocabulário. Cameron (2002, p. 7) acrescenta ainda que as crianças têm a capacidade de perceber palavras também na língua alvo:

[...] acredito que as palavras têm especial importância para as crianças quando estão aprendendo uma nova língua. A palavra é uma unidade lingüística reconhecível para a criança na sua primeira língua e, por esta razão, elas notarão as palavras na nova língua.<sup>4</sup>

Quanto ao vocabulário ser o foco principal da aprendizagem por crianças, pode-se argumentar que, desde o início de suas vidas, elas são inseridas em um mundo cheio de palavras, entre outras coisas, e que, mais tarde, estas palavras adquirem diferentes significados. Cameron (2002, p. 74) comenta que “aprender palavras é um processo cíclico de encontro das novas palavras várias vezes, e a cada encontro vai se estendendo o conhecimento do significado das mesmas e de como usá-las na língua estrangeira”.

Estes argumentos têm como base um estudo preliminar realizado pela presente autora com crianças ainda não alfabetizadas na LM. Como objeto de estudo, observou-se uma turma de uma rede de escolas de curso livre de língua inglesa, da cidade de Porto Alegre, no dia 24 de novembro de 2004. Esta turma continha quatro alunos com idades entre os cinco e seis anos. Os dados foram gerados a partir de gravações feitas tanto por áudio como por vídeo e anotações de campo.

O trabalho proposto teve o objetivo de observar qual é o lugar do vocabulário neste contexto com crianças em fase pré-escolar, quais foram as atividades propostas durante este

---

<sup>4</sup> [...] I believe that words do have a special significance for children learning a new language. The word is a recognisable linguistic unit for children in their first language and so they will notice words in the new language. (tradução minha)

ensino e como é o relacionamento entre professor X aluno e aluno X aluno dentro do contexto de sala de aula. É possível observar estes itens no anexo I deste trabalho.

Acrescenta-se que considerações sobre este assunto serão feitas no item 2.1 do capítulo 2.

Através da aproximação ao campo, compreende-se que o ensino de LE com crianças ainda não letradas está centralizado no aprendizado apenas de vocabulário. Cameron (2002, p. 72) sugere que “se dermos maior importância ao vocabulário no ensino de LE com crianças, não estaremos deixando de lado o ensino da gramática, pelo contrário, o vocabulário que está sendo aprendido serve de apoio para o aprendizado e uso da gramática posteriormente”<sup>5</sup>. Por esta razão, este estudo tem como foco principal o léxico.

Enfatiza-se, ainda, que o aprendizado de LE por crianças é uma realidade em toda rede escolar, de curso livre de línguas e na educação infantil. O aumento na procura por este tipo de ensino é um estímulo a mais para esta pesquisa. Pretende-se, portanto, contribuir de forma prática, discutindo os resultados obtidos através dos dados gerados pela pesquisa e examinando em quais atividades propostas neste estudo as crianças mais desenvolveram a aprendizagem de vocabulário da língua inglesa.

### **1.1 Ensino e aprendizagem de vocabulário: breve histórico**

Através de um breve relato, pretende-se, neste capítulo, apontar para alguns autores que tratam do ensino-aprendizagem de vocabulário e este ensino com crianças.

Conforme Veermer (2001), nos últimos 10 a 15 anos, o vocabulário tornou-se mais importante na discussão sobre aprendizagem de línguas. Depois de muito se valorizar aspectos morfológicos, gramaticais e sintáticos da língua, o conhecimento de palavras é considerado o fator mais importante na proficiência da mesma.

---

<sup>5</sup> [...] if we give a high priority to vocabulary development, we are not thereby abandoning grammar. Rather, vocabulary learning can serve as a stepping stone to learning and using grammar. (tradução minha)

Segundo Laufer (2000), muitos dos trabalhos na área de vocabulário não têm apenas dado conta da aprendizagem do léxico em si, mas também de outros aspectos relacionados ao manejo da sua aprendizagem. O autor acrescenta, ainda, que depois de algumas décadas, o vocabulário não é mais uma vítima de discriminação, tanto em pesquisas sobre aprendizagem de língua estrangeira, como em língua materna.

Cameron (2002) dedica um capítulo de seu livro para a aprendizagem de vocabulário em LE com crianças. Segundo ela, as crianças que aprendem uma LE estão também desenvolvendo a sua língua materna. Por esta razão, é relevante que se observe os passos seguidos na aquisição das palavras em LM também na língua estrangeira. Desta forma, seria mais fácil antever o que é e não é possível ensinar às crianças. Cameron (2002, p. 94) acrescenta que o vocabulário em LE é visto como principal recurso no uso da língua, e que esta aprendizagem por crianças oferece a oportunidade de poderem construir uma base sólida de palavras.

No item a seguir, discorre-se sobre o ensino-aprendizagem de LE com crianças.

### 1.1.1 *Ensino-aprendizagem da língua estrangeira com crianças*

Brewster *et al.* (2002, p. 1) colocam que uma pesquisa mundial sobre ensino de inglês com crianças mostrou que educadores em todo o mundo reconhecem a necessidade da aprendizagem da língua inglesa nos primeiros anos de escola e estão fazendo o que podem para promovê-la cada vez mais. Entende-se, então, que o ensino de LE, principalmente a língua inglesa, com crianças tem aumentado cada vez mais.

Apresentam-se aqui considerações sobre o ensino e a aprendizagem de LE feitas por alguns autores da área. Ao final, são feitas algumas reflexões sobre o assunto, mas com um enfoque maior na aprendizagem de LE por crianças.

Lightbown (2000) relata dez generalizações em pesquisa de sala de aula em segunda língua:

- a) adultos e adolescentes podem aprender uma segunda língua;
- b) o aprendiz cria uma interlíngua sistemática que é freqüentemente caracterizada pelos mesmos erros sistemáticos feitos tanto pela criança aprendendo a primeira língua;
- c) existem seqüências previsíveis na aquisição de segunda língua;
- d) a prática não faz a perfeição;
- e) conhecer a regra de uma língua não significa que o indivíduo estará habilitado a usá-la na interação comunicativa;
- f) a correção de um erro explícito isolado é geralmente ineficaz na mudança do comportamento da língua;
- g) para a maioria dos alunos adultos, a aquisição é interrompida antes de o aprendiz ter alcançado a proficiência da língua como um nativo;
- h) o indivíduo não pode atingir o comando da língua alvo como um nativo ou próxima a de um, em uma hora por dia;
- i) a tarefa do aprendiz é enorme porque a língua é enormemente complexa;
- j) a habilidade do aprendiz de entender uma língua em um contexto significativo ultrapassa a sua habilidade de compreender uma língua descontextualizada e de produzir uma língua comparavelmente complexa e exata.

Propõe-se aqui apresentar algumas considerações acerca de apenas uma das generalizações, pois acredita-se que esta possa trazer alguma contribuição quanto a exposição a leitura como um meio de retenção do vocabulário em LE por crianças.

No item 'j', a autora desenvolve alguns argumentos em relação à interação entre os alunos como um meio facilitador de *input* da língua, acrescentando que, mesmo jovens aprendizes se utilizam deste recurso. Sendo assim, confere certa importância à teoria de

Vygotsky quanto ao papel da socialização no desenvolvimento da aprendizagem. Esta interação pode-se dar de diversas maneiras, inclusive expondo o aluno à leitura na língua alvo, ora lendo, ora ouvindo. A autora aponta para estudos desenvolvidos por Elley (1989) e Zimmerman (1997 *apud* Lightbown, 2000) mencionando que a interação do professor durante a leitura pode transformar-se em efeito positivo na aprendizagem de vocabulário.

Donaldson (1979, p. 67) diz que “quando a criança ouve palavras que se referem a uma situação em que ela está inserida, sua interpretação destas é influenciada pelas expectativas que a criança traz para a situação”<sup>6</sup> e que “a facilidade com que as crianças, na fase pré – escolar, parecem entender o que é dito para elas pode ser enganadora se tomarmos este fator como indicador da habilidade da língua *per se*”<sup>7</sup> (1979, p. 72). A autora argumenta que as crianças em fase pré-escolar certamente entendem o que é dito e que não são apenas as palavras responsáveis por isto, mas também todas as dicas que recebem para compreender o vocabulário dicas estas que podem ser dadas, por exemplo, através da contextualização do vocabulário com o uso de atividades variadas, como demonstrado no item 2.1 da aproximação ao campo descrita no capítulo 2 deste trabalho.

Cameron (2003, p. 107) menciona que as crianças vêm a língua de dentro para fora tentando encontrar um significado de como usar a língua alvo na prática, na interação, muito mais do que de fora para dentro. Acrescenta, ainda, que, conforme as crianças vão ficando mais velhas, a capacidade de se trabalhar com contextos mais abstratos aumenta. A autora lista os 5 princípios mais importantes quando se trata de crianças aprendendo uma LE:

- a) as crianças tentam construir significado.
- b) elas tentam encontrar e construir um significado sobre o que os adultos pedem e falam para elas.

---

<sup>6</sup> [...] when a child hears words that refer to a situation which he is at the same time perceiving, his interpretation of the words is influenced by the expectations which he brings to the situation. (tradução minha)

<sup>7</sup> [...] the ease with which preschool children often seem to understand what is said to them is misleading if we take it as an indication of skill with language *per se*. (tradução minha)

c) as crianças precisam de espaço para desenvolver a linguagem: estratégias como rotinas e *scaffolding*<sup>8</sup> parecem ajudar na criação deste espaço.

d) o desenvolvimento pode ser visto como um internalizador na interação social: a linguagem cresce conforme a criança a controla e a utiliza com outras crianças e adultos.

e) o desenvolvimento da LE depende do que as crianças experienciam: se quisermos que ela desenvolva alguma habilidade na língua alvo, é preciso oferecer oportunidades na sala de aula.

Segundo Young (1983 *apud* Luz, 2003, p. 203) “as hipóteses de Krashen (1982) estão diretamente ligadas ao ensino de segunda língua para adultos e que, para a criança, o modo de aquisição é mais importante do que o modo de aprendizagem”. O autor ainda acrescenta que House (1997 *apud* Luz, 2003, p. 203) ressalta que, “para a criança, a aprendizagem está muito mais ligada à experiência que à memorização de regras ou palavras.”

Williams (1995 *apud* Luz, 2003, p. 204) afirma que “a criança precisa de atividades que a levem a explorar o seu mundo, tais como histórias, músicas, drama, etc., ou seja, atividades que fazem parte do mundo da criança para que ela use a L2 se divertindo.”

Outros fatores igualmente têm sua importância, citando, dentre eles, o fator idade que será o próximo item a ser desenvolvido, no qual serão apresentadas algumas reflexões contra e a favor.

### 1.1.2 A influência da idade na aprendizagem de língua estrangeira

Alguns estudos, constatações, reflexões e divergências têm sido articulados a respeito da influência da idade na aprendizagem de língua estrangeira. Autores como Ellis, Krashen, Scarcella, Singleton, entre outros, argumentam com diferentes pontos de vista quanto à “melhor idade” para se começar a aprender uma LE. Não se tem aqui a intenção de discutir

---

<sup>8</sup> Termo **scaffolding** usado em inglês que se refere às atividades utilizadas pelo professores para auxiliar os alunos na compreensão. Também traduzido como **andamento e interação assistida**.

profundamente este tema, visto que não é o foco desta pesquisa, mas entende-se importante abordar alguns estudos e discussões em torno do assunto.

Pesquisas como de Silverberg e Samuel (2004) sobre bilíngües apontam para a questão da produção e reconhecimento de palavras em LE que, segundo eles, repete um processo bastante similar ao percorrido na LM. Os autores mencionam que a frequência com que as palavras na LE são aprendidas e utilizadas desde cedo determina, em alguns casos, a facilidade de se adquirir uma maior proficiência na língua alvo no futuro. Estes autores apontam também que a idade não pode ser determinada como o principal fator a afetar o sistema da língua, mas que a extensão de tempo ininterrupto dispensado à aprendizagem precisaria ser considerada para se obter sucesso ou não na aprendizagem em LE.

Singleton (2001) relata estudos referentes ao fator idade na aprendizagem de língua estrangeira. Aponta para alguns autores e seus estudos acerca do assunto ao longo dos anos e suas considerações sobre o tema “idade na aprendizagem de LE”. Constata-se que os resultados da maioria das pesquisas mencionadas pelo autor podem favorecer o fator idade durante a aprendizagem da língua alvo, mas que juntamente com esta existem outros fatores envolvidos no processo de aprendizagem que precisam ser levados em conta. Fica claro, porém, que a questão da idade na qual se aprende uma LE precisa ser vista de diversos ângulos. Entende-se, através da leitura de Singleton, que os pesquisadores ainda não chegaram a uma conclusão a respeito do assunto.

Brewster *et al.* (2002, p. 21) apontam argumentos semelhantes aos de Singleton quanto ao fator idade. Os autores colocam que o início da aprendizagem de uma LE muito cedo não pode ser automaticamente considerada uma vantagem. Existem muitos fatores relacionados ao próprio aprendiz que têm uma grande responsabilidade no sucesso da aprendizagem da LE, entre eles citam: níveis de motivação e confiança, diferenças na aptidão

e personalidade, além de aspectos como contexto, qualidade de ensino e tempo adequado de exposição à língua.

Os aspectos cognitivos parecem estar entre os fatores que fazem a diferença entre aprender quando criança ou não. Um estudo apresentado em Swain (1980 *apud* John-Steiner, 1995, p. 351), realizado com crianças do ensino fundamental do Canadá, Suécia e Holanda, trata das vantagens da aprendizagem de línguas. A pesquisa compara o nível de proficiência entre crianças aproximadamente na 7ª série do 1º grau e crianças do jardim de infância. Conclui que os aprendizes mais velhos mostraram um maior índice de aproveitamento em alguns aspectos da língua, como abstração, generalização e classificação, que ajudaram na tarefa de formulação e aplicação conscientes da língua. Pode-se dizer que o resultado da pesquisa está diretamente ligado ao nível de maturidade cognitiva dos alunos mais velhos, mas não aponta para a fluência que estes alunos poderiam ou não ter adquirido.

Ciancio (2003, p. 15-16) menciona a teoria de Vygotsky sobre a influência das relações sociais no desenvolvimento da linguagem. A autora apresenta algumas das considerações feitas por ele quanto à aprendizagem de língua estrangeira:

[...] uma pessoa que convive em mais de uma sociedade, ou cultura, sofreria influências múltiplas e ricas no desenvolvimento da sua personalidade e das funções psíquicas superiores, resultando em um indivíduo com mais ferramentas sociais e mentais à sua disposição. [...] Uma segunda língua é um outro conjunto de signos e símbolos utilizado no raciocínio do homem. Podemos supor que quanto mais símbolos um indivíduo possui a sua disposição, mais ricos seriam as suas capacidades de pensamento e cognição.<sup>9</sup>

Flege, Yeni-Komshian e Liu (1999) apresentam uma análise sobre uma pesquisa realizada nos Estados Unidos com imigrantes coreanos de diversas idades. Dentre as constatações, eles apontam para questões relativas à hipótese do período crítico<sup>10</sup>. Consideram a maturação do cérebro como um dos fatores relevantes sobre a idade da aprendizagem,

---

<sup>9</sup> A citação foi inserida no texto conforme apresentada no original.

advogando a favor da aprendizagem de LE por crianças por causa da perda de plasticidade no cérebro que os aprendizes mais velhos apresentam.

Outro fator de relevância a ser apontado sobre a questão idade diz respeito à aparente velocidade de aprendizagem da LE, como é discutido no artigo de Krashen, Long e Scarcella (1979), apresentando três generalizações acerca do tema idade e velocidade na aprendizagem de LE, mais especificamente:

a) os adultos avançam através de estágios básicos de desenvolvimento sintático e morfológico mais rapidamente do que crianças (em que o tempo e a exposição são constantes);

b) crianças mais velhas aprendem mais rápido do que crianças mais jovens (novamente, em estágios morfológicos e sintáticos básicos de desenvolvimento em que o tempo e a exposição são constantes);

c) aprendizes que iniciam a sua exposição natural na segunda língua durante a infância geralmente atingem mais altos níveis de proficiência na segunda língua do que aqueles que começam quando adultos.

Lightbown & Spada (1999, p. 60) colocam um outro argumento importante quanto à diferença de aprendizagem de uma LE entre crianças e adultos: a questão do contexto ao qual estes estão inseridos durante o processo. Adultos, na sua maioria, sofrem muito mais pressão na questão da proficiência lingüística desde o início do aprendizado do que as crianças, que são expostas a mais oportunidades de “ouvir” e “usar” a língua-alvo.

Krashen *et al.* (1979) apresentam estudos realizados com crianças jovens, mais velhas e adultos, comparando o nível de aprendizagem entre eles em diferentes aspectos, tanto morfológicos, sintáticos como de pronúncia. É possível verificar, seguindo as argumentações apresentadas através de estudos relatados neste mesmo artigo, que o fator tempo na

---

<sup>10</sup> Esta hipótese diz que existe um período durante o qual a aquisição da linguagem é fácil e completa, ou seja, a habilidade de falante-nativo é alcançada. Depois deste período é que a aprendizagem é difícil e tipicamente

apresentação de resultados de aprendizagem, mais concretos e visíveis, é levado em consideração como ponto favorável na aprendizagem de LE por crianças mais velhas, principalmente porque estas crianças têm mais facilidade para exteriorizar aquilo que estão aprendendo do que crianças pequenas. No item 1.2.5 deste trabalho, mais especificamente na página 35, menciono o meu ponto de vista quanto ao significado e o uso do vocabulário com crianças pequenas. Formula-se a questão de que crianças em fase pré-escolar precisam de um tempo maior para entender a nova língua, para só então se sentirem à vontade em usá-la. É importante salientar que os autores concluem que as crianças mais velhas aprendem mais rápido, mas que os mais jovens são melhores a longo prazo.

Para finalizar este breve relato sobre o assunto, cita-se Ellis (2000, p. 493), que expõe de forma sintetizada, porém clara, os vários aspectos importantes quando o tema é abordado. Ellis apresenta estudos em que a aquisição em termos fonológicos parece ser sensivelmente atingida pela idade, diferentemente da aprendizagem da gramática. Para tal, saliento algumas explicações e argumentos do autor:

a) acuidade sensorial: a capacidade da aprendizagem da língua dos adultos é prejudicada pela deterioração de suas habilidades para perceber e segmentar os sons na LE;

b) explicação neurológica: há mudanças na estrutura neurológica do cérebro: perda de plasticidade, lateralização e maturidade cerebral em determinadas idades que afetam as habilidades de os aprendizes adquirirem a pronúncia e a gramática da LE;

c) fatores cognitivos: adultos confiam nas suas habilidades indutivas para aprender uma LE enquanto que as crianças usam o mecanismo inato de aquisição da linguagem;

d) insumo: o insumo recebido pelas crianças é superior ao recebido pelos adultos, contudo, os adultos têm a oportunidade de negociar os sentidos de suas mensagens;

Assis-Peterson e Gonçalves (2001, p. 17) colocam que, segundo Ellis, a explicação da diferença do nível de aprendizagem entre crianças, adultos e adolescentes é a de que ambientes formais de sala de aula não oferecem uma quantidade de exposição necessária à LE que as crianças mais jovens têm em ambientes naturais. Acrescentam ainda que estudos em ambientes naturais é que evidenciaram a idéia de que “quanto mais cedo melhor”.

Estes mesmo autores concluem seu texto mencionando que nos cursos livres de idiomas a idade não é um ponto fundamental para se inserir uma criança jovem no aprendizado de LE, mas muito mais os desejos e objetivos dos pais e as funções do inglês na comunidade. Salientam ainda que este tipo de contexto não pode garantir as condições necessárias à aprendizagem, sem observar a quantidade e diversidade de insumo, o método utilizado e professores tanto lingüística como pedagogicamente capacitados.

Pode-se concluir, então, que nem sempre o fator idade é o único a ser levado em conta quando se trata de aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira. Fatores como oportunidades de interação com outros indivíduos, a velocidade e a disposição para aprender uma LE, o método utilizado e a preparação dos professores precisam ser levados em conta. Por isto, acredita-se na possibilidade da aprendizagem de LE por crianças ainda não alfabetizadas uma vez oferecido a elas um contexto que proporcione atividades que desenvolvam a aprendizagem significativamente, atendendo às necessidades e expectativas de cada criança ou grupo de crianças. Além do mais, o contato com a língua estrangeira, desde a infância, ofereceria uma interação muito mais prolongada com a mesma, tornando-a parte do repertório lingüístico da criança desde tenra idade.

## **1.2 Ensinar e aprender uma LE**

### *1.2.1 O que são palavras?*

As palavras são partes significativas na comunicação humana. A palavra é definida por Cruse (1986 *apud* Bogaard, 2001, p. 325) como “o menor elemento de uma frase que tem mobilidade de posição, ou seja, a menor que pode mover-se sem interferir na gramaticalidade da frase”<sup>11</sup>.

De acordo com Laufer (2000), entende-se que o léxico é reconhecido como o centro do processo de aquisição de qualquer língua, seja ela nativa ou estrangeira. Em níveis iniciais de aprendizagem de línguas, o vocabulário é sempre o ponto de partida no ensino, tendo, assim, demonstrado a sua importância durante o processo de desenvolvimento e aprimoramento. Isto se dá, principalmente, quando o aprendiz, não tendo conhecimento do vocabulário básico, fica praticamente impossibilitado de se comunicar. Em Laufer (2000), algumas citações são apresentadas a este respeito:

Não importa o quanto o aluno aprenda a gramática, o quanto pronuncie as palavras na LE, sem as palavras para expressar uma grande variedade de significados, a comunicação na LE não pode acontecer de maneira significativa. (McCarthy, 1990, p. VIII *apud* Laufer, 2000, p. 140)<sup>12</sup>

Conhecer palavras é a chave para entender e ser entendido. A importância em se conhecer uma língua, consiste em conhecer novas palavras. (Vermeer, 1992, p. 147 *apud* Laufer, 2000, p. 140),<sup>13</sup>

O léxico é, talvez, o componente mais importante para os aprendizes. (Gass e Selinker, 1994, p. 270 *apud* Laufer, 2000, p. 140)<sup>14</sup>

O aprendizado das palavras pode ir além delas mesmas, pois conforme nos aprofundamos nelas, mais ligações somos capazes de fazer acerca de uma só palavra. A necessidade do uso do vocabulário tem seu início, de acordo com Cameron (2002, p. 73), quando usamos as palavras para nomear objetos ou expressar nossas necessidades na infância.

Cameron relaciona as palavras a uma “flor” que cresce na terra:

---

<sup>11</sup> [...] as the smallest element of a sentence which has positional mobility – that is, the smallest that can be moved without destroying the grammaticality of the sentence. (tradução minha)

<sup>12</sup> No matter how well the student learns grammar, no matter how successfully the sounds of L2 are mastered, without words to express a wider range of meanings, communication in an L2 just cannot happen in any meaningful way. (tradução minha)

<sup>13</sup> Knowing words is the key to understanding and being understood. The bulk of learning a new language consists of learning new words. (tradução minha)

Nós podemos entender as palavras como flores crescendo na terra. Tudo o que vemos é a flor, mas ela é mantida viva e crescendo por causa das raízes que se espalham em baixo dela. Em baixo das flores das palavras faladas existem as raízes que são uma rede conectada de significados, compreensões e ligações. (Cameron, p. 73-74)<sup>15</sup>

A autora acrescenta neste mesmo texto que, conforme a língua vai evoluindo, as ligações ou “raízes” também se expandem.

Após a apresentação destes pontos de vista acerca do que são palavras, apresentam-se algumas considerações sobre o que significa conhecê-las.

### 1.2.2. *O que significa conhecer um vocabulário?*

Levando-se em conta que o aprendizado do vocabulário pode ser parcial e que são muitas as variáveis para o mesmo, fica difícil precisar que um indivíduo possa conhecê-lo num todo. Exemplificando a hipótese de que há muito em se levar em conta para conhecer uma palavra, aponta-se Laufer (2000, p. 141), que lista requisitos necessários para tal:

- a) forma falada ou escrita;
- b) estrutura da palavra;
- c) o padrão sintático da palavra em uma frase;
- d) o significado tanto referencial, como afetivo e pragmático;
- e) relações lexicais de uma palavra com outras palavras.

Percebe-se, então, que o ensino-aprendizagem do vocabulário vai além de aprender apenas palavras. O mais relevante é saber utilizá-las no momento certo e com clareza de significado. Não se postula aqui a idéia de que todos os requisitos acima precisem ser ensinados desde o início da aprendizagem. Argumenta-se que o conhecimento das palavras vai além das “flores” vistas de cima, como coloca Cameron (2002), mas que o anseio por

---

<sup>14</sup> The lexicon may be the most important component for learners. (tradução minha)

<sup>15</sup> We can think of words as rather like flowers growing in the soil. All we see above ground is the flower, but that flower is kept alive and growing by roots that spread underneath it. Underneath the flowers of spoken words lie the roots, a connected web of meanings, understandings and links. (tradução minha)

conhecimento do aprendiz faz com que as “raízes” cresçam e se tornem fortes, sendo alimentadas por novos usos e significados.

Segundo Nation (1990 *apud* Nation 2003, p. 23-24), a responsabilidade de se aprender uma palavra é o esforço inferido no aprendizado da mesma, ou seja, quanto mais se conhece e se adquire uma familiaridade com esta, mais aumenta a responsabilidade do aprendiz em saber cada vez mais. Nation (2003, p. 26) também aponta aspectos que envolvem o conhecimento de uma palavra, utilizando um modelo de processo que enfatiza as relações entre as partes. De forma geral, o autor diz que o conhecimento de uma palavra envolve “forma”, “significado” e “uso”. Do ponto de vista do conhecimento receptivo<sup>16</sup>, conhecer uma palavra implica em aspectos como:

- a) ser capaz de reconhecê-la quando ouvida;
- b) conhecer o que ela significa no contexto em que ocorreu;
- c) conhecer o conceito por trás dela, que permita seu reconhecimento em uma variedade de outros contextos.

Já, sob o ponto de vista do conhecimento produtivo,<sup>17</sup> conhecer uma palavra implica em:

- a) ser capaz de pronunciar-la corretamente;
- b) ser capaz de produzi-la expressando um significado em desenvolvimento;
- c) ser capaz de produzi-la em diferentes contextos, expressando uma extensão de significados em desenvolvimento;
- d) ser capaz de utilizá-la corretamente em uma frase.

A abertura e profundidade<sup>18</sup> do vocabulário são aspectos relevantes quanto ao conhecimento do vocabulário em LE. Segundo Veermer (2001, p. 218), a “abertura” do

---

<sup>16</sup> Segundo Nation (2003), o uso de vocabulário receptivo envolve perceber a forma da palavra tanto escrita como falada para recuperar o seu significado.

<sup>17</sup> Conforme Nation (2003), o uso de vocabulário produtivo envolve a necessidade de expressar um significado através da fala ou escrita, recuperando e produzindo apropriadamente a forma escrita ou falada.

vocabulário está relacionada a quantas palavras o aprendiz sabe e à “profundidade”, ao quanto ele as conhece. Este mesmo autor supõe que quanto mais profundo for o conhecimento de uma palavra, maior o número de palavras conhecidas. Logo, quando se refere a conhecer o vocabulário, pode-se relacioná-lo a vários outros aspectos. As conexões ou relações lexicais são importantes no desenvolvimento do conhecimento, assim como o significado e o uso do mesmo. O uso das palavras na comunicação oral é, por sua vez, um outro aspecto relevante quanto ao conhecimento das palavras, pois aquele que é capaz de entender e ser entendido demonstra, *a priori*, que tem conhecimento.

A aprendizagem do vocabulário não é apenas importante para conhecer palavras. Antes disso, porém, é necessário saber quais delas é preciso conhecer.

### 1.2.3 *Quantas e quais palavras precisamos conhecer?*

Quando se fala em aprendizado de vocabulário, logo vem a pergunta: quantas palavras um indivíduo é capaz de aprender? Conforme aponta Nation (2003, p. 6-7), existem muitas outras perguntas que precisam ser respondidas antes desta, a partir de um dilema do que se deve contar, para que, então, seja obtido um número aproximado.

De acordo com Nation e Waring (2000, p. 7), a língua inglesa possui em média 54.000 famílias de palavras, e um falante nativo é capaz de dominar cerca de 20.000 famílias de palavras. Acrescentam, também, que o vocabulário de uma criança falante de inglês de cinco anos de idade teria por volta de 4.000 a 5.000 famílias de palavras. Segundo eles, porém, estas suposições são muito grosseiras e podem haver variações entre os indivíduos.

Antes mesmo de ater-se tão-somente à quantidade de palavras, é necessário ter em mente quais palavras aprender, especificamente, em língua inglesa. Tome-se como ponto de partida diferenciá-las entre as de “alta frequência” e as de “baixa frequência”. As palavras de

---

<sup>18</sup> Termos traduzidos do inglês “breadth” e “depth”.

“alta frequência” são aquelas que formam a base do vocabulário de que um falante nativo necessita para se comunicar. As de “baixa frequência” são aquelas que ocorrem com pouca frequência e cobrem apenas uma pequena parte de qualquer texto. De acordo com Nation (2003, p. 112), as palavras de “alta frequência” são por volta de 2.000 e representam 80% do vocabulário de uso cotidiano. Segundo o autor, as palavras de “baixa frequência” não precisam ser ensinadas diretamente, porque o aprendiz vai incorporando-as conforme desenvolve seu vocabulário. Sendo assim, quando se fala em quais palavras uma criança precisa aprender em LE, refere-se às de “alta frequência”, já que estas vão formar a base lexical destes indivíduos durante o desenvolvimento da aprendizagem.

Conforme Coady (1997, p. 232), as palavras menos frequentes serão geralmente aprendidas através do contato incidental pela leitura extensiva, mas ressalta que isto acontecerá apenas se o período de automaticidade das palavras de alta frequência já tiver ocorrido. O autor relata, ainda, que aspectos pedagógicos precisam ser instaurados para auxiliar o aprendiz iniciante a aprender as 3.000 palavras mais frequentes de uma maneira que estejam automatizadas para o reconhecimento.

Nation e Newton (1997) relatam que, focalizando a atenção dos aprendizes nas palavras de alta frequência, o retorno da aprendizagem de vocabulário poderá ser muito bom.

Para que este vocabulário se desenvolva é necessário observar como o seu ensino-aprendizagem se comporta, especialmente com crianças.

#### 1.2.4 *Relação entre ensino e aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira*

Em relação ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem do vocabulário em LE, pode-se ressaltar alguns aspectos importantes, tais como: o uso do concreto, repetição, conexões de palavras, palavras de alta e baixa frequência, aprendizado através de coleções de palavras, etc.

Read (2004, p. 146) comenta sobre a consciência que os aprendizes de LE têm sobre a limitação do conhecimento de vocabulário, que pode afetar o seu desempenho comunicativo, já que o léxico contém as informações básicas sobre o significado das palavras que eles querem compreender. Por outro lado, Jiang (2000, p. 47) atenta para o fato de que muitos esforços têm sido feitos para entender como o vocabulário em LE pode ser adquirido sob diferentes condições de aprendizagem e quais fatores influenciariam a eficiência e o padrão da aquisição deste vocabulário.

Cabe salientar que muito se tem discutido a respeito de fatores que poderiam causar a ineficiência ou a pouca facilidade encontrada pelos aprendizes na aprendizagem do léxico. Dentre estes, lista-se: idade, sexo, classe social, personalidade, aptidão para a língua, motivação, entre outros.

Pode-se considerar a repetição como um dos fatores essenciais na aprendizagem de vocabulário, especialmente porque muito se tem a aprender sobre as palavras, e apenas um encontro semanal na sala de aula não seria suficiente para dar conta de tudo. Quanto ao contexto de sala de aula, os professores podem oferecer recursos e dinâmicas que trabalhem a repetição das palavras de forma criativa. Nation (2003, p. 74-76) relata o surgimento de um grande número de pesquisas sobre como a repetição da LE deve ocorrer. Estudos têm demonstrado que repetições espaçadas apresentam melhores resultados do que repetições massivas, ocasionando períodos mais prolongados de retenção na memória. O tipo de repetição escolhida como recurso no conhecimento e crescimento de vocabulário também é importante. Nation (2003, p. 79) comenta que o esforço que os aprendizes demandam na lembrança dos significados resultará em uma retenção mais rápida e prolongada do vocabulário.

Algumas pesquisas desenvolvidas sobre o número de repetições foram citadas em Nation (2003, p. 81) e algumas delas apontaram para resultados mostrando que as palavras

repetidas sete ou mais vezes eram conhecidas pela maioria dos alunos. Outros estudos mostram que grande parte do vocabulário foi aprendido depois de seis ou sete repetições. Desta forma, é preciso ressaltar que não é possível argumentar em favor de um número exato de repetições.

Como já apontado anteriormente, o vocabulário se divide em palavras de “alta” e “baixa” frequência, as quais se diferenciam em número e formas de aquisição. Nation e Newton (1997) mencionam a existência de muitas maneiras de se colocar em prática o aprendizado destas palavras que geralmente são “diretas/explicitas” ou “indiretas/incidentais”.

Hulstijn (1997, p. 214) apresenta um breve resumo sobre os princípios do ensino de vocabulário que os professores de LE têm adotado nas últimas décadas:

a) os itens do novo vocabulário não devem ser apresentados isoladamente e aprendidos pelo método de aprendizagem do momento.

b) os itens do novo vocabulário devem ser apresentados em um contexto significativo, de preferência autêntico ou quase-autêntico, oferecendo pistas suficientes que permitam que os alunos possam inferir no significado das palavras.

c) os aprendizes devem elaborar significados e formas do novo vocabulário para facilitar a retenção do mesmo.

Cameron (2002, p. 81) instala a seguinte pergunta sobre a relação entre conceito e vocabulário na LE, na aprendizagem por crianças pequenas: “Que implicações o vocabulário e o desenvolvimento conceitual através dos anos iniciais na escola têm no desenvolvimento do vocabulário por crianças na aprendizagem da língua estrangeira?” A autora traz este questionamento como uma reflexão acerca do desenvolvimento do léxico da criança, listando as seguintes considerações:

a) os tipos de palavras que as crianças podem aprender;

b) crianças com cinco anos de idade aprendendo uma língua estrangeira precisam de muito vocabulário concreto, que se conecte a objetos que elas possam manusear ou ver;

c) crianças precisam ter contato com as palavras muitas e muitas vezes em novos contextos, ajudando a aumentar o que já sabem sobre as mesmas;

d) as palavras e o conhecimento destas podem estar ligados em uma rede de significados, em que o contato com a palavra irá ativar a rede e prover suporte para o entendimento e aprendizado do vocabulário;

e) as palavras básicas são mais apropriadas para crianças;

f) a maneira como as crianças aprendem palavras se modifica, considerando que elas irão aprender as palavras novas em forma de coleções.

Quanto ao uso do concreto, Hulstijn (1997) relata que, em estudos feitos na área da psicolinguística, apontou-se que os indivíduos tiveram uma melhor performance na aprendizagem de palavras concretas do que na de abstratas. Dentre as atividades utilizadas para tal estudo, estão as de associação de pares, reconhecimento das palavras e pronúncia do léxico.

No próximo item, apresenta-se a aprendizagem do léxico em LE por crianças, através de estudos e considerações feitas por autores e aspectos importantes a serem levados em conta nesta aprendizagem.

#### *1.2.5 A aprendizagem de vocabulário em LE por crianças*

Como já foi comentado anteriormente, o estudo, tanto em relação ao vocabulário como à aprendizagem de LE por crianças, tem crescido nas últimas décadas. Nos últimos anos, algumas pesquisas estão se voltando para a aprendizagem de LE por crianças ainda não alfabetizadas na LM e em fase de alfabetização. Para desenvolver o assunto acerca deste

tema, utiliza-se, entre outras fontes, Cameron (2002), que trata extensivamente do ensino de LE para crianças pequenas.

De acordo com Cameron (p. 73), o desenvolvimento do vocabulário em LE tem a ver com o aprendizado das palavras, questionando sobre o significado e uso das mesmas. A autora também aponta para um alerta feito por Vygotsky e Wertsch, que dizem, que embora as crianças usem as mesmas palavras dos adultos, o significado que elas dão a estas palavras é diferente. Esta é uma das razões pelas quais as crianças, quando ainda são pequenas e estão aprendendo uma LE, não são capazes de produzi-la oralmente com a proficiência que tanto professores quanto familiares esperam. Conforme aponta Locke (1993 *apud* Cameron, 2002, p. 73) sobre este assunto, “a aquisição do significado das palavras leva muito mais tempo do que a aquisição da produção oral. As crianças usam as palavras na sua fala muito antes de terem um completo entendimento delas”<sup>19</sup>.

Cameron (2002, p. 74) coloca que algumas das palavras em LE podem até se conectar com palavras e conceitos ainda em desenvolvimento na LM:

Muitas das palavras, todavia, podem ligar-se às da primeira língua e de seus conceitos que estejam em processo de aprendizagem e tenham apenas significados parciais. Além do mais, as palavras da primeira e segunda línguas talvez não mapeiem diretamente uma à outra, mas podem ter diferentes significados subjacentes por causa das diferenças culturais ou quaisquer outras diferenças. O que estas complicações enfatizam é que o vocabulário desenvolvido é sobre aprendizagem das palavras, mas que este aprendizado não é algo feito e acabado.<sup>20</sup>

Pode-se entender que a aprendizagem de vocabulário é somente o início do processo e, conforme a língua-alvo vai sendo elaborada com o crescimento da criança, as palavras adquirem sentidos, significados e usos diferentes. Além disto, fica claro mais uma vez que a aprendizagem de vocabulário é o foco no ensino de LE com crianças.

---

<sup>19</sup> The acquisition of word meanings take much longer than the acquisition of the spoken form of words, and children use words in their speech long before they have full understanding of them. (tradução minha)

<sup>20</sup> Many of the words, however, may link to first language words and concepts that they are in the process of learning about and have only partial meanings for. In addition, the first and foreign language words may not map straightforwardly one to another, but may have different underlying meanings because of cultural or other

Quanto ao desenvolvimento do significado das palavras na infância, Cameron (2002, p. 78) faz algumas considerações interessantes. Refere que o conhecimento do “conceito” cresce conforme a criança vai experienciando mais e mais o mundo à sua volta e que existem fatores maturacionais que parecem afetar a natureza do conhecimento também, podendo influenciar tanto no aprendizado da LM como no da LE. A autora aponta como um destes aspectos o “deslocamento sintagmático-paradigmático” estudado por Miller e Johnson-Laird e Singleton, que ocorre dos 5 aos 10 anos de idade, que se refere aos tipos de associações que a criança faz entre as palavras e as idéias. Conforme as crianças se aprofundam mais no conhecimento das palavras, vão aumentando os conhecimentos sintagmático e paradigmático. Sendo assim, quando estiverem mais velhas, serão capazes de entender a língua mais abstratamente.

Quando se fala em aprendizagem de LE por crianças em fase pré-escolar, é necessário comentar também sobre as categorias que parecem ser mais adequadas a esta aprendizagem. Cameron (2002, p. 79) exemplifica este assunto através de estudos que mostraram que “as palavras com um nível básico de conceituação são as mais usadas e que estas são aprendidas pelas crianças antes das palavras da alta ou baixa hierarquia, pois são as mais curtas e usadas em contextos neutros”<sup>21</sup>. Na sala de aula de LE, segundo a autora, o vocabulário a ser ensinado sobre um tópico ou item lexical pode ser iniciado por itens de nível básico, movendo-se dos mais subordinados para os mais gerais ao longo do tempo.

Cameron (2002, p. 82) faz considerações acerca das palavras “funcionais” e de “conteúdo”. Segundo ela, palavras de “conteúdo” são aquelas que carregam um significado lexical mesmo fora de contexto, e as “funcionais” parecem apenas carregar significados gramaticais. De acordo com a autora, estas palavras necessitam de diferentes abordagens

---

differences. What these complications emphasise is that vocabulary development *is* about learning words, but that learning words is not something that is done and finished with. (tradução minha)

<sup>21</sup> The words for basic level concepts are the most commonly used words, they are learned by children before words higher or lower in the hierarchy, they are the shortest words used in neutral contexts. (tradução minha)

durante o ensino, porque as de “conteúdo” podem ser explicadas, mas as de “função” não permitem que isto ocorra. Por esta razão, as “funcionais” serão aprendidas pelas crianças incidentalmente com o seu uso contínuo através de contextos diferentes. Já as de “conteúdo” podem ser aprendidas de maneira mais planejada e explícita.

Brewster *et al.* (2002, p. 81) colocam que o aprendizado de vocabulário envolve muitos tipos diferentes de conhecimento. Nos estágios iniciais de aprendizagem, os aspectos relacionados à forma têm menos importância. Já na pronúncia, significado e o uso das palavras terão mais atenção.

É preferível que o aprendizado do vocabulário por crianças seja feito de forma diversificada e dinâmica. Hatch e Brown (1995, p. 372 *apud* Cameron 2002, p. 84), baseados em um estudo feito sobre as estratégias dos aprendizes, descrevem “cinco passos essenciais” no aprendizado de vocabulário:

- a) utilizar recursos que permitam o encontro das palavras novas;
- b) ter uma imagem clara seja ela visual ou pela audição ou ambas;
- c) aprender os significados das palavras;
- d) fazer uma conexão forte entre as formas e os significados das palavras;
- e) usar as palavras.

O que se pode observar através destes “passos” é que as palavras precisam ser trabalhadas, de formas diferentes e várias vezes, promovendo assim o encontro repetitivo destas com o aprendiz.

Conforme Lightbown & Spada (1999, p. 169) “o vocabulário pode ser ensinado a qualquer momento, desde que os métodos utilizados sejam interessantes e apropriados à idade, interesses e estilo do aprendiz”.

De acordo com White (1988, p. 50 *apud* Brewster *et al.*, 2002, p. 81), existem sete fatores que dão conta da capacidade de se aprender uma palavra:

- a) demonstraco: a facilidade de demonstrar o significado da palavra;
- b) semelhança com a LM: a existência de alguma similiariedade entre a palavra na LE e na LM;
- c) brevidade: as palavras mais longas são as mais dificeis de aprender do que as mais curtas;
- d) regulariedade na forma de uma palavra;
- e) carga do aprendizado: um ou dois componentes da palavra já são conhecidos separadamente. O esforço empregado para aprender a nova palavra  menor;
- f) oportunismo: a palavra  relevante para o uso imediato pela criança;
- g) centros de interesse: as palavras são de relevância para o interesse da criança.

No que toca ao desenvolvimento dos significados das palavras, Nation (1990, p. 51)

lista algumas técnicas básicas que os professores podem utilizar:

Por demonstrao ou gravuras:

- a) utilizando um objeto;
- b) utilizando gravuras;
- c) utilizando gestos;
- d) fazendo performances;
- e) utilizando fotografias;
- f) fazendo desenhos ou diagramas no quadro;
- g) utilizando gravuras de livros.

Por explicao verbal:

- h) definio analítica;
- i) colocando a palavra dentro de um contexto;
- j) traduzindo para outra língua.

O autor comenta que, quando se ensina o vocabulário, a fonte de informação é o professor, utilizando-se da voz (para explicar verbalmente), das mãos (para apontar ou desenhar), do corpo (para demonstrar), de um objeto real (para mostrar em sala de aula).

Segundo Cameron (2002, p. 85), em todas as técnicas anteriores, exceto no item J, o aprendiz precisa fazer um esforço mental para construir o significado da palavra, ajudando-o a desenvolver “esquemas” e “conexões mentais”.

As conexões de memória são um tema bastante relevante quando se fala em ensino-aprendizagem de vocabulário por crianças. Cameron (2002, p. 87) relata que para que o aprendizado se fortaleça, as palavras há pouco aprendidas precisam passar da “memória curta” para a “memória prolongada”. A memorização de palavras pode ser feita através de atividades que a favoreçam, colocando estas à disposição do aprendiz quando for necessário. Abaixo, a autora sugere tipos de atividades que podem ser desenvolvidas com os alunos para otimizar esta memorização:

a) Organização temática do vocabulário:

Ações que ocorrem ou estão juntas como, por exemplo, pessoas + objetos + ações + processos (combinação de ações) + eventos típicos + lugares. Para ter certeza de que as crianças realmente entenderam as palavras, a autora sugere um trabalho com colagem de gravuras.

b) Organização do vocabulário através de relações feitas do “todo” para as “partes”:

Por exemplo, quando as partes do corpo precisam ser aprendidas, explicações iniciais são fáceis de serem dadas por meio de recursos como “apontar” e “tocar”. Além disso, o professor pode se valer do recurso de canções para auxiliar no processo de memorização.

c) Organização do vocabulário do geral para hierarquias específicas:

Categorização e separação por grupos de palavras que irão praticar o vocabulário. Se o tema “comida” está sendo desenvolvido, por exemplo, as crianças podem separar o

vocabulário por grupos como vegetais e legumes. O vocabulário previamente aprendido também pode ser reciclado e reforçado na memória.

d) Organização de palavras através do antônimo:

Algumas palavras têm significados que podem ser relacionados através de antônimos. Com crianças durante a fase pré-escolar, isto pode ser feito por meio de gravuras ou objetos reais.

e) Organização de vocabulário em categorias *ad-hoc*:

Cameron (2002) aponta Barsalou, que define este tipo de organização para coleções de coisas que são postas juntas impulsivamente, como, por exemplo, coisas que serão levadas a um piquenique. Estas atividades fazem com que as crianças pensem e usem o novo vocabulário, fazendo com que este faça parte da memória prolongada.

f) Extensão do vocabulário das crianças além do livro-texto:

Segundo Cameron (2002), o vocabulário utilizado em livros didáticos é razoavelmente previsível, e o *input* de vocabulário é limitado. A autora relata que, conversando com professores, foi referido que o vocabulário aprendido logo é esquecido, mas que este, quando aprendido durante os primeiros anos, é vital para o processo de aprendizagem futuro. Cameron procura salientar que atividades precisam ser feitas fora do material didático para consolidar melhor o vocabulário aprendido. Além disso, acrescenta que as atividades a serem aplicadas com os alunos precisam ter relação com seus interesses e vida cotidiana. Cameron (2002, p. 90) lista três maneiras com que se pode trabalhar além do material didático: I) trabalhando fora do livro-texto: comece trabalhando com as palavras do livro, mas complemente com outras que se refiram ao mesmo tema; II) a escolha do aluno: o tópico a ser desenvolvido precisa ter início a partir das necessidades do aluno e não do livro, fazendo uma checagem, por exemplo, das palavras que ele já conhece sobre o assunto a ser desenvolvido; III) o aprendizado incidental através de histórias: as crianças aprendem o vocabulário da sua

língua materna através da socialização com adultos e o uso de histórias na sala de aula parece oferecer ainda mais oportunidades na aprendizagem de vocabulário incidentalmente ou indiretamente.

Para complementar as articulações e sugestões anteriores, convém apresentar as considerações de Brewster *et al.* (2002, p. 85), que apontam para cinco estágios principais aos quais as crianças passam guiadas pelos professores, quando estão aprendendo as palavras e fazendo as ligações destas com as que elas já conhecem:

Estágio 1: Entender e aprender o significado das palavras novas

O vocabulário novo deve ser apresentado dentro do contexto familiar à criança, utilizando-se de suporte visual e agrupamento das palavras. Algumas técnicas podem ser usadas para introduzir um novo vocabulário e facilitar a sua aprendizagem, tais como: utilizar objetos, desenhos, ilustrações, gravuras, fotografias, *flashcards*, mímicas, gestos, apontar, tocar, experimentar e fazer uso de tecnologia.

Estágio 2: Prestar atenção para a forma

Dependendo da idade e nível dos alunos, pode-se utilizar as seguintes atividades:

- ouvir e repetir;
- ouvir prestando atenção a um aspecto fonológico específico;
- observar formas escritas;
- notar informações gramaticais;
- copiar e organizar.

Estágio 3: Prática do vocabulário, memorização e checagem de atividades

Aqui o objetivo é envolver os alunos na utilização das palavras, ou seja, atividades que requeiram produzir e fazer coisas com estas palavras, aprendendo-as em grupos como:

- classificar/separar em categorias;
- dar instruções conforme o vocabulário foco da lição;

- ditado de gravuras desenhando o que foi dito pelo professor;
- procurar o que está faltando; as crianças têm que olhar atentamente para gravuras e fechar os olhos. O professor retira uma delas e os alunos precisam dizer o que foi retirado;
- procurar o que está faltando, porém com objetos ao invés de gravuras utilizando o mesmo procedimento do item anterior;
- caça-palavras;
- seguir a seqüência misturando gravuras no quadro em que o professor ou o aluno dá as instruções;
- rotulando as palavras para exercitar diferentes coleções de substantivos.

Estágio 4: Consolidação, reciclagem, extensão, organização, gravação e personalização do vocabulário

As crianças para aprender as palavras precisam praticar regularmente consolidando e reciclando-as em diferentes contextos. Logo abaixo listo algumas técnicas sugeridas pelos autores:

- livros de vocabulário feitos pelos alunos;
- colagens;
- árvores de palavras;
- séries de palavras;
- rimas de palavras;
- caixas ou envelopes de palavras;
- móveis.

Estágio 5: Desenvolvendo estratégias para a aprendizagem de vocabulário

As crianças precisam estar conscientes para desenvolver estratégias de aprendizagem de vocabulário de modo que possam entender e memorizar as palavras de maneira mais eficaz.

As reflexões levantadas acerca do tema “aprendizagem de vocabulário em LE por crianças” são de extrema importância ao foco deste estudo. As colocações feitas por Cameron (2002) e de autores citados por ela, bem como por Brewster *et al.* (2002) vão ao encontro de pontos mencionados em capítulos anteriores. Sendo assim, pode-se perceber que o ensino de LE para crianças é possível desde que siga algumas instruções e orientações básicas, conforme aponta Cameron (2000), que dá relevância ao fator repetição, como mencionado no item 1.2.4, bem como as atividades sugeridas pela autora que também aparecem no item 1.1. durante a descrição do estudo experimental, já comentado anteriormente.

Através destas considerações feitas pelos autores, entende-se que o ensino-aprendizagem de vocabulário em LE com crianças deve ser rodeado de muitos instrumentos e recursos lúdico-pedagógicos que auxiliem em uma maior retenção a longo prazo no momento que estão aprendendo.

### **1.3 O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário em LE**

Antes de qualquer coisa, é preciso que se fale a respeito da utilização de histórias na aprendizagem de vocabulário, tanto em LM como em LE. Para tal, este item divide-se em 3 sub-itens com a intenção de tornar mais claro o uso de histórias no estudo incidental.

#### *1.3.1 Contando histórias*

O mundo do imaginário e do mágico que as histórias proporcionam chamam a atenção das crianças. De acordo com Cameron (2002, p. 159), as histórias trazem para a sala de aula o mundo fora dela. Para tal, o professor precisa trabalhar o tema da história tornando o seu conteúdo acessível para os alunos.

A escolha da história a ser utilizada durante a aula é de suma importância, porque precisa priorizar linguagem e tema acessível aos interesses e idades das crianças. A qualidade das histórias também é fator de grande relevância. Segundo Cameron (2002), uma história para ser boa não precisa, necessariamente, utilizar palavras de difícil compreensão e nem ser muito longa, precisa ter personagens e enredo que envolvam as crianças do início ao fim.

Para que o recurso de “contar histórias” seja um meio eficiente, recomenda-se que seja explorado na sua totalidade. Cabe salientar também que o uso de histórias pode ir além do desenvolvimento do vocabulário na LE, pois dependendo do entusiasmo e interesse investidos nesta atividade os alunos podem criar o gosto pela leitura.

De acordo com Brewster *et al.* (2002, p. 187), as crianças gostam de ouvir histórias na língua materna e estão acostumadas às convenções da narrativa quando as contamos, e, por esta razão, os livros de histórias podem ser utilizados na língua estrangeira também, desde que seja inserida em um contexto familiar ao que a criança está acostumada na LM.

Os autores mencionados acima listam algumas razões pelas quais os professores podem usar histórias nas suas aulas de LE:

- a) as histórias são motivantes, desafiadoras e divertidas e podem ajudar a desenvolver atitudes positivas; elas podem ainda desenvolver o gosto pela leitura;
- b) ouvir histórias na sala de aula é uma experiência social, porque provoca um compartilhamento das risadas, tristezas, alegrias e antecipação de acontecimentos que auxiliam no desenvolvimento social e emocional;
- c) a atividade de ouvir histórias permite ao professor introduzir ou revisar o vocabulário e estruturas enriquecendo a linguagem da criança;
- d) ouvir histórias ajuda as crianças a ficarem atentas quanto ao ritmo, entonação e pronúncia da língua-alvo;

e) os livros de histórias desenvolvem estratégias de aprendizagem como, por exemplo, compreensão oral do significado do todo, previsão, adivinhação do significado e hipotetização;

f) aprender inglês através das histórias pode construir uma base sólida para alfabetização, pois a criança aprende funções e estruturas básicas da língua, vocabulário e habilidades de aprendizagem de línguas.

É importante salientar que o uso de algumas técnicas na atividade de contar histórias se faz necessário para que esta seja bem sucedida. Brewster *et al.* (2002, p. 196) sugerem algumas para serem seguidas:

a) se as crianças não estão familiarizadas com a atividade de contar histórias, deve-se começar com sessões mais curtas que não afetem o tempo de concentração<sup>22</sup> delas.

b) se possível, fazer com que as crianças sentem no chão ao redor do professor, observando se todos conseguem enxergar o professor e as ilustrações e ouvi-lo perfeitamente.

c) encorajar as crianças a participarem na história repetindo o vocabulário alvo e frases.

d) usar gestos, mímicas e expressão facial no auxílio da compreensão do significado.

e) variar o tom, volume e ritmo da voz.

f) fazer perguntas com o objetivo de envolver as crianças.

g) repetir, expandir e reformular sem receio, auxiliando também a criança a ter uma outra oportunidade de trabalhar e confirmar o significado; se precisar, caminhe pela sala para mostrar as gravuras e repetir o texto várias vezes.

### 1.3.2 Estudos realizados acerca da leitura de histórias para crianças

---

<sup>22</sup> Em inglês o termo é conhecido como “concentration span”.

Segundo Elley (1989), a leitura de histórias para crianças é uma prática comum. A autora relata estudos mostrando que crianças expostas à leitura de histórias na pré-escola fazem grandes progressos no desenvolvimento posterior da língua e da leitura, e que a leitura feita regularmente em voz alta para os alunos do ensino elementar é capaz de produzir ganhos significativos também na compreensão oral. Conclui-se a questão da leitura de histórias para crianças com as palavras de Elley (1989, p. 176):

Pesquisadores têm defendido que através das histórias as crianças podem aprender conceitos sobre o texto impresso e aumentar o conhecimento do seu mundo, desenvolver mais a impressão, uma imaginação mais vívida e uma apreciação mais duradoura da literatura; aprender a linguagem dos livros e adquirir um maior entendimento da sintaxe da língua; ganhar prática em manejar a linguagem descontextualizada. (Butler, 1979; Harris & Sipay, 1975; Holdaway, 1979 *apud* Elley, 1989)<sup>23</sup>

Sendo assim, reafirma-se a hipótese de pesquisa em utilizar também histórias como recurso na aprendizagem de vocabulário em LE.

### 1.3.3 *Um exemplo de ensino incidental de vocabulário em LE através da atividade de “contar histórias”*

De acordo com Elley (1991), a aprendizagem incidental de uma língua acontece quando uma nova língua adquirida pela criança advém fora do contexto do livro-didático. Ou seja, a criança irá aprender o vocabulário e a sintaxe através de repetidas interações feitas por meio de histórias, por exemplo.

Em Elley (1989), são citados dois experimentos realizados na Nova Zelândia em que os professores das turmas liam, em voz alta, histórias para alunos do ensino elementar e administravam pré-testes e pós-testes para medir a quantidade de vocabulário adquirido pelas crianças durante a leitura. Os resultados dos experimentos mostraram que a leitura em voz alta

---

<sup>23</sup> Researchers have claimed that from stories children learn concepts about print, and extend their knowledge of their world; they develop high expectations about print, a more vivid imagination, and a lasting appreciation of literature they learn the language of books and acquire greater understanding of the syntax of their language; and

de histórias constitui um recurso importante na aquisição de vocabulário, acompanhado ou não da explicação do significado das palavras pelo professor.

No primeiro experimento descrito pelo autor, sete turmas com alunos de 7 anos de idade demonstraram ganhos de até 15% através de uma história, sem nenhuma explicação do professor sobre o vocabulário. No segundo experimento, depois de ouvir uma história, três turmas com alunos de 8 anos de idade, que também não receberam nenhuma explicação sobre o vocabulário, demonstraram ganhos de 15%, e três turmas que receberam explicações mostraram ganhos de 40%. Os pós-testes aplicados com estas turmas mostraram que a aprendizagem incidental do vocabulário foi praticamente permanente. O autor conclui dizendo que as características que melhor demonstraram se uma palavra em particular poderia ser aprendida ou não foi a frequência com que esta palavra era encontrada ao longo da história, bem como sua relação através de ilustrações e o uso da mesma no contexto.

#### 1.3.4 *Síntese do capítulo*

Neste capítulo, foi possível entender de onde surgiu a necessidade desta pesquisa através de um breve levantamento feito pela aproximação ao campo e estudos já realizados acerca da aprendizagem de vocabulário com crianças.

Questões relativas ao ensino-aprendizagem de vocabulário também foram inseridas aqui demonstrando que houve um aumento considerável na procura por estudos sobre este assunto, principalmente nos últimos anos.

Logo a seguir, acompanham-se as opiniões de alguns autores sobre o ensino-aprendizagem de LE com crianças e de como este ensino é possível de ser realizado com elas. Refere ainda que, através de diversas leituras, não se tem como evitar este tipo de ensino, visto que ele é cada vez mais presente nas escolas do nosso país.

---

they gain valuable practice at handling decontextualized language. (Butler, 1979; Harris & Sipay, 1975; Holdaway, 1979 *apud* Elley, 1989) (tradução minha)

Para que este ensino aconteça de forma efetiva, viu-se que o modo como a criança vê e entende a língua é importante de ser observado, objetivando uma aprendizagem efetiva e o mais prazerosa possível.

Um outro ponto que não poderia faltar, especialmente quando se trata de aprendizagem de uma LE, é o da idade para começar a aprendê-la. Mesmo não discutindo o assunto profundamente, entende-se, através do texto, que várias posições são tomadas a este respeito e que todas elas possuem ângulos diferentes mas importantes de serem respeitadas quando se aborda o tema. Porém, nenhuma delas apresenta uma desvantagem significativa em se iniciar este ensino desde muito cedo.

Logo após, ingressou-se no universo das palavras e do que elas “são”, “significam” e de “quantas” e “quais” precisamos aprender. Pode-se verificar que o léxico é o item principal em qualquer língua e que este é um dos pontos importantes de qualquer processo de comunicação humana. Estudos como o de Laufer (2000) mostram que o vocabulário é efetivamente parte fundamental desta engrenagem. Nation (1990 *apud* Nation 2003) aponta para questões importantes em torno da palavra e para o fato de que não se pode deter-se apenas na quantidade de palavras que se é capaz de aprender, mas quais destas aprender especialmente quando se trata de uma LE.

Através das colocações de Nation e Waring (2000), verifica-se que as palavras são divididas em duas posições: alta e baixa frequência. As de alta frequência são as que melhor se adaptam ao aprendizado, principalmente com crianças, pois têm como objetivo formar a base do vocabulário do falante da língua. Conforme Hulstijn (1997), este vocabulário básico precisa ser ensinado contextualizando-o significativamente.

Este capítulo leva a compreender que o ensino-aprendizagem de vocabulário em língua inglesa com crianças precisa ser inserido através de atividades lúdicas e que tenham ligação com o mundo a que elas estão acostumadas.

Para finalizar, tratou-se da atividade de contar histórias relatando estudos realizados acerca do assunto e o modo de utilizá-la como um recurso na aprendizagem e retenção de vocabulário. Através de autores como Brewster *et al.* (2002), verificou-se algumas razões pelas quais esta atividade pode ser utilizada pelos professores de LE e de que forma. Constatou-se também que alguns estudos já foram realizados sobre este tema, inclusive de forma incidental, como o apontado por Elley (1989), cujo estudo se aproxima da proposta da presente pesquisa para a utilização das histórias no ensino de vocabulário.

Percebe-se então que muitos são os fatores de relevância que norteiam este estudo e conferem-lhe significado. Observou-se que o ensino de língua inglesa com crianças em fase pré-escolar é possível desde que siga propostas e metodologias que vão ao encontro das necessidades de cada faixa etária e que o vocabulário é o item inicial a ser introduzido no processo de ensino-aprendizagem.

## 2 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentaremos nossa metodologia de trabalho, com especial atenção à descrição detalhada do trabalho experimental realizado.

O experimento teve como objetivo comparar duas condições de ensino de vocabulário, uma condição de ensino implícito e uma condição de ensino explícito. Para tanto, foram realizados pré-testes, intervenções didáticas e pós-testes junto a dois grupos de participantes.

O primeiro grupo, chamado grupo implícito, teve contato com o vocabulário novo na LE por meio da narração oral de histórias nas quais as palavras apareciam contextualizadas. No segundo grupo, chamado de grupo explícito, as mesmas palavras foram explicitamente ensinadas e trabalhadas através de jogos e outras atividades. A comparação entre os dois grupos é feita através da comparação estatística dos índices de recordação das novas palavras aprendidas em pós-testes idênticos aplicados nos dois grupos.

Este estudo baseia-se na dissertação de mestrado de Marcelo Zilles (2001) intitulada “O Ensino e a Aquisição de vocabulário em contexto de instrução de Língua Estrangeira”. No estudo de Zilles é utilizado o “Vocabulary Knowledge Scale”, de Paribakht e Wesche (1986) para a avaliação dos dados, seguindo 5 categorias de auto-relato descritas logo abaixo:

- I- Eu não me lembro de ter visto esta palavra antes.
- II- Eu já vi esta palavra, mas não me lembro o seu significado.
- III- Eu já vi esta palavra e eu acho que ela significa \_\_\_\_\_.
- IV- Eu conheço esta palavra. Ela significa \_\_\_\_\_.
- V- Eu posso usar esta palavra em uma frase: \_\_\_\_\_.

A minha pesquisa obedece a uma metodologia semelhante àquela adotada por Marcelo, com algumas alterações, visto que os participantes deste estudo ainda não estão

alfabetizados na língua materna. Com base no estudo de Zilles (2001), elaborei um piloto com o objetivo de testar tanto os instrumentos de avaliação como os recursos a serem utilizados no meu estudo.

Os recursos utilizados para testar o vocabulário através da atividade de contar histórias foram elaborados com base em *workshops* e cursos assistidos por mim. Os cursos visavam formar e qualificar profissionalmente contadores de histórias e foram ministrados pela Professora Érica Mylius e sua equipe.<sup>24</sup>

## 2.1 Aproximação ao campo

Com a finalidade de realizar uma aproximação sistemática ao campo da pesquisa, realizei uma sessão de observação na aula de uma turma com o perfil já estabelecido então para este estudo. A turma pertencia a uma rede de escolas de curso livre de língua inglesa, da cidade de Porto Alegre; a observação foi realizada no dia 24 de novembro de 2004. Esta turma continha quatro alunos com idades entre os cinco e seis anos. Os dados foram gerados a partir de gravações feitas tanto por áudio como por vídeo e anotações de campo. Cada aluno tinha o seu material didático, que compreendia um livro colorido, denominado “student’s book”, e outro para colorir, denominado “workbook”.

O trabalho proposto teve o objetivo de observar qual é o lugar do vocabulário neste contexto de ensino com crianças em fase pré-escolar; acompanhar quais são as atividades propostas durante este ensino e como é o relacionamento entre professor e aluno e entre alunos dentro do contexto de sala de aula. É possível observar o roteiro utilizado para essa seção de observação no anexo I deste trabalho.

---

<sup>24</sup> Érica é coordenadora da “CATAVENTUS”, uma associação de educadores de diferentes formações e experiências, dispostos a trabalhar em espaços culturais e educativos formais e não formais. Seu público-alvo são crianças e adolescentes (portadoras de necessidades especiais em situação de vulnerabilidade social, preferencialmente), estudantes e acadêmicos de diversas áreas.

Durante a aula, foram utilizadas pelo professor diversas atividades para desenvolver a aprendizagem do vocabulário. Dentre elas, cito as de “ver”, “ouvir”, “repetir”, “tocar”, “adivinhar”, “vestir”, “colorir” e “desenhar”. Durante a execução das atividades, os alunos utilizavam não só as palavras foco da lição, mas outras, que já haviam sido apreendidas e já faziam parte do léxico em inglês das crianças. Todas as palavras que eram foco da lição e, por conseqüência, novas para as crianças, eram repetidas por elas várias vezes, sempre tendo algum recurso visual durante a repetição. Os recursos visuais mais utilizados pela professora eram *flashcards*<sup>25</sup> que faziam parte do material do professor, ou os objetos reais correspondentes às palavras, ou desenhos no quadro.

A professora transformava o que era abstrato em concreto através de atividades na sala de aula, proporcionando assim a experimentação das palavras em processo de aprendizagem. Por exemplo, ela mostra aos alunos objetos concretos relacionados ao assunto “clima”. Mostra “uma sombrinha”, “um par de luvas”, “um suéter”, “uma capa de chuva” e por último “um par de óculos de sol”. Ela relacionava-os a todo instante com o assunto “clima”, usando as palavras: “sunny”, “cloudy”, “rainy” e “snowy” que eram o foco da aprendizagem, fazendo-os repetir as palavras várias vezes. Após estas atividades desenvolvidas com os objetos reais, a professora, com o uso do livro colorido, pedia aos alunos que dissessem o que eram as gravuras conforme ela ia apontando no seu livro na frente das crianças. Estas por sua vez precisavam olhar para a mesma gravura no seu material didático e dizer o que era. Quando algum aluno não lembrava a palavra correspondente à gravura, a professora fazia com que todos a repetissem.

Em relação aos encaminhamentos que a professora propôs para o uso das palavras foco da lição, gostaria de fazer alguns comentários. A maioria das atividades propostas teve

---

<sup>25</sup> Cartão com palavras escritas ou desenhos, utilizado como material visual pedagógico. (Dicionário Michaelis – CD ROM)

tanto o uso de recursos visuais como lingüísticos. Sendo assim, os alunos foram capazes de experienciar de formas diferentes o mesmo vocabulário. Nation (2003, p. 85) coloca:

Uma vantagem em utilizar objetos, gravuras ou diagramas é que os aprendizes vêem um exemplo do significado que poderá ser melhor lembrado. Se esta forma de comunicar significados é combinada com uma definição verbal, então existe uma chance de acontecer o que Paivio chama de “codificação dupla” (Paivio e Desrochers, 1981). Ou seja, o significado é armazenado tanto lingüística como visualmente.<sup>26</sup>

Em suma, podemos entender que o ensino de vocabulário para crianças em fase pré-escolar pretende proporcionar um aprendizado através de recursos e atividades variadas, oferecendo novas oportunidades para o uso das palavras. Tal entendimento, já suposto em meu projeto de dissertação, encontrou confirmação no desenrolar daquela aula sistematicamente observada, bem como no exame do material utilizado por professores e alunos ao longo do semestre de aulas. Do mesmo modo, a hipótese em que se apoiava a minha proposta – de que o aprendizado de palavras é um elemento central na metodologia de trabalho dirigida a essa faixa etária – também encontrou apoio na realidade observada nesse primeiro contato com o campo de estudos.

## **2.2 Objetivos e hipóteses**

O objetivo desta pesquisa é o de responder através do uso de intervenções didáticas e análise experimental as seguintes perguntas: 1- Que correlação há entre os dois

---

<sup>26</sup> An advantage of using actions, objects, pictures or diagrams is that learners see an instance of the meaning and this is likely to be remembered. If this way of communicating meaning is combined with a verbal definition then

tipos de ensino – implícito e explícito – e a retenção de vocabulário novo por crianças não-alfabetizadas, aprendizes de inglês como LE? 2 - Mais especificamente, de que forma a atividade de contar histórias pode auxiliar na aprendizagem de vocabulário novo em inglês com crianças?

Meus objetivos gerais abrangem três aspectos. Em primeiro lugar, pretendo, com este experimento, contribuir para outros estudos na área de ensino-aprendizagem de vocabulário em contextos instrucionais de LE, como os cursos livres de língua inglesa. Em segundo lugar, muito pouco tem se estudado sobre o uso de histórias contadas oralmente na instrução de vocabulário em inglês. Em terceiro lugar, tenho curiosidade científica em desenvolver estudos que se refiram à aprendizagem de LE por crianças, por se tratar de uma área em plena expansão.

Com base na minha experiência com o ensino de LE, mais especificamente língua inglesa, com crianças em idade pré-escolar e ensino explícito de vocabulário, minhas hipóteses são:

- a) O ensino explícito de vocabulário auxilia o aluno a reter mais as palavras se comparado ao ensino implícito.
- b) A atividade de contar histórias oferece algum tipo de retenção do vocabulário novo.

### **2.3 Os testes**

Tendo em vista as considerações feitas anteriormente na aproximação ao campo, os testes das palavras levaram em conta a participação, avaliação e testagem individual dos participantes das turmas. Os testes tinham objetivos distintos entre eles: o pré-teste avaliou o conhecimento prévio das palavras pelos participantes uma semana antes das

---

there is the chance that what Paivio calls “dual encoding” will occur (Paivio and Desrochers, 1981). That is, the meaning is stored both linguistically and visually.

intervenções didáticas; o pós-teste avaliou o quanto os alunos reconheceram as palavras selecionadas do pré-teste e instruídas pelas intervenções didáticas sendo que o piloto após 7 dias e no experimento após 30 dias. Os pré e pós-testes foram aplicados por mim em todas as turmas, salvo a ausência de um aluno no dia marcado para aplicação do pré-teste. Neste caso, o professor de turma foi orientado para aplicá-lo antes do início das intervenções. No pré-teste, os alunos receberam um incentivo pela sua participação, como, por exemplo, um mini brinquedo, adesivos, guloseimas. No pós-teste, os alunos receberam “cataventos” como “brinde”, fazendo com que se sentissem estimulados a participar.

### 2.3.1 *Os pré-testes*

Durante o pré-teste piloto, procurei testar atividades diferentes com cada aluno. Quando os alunos respondiam o que lhes era perguntado, mesmo que a resposta não fosse a correta, a pesquisadora dava algum sinal afirmativo, ora balançando com a cabeça, ora dizendo “OK!”, ou “Good!” (Bom). Foi possível perceber que os alunos esperavam de mim uma confirmação ou negação da resposta que haviam dado, desta forma resolvi sempre oferecer uma resposta afirmativa para que os alunos não perdessem o interesse pela atividade ou ficassem desestimulados a continuar participando pela sua resposta errada. Os *flashcards* utilizados para o piloto, e para a aplicação das atividades/jogos, foram elaborados por mim. Fiz uma lista das palavras que melhor pudessem ser representadas por gravuras retiradas da história do piloto, conforme anexo II.

As atividades testadas foram:

- a) bater/apontar na gravura com a mão, conforme a palavra dita;
- b) jogo de memória com gravuras;
- c) circular a gravura com um giz de cera conforme a palavra dita;

d) encontrar a gravura escondida na sala de aula, conforme a palavra dita.

Após o pré-teste piloto, constatou-se que a atividade/jogo que melhor se adequava à testagem era a de bater/apontar para a gravura conforme a palavra dita, pois não excluía a possibilidade de o aluno rever um possível engano na escolha de uma palavra. Nesta atividade/jogo, os alunos demonstraram um reconhecimento maior na segunda vez em que era repetido com a mesma criança, sendo assim, a pesquisadora utilizou esta atividade/jogo para avaliar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao novo vocabulário a ser testado no experimento. As outras atividades não foram bem sucedidas ou porque demoravam muito e eram cansativas para a criança, ou porque se tornava um jogo de adivinhação em que os alunos circulavam as gravuras com giz de cera uma vez e não tinham a possibilidade de circular novamente se achassem que uma ou outra gravura já marcada pudesse se referir a outra palavra.

A seqüência de palavras utilizada na aplicação dos testes do piloto foi alterada com cada um dos participantes. Neste momento, não foi administrada a instrução do vocabulário, mas apenas a testagem do conhecimento prévio do mesmo.

Tanto no pré-teste e pós-teste piloto como no pré-teste e pós-teste do experimento, os alunos foram chamados um a um até uma sala de aula preparada especialmente para este fim, com almofadas no chão onde a atividade/jogo foi realizada.

Quanto à elaboração dos *flashcards* para a pré e pós testagem do experimento, segui o mesmo procedimento do piloto. Selecionei 16 palavras que deveriam ser ilustradas tendo por base as histórias, conforme anexo XII, escolhidas para serem contadas durante a intervenção didática posterior e que fossem fáceis de representar por gravuras. Para elaboração deste material, contei com a assessoria de uma colaboradora que me auxiliou tanto na confecção como na seleção das melhores gravuras para representar as palavras que havia escolhido das histórias do experimento. Depois de

selecionar as gravuras das palavras que gostaria de pré-testar, pedi que algumas crianças de outras turmas não-participantes do estudo, e que pertenciam a uma faixa etária similar à dos participantes do experimento, dissessem em português o que estavam vendo. Assim, tivemos que descartar ou reformular aquelas que poderiam correr o risco de uma interpretação errada por parte dos participantes do experimento. Logo após este procedimento, foram definidas as gravuras para o pré-teste. Gostaria de salientar que o pré-teste do experimento obedeceu aos mesmos procedimentos do piloto, porém utilizando apenas a atividade de bater/apontar a gravura conforme a palavra dita.

### *2.3.2 Os pós-testes*

Logo após a instrução explícita com o uso das atividades/jogos e o ensino implícito através das histórias, utilizei a mesma atividade de bater/apontar as gravuras do pré-teste, para avaliar a retenção do vocabulário novo no pós-teste, tanto do piloto como do experimento. A aplicação destes testes continuou obedecendo ao mesmo critério quanto à preparação do ambiente dos testes anteriores, ou seja, em uma sala de aula à parte da sala de aula dos alunos com almofadas no chão e o oferecimento de brindes no final de cada aplicação do teste. Aqui a seqüência das palavras para avaliar a retenção também foi alterada. Cabe lembrar que a aplicação do pós-teste do piloto ocorreu uma semana após a última intervenção tanto do ensino implícito e explícito. O mesmo não ocorreu com o pós-teste do experimento, que obedeceu a um intervalo de 30 dias após a última intervenção nos dois grupos de ensino.

### *2.3.3 Intervenções didáticas*

As intervenções tiveram caráter experimental com o objetivo de avaliar qual das atividades/jogos ofereceu um melhor índice de retenção do vocabulário novo instruído

através de dois grupos distintos: um grupo que recebeu a instrução das palavras novas através da aplicação de atividades/jogos diversificados a cada encontro com os participantes, e um grupo experimental através das histórias que contadas oralmente continham as mesmas palavras do outro grupo, porém instruídas de forma indireta com a utilização de dois recursos diferentes, trocados a cada dois encontros.

As professoras das turmas do ensino explícito do piloto e do experimento ficaram responsáveis pela aplicação das atividades/jogos. Todas as professoras tiveram um primeiro encontro-convite individual comigo no qual apresentei e relatei como funcionaria a sistemática do trabalho a ser desenvolvido com as crianças, como se dariam os próximos encontros e os diários de classe das aulas que deveriam ser enviados por *e-mail*. Ao final deste primeiro encontro perguntei as professoras se gostariam de fazer parte do projeto; todas sinalizaram afirmativamente em participar do meu trabalho.

Como apontado anteriormente no item 1.2.4, o vocabulário se divide em palavras de “alta” e “baixa” frequência. Existem muitas maneiras de se colocar em prática o aprendizado destas palavras que geralmente são “diretas/explicitas” ou “indiretas/implícitas”.

#### *2.3.4 Condição explícita*

Quanto à proposta de ensino “direto/explicito”, o vocabulário é desenvolvido, segundo Nation & Newton (1997), através das seguintes atividades:

- exercícios de construção de palavras;
- relacionar palavras com significados diferentes;
- o estudo do vocabulário contextualizado;
- mapeamento semântico e atividades de separação de vocabulário.

Seguindo estudos preliminares como o citado acima, gostaria de relatar como foi trabalhado o vocabulário com os participantes deste grupo.

As professoras receberam uma caixa no segundo encontro contendo as orientações de como fazer uso das atividades/jogos da primeira semana de instrução e já era agendado com as mesmas o encontro após a primeira semana das intervenções.

A escolha das atividades/jogos se deu através da aproximação ao campo, conforme item 2.1, feita com o objetivo, entre outros, de observar que atividades melhor descreveriam o ensino de língua inglesa com crianças em fase pré-escolar; e também através do piloto, conforme descrito no item 2.3.1, em que foram testadas algumas destas atividades/jogos com base em estudos como o de Cameron (2002) e Nation (2003), que relatam que as crianças precisam interagir com as palavras de forma diversificada, dinâmica e contextualizada. A elaboração dos *flashcards* e do jogo de memória foi desenvolvida por uma colaboradora, como já citado no item 2.3.1.

Tive três encontros semanais com os professores do ensino explícito, para melhor orientá-los durante o processo e obter informações que fossem relevantes ao experimento, bem como fazer alterações para as próximas aulas. Cada professor do ensino explícito enviou por *e-mail* um relatório sobre o desenvolvimento das atividades, observando itens pré-determinados por mim. Os itens a serem seguidos na organização dos diários de classe estão disponíveis no anexo VII. Os professores também receberam por escrito um “passo-a-passo” para a aplicação das atividades, conforme anexo VI.

Ao final de cada semana de intervenção didática eu tinha um encontro individual com as professoras, que durava em média 20 minutos. Eu me deslocava até a sede de cada escola onde as professoras ministravam as aulas; com exceção de uma delas que morava próximo à escola do ensino indireto e que era a sede onde eu trabalhava. No segundo encontro eram entregues pessoalmente os recursos necessários para as duas últimas

intervenções e as instruções de como as professoras deveriam proceder ao longo da aplicação dos mesmos na semana seguinte.

De uma forma geral, todas as professoras relataram oralmente, no último encontro, que acharam válida a experiência e que puderam perceber o crescimento do aprendizado das palavras pelos alunos durante a execução dos jogos.

### 2.3.5 *Condição implícita*

Na forma “indireta/implícita”, segundo Nation & Newton (1997), o foco do professor no processo de aprendizagem não é tão óbvio. O professor dá preferência para um ensino comunicativo que levasse o aluno a incorporar o vocabulário como, por exemplo, ouvindo histórias, exercícios de completar espaços em branco, trabalho em grupo e, além disso, o vocabulário não seria o principal foco da aprendizagem.

Com base em estudos preliminares feitos por Elley (1989) e de autores como Brewster, Ellis e Girard (2002) e Cameron (2002), em que relatam o uso de histórias com crianças pequenas e principalmente a importância dos recursos visuais para este tipo de aprendizagem, resolvi utilizar dois recursos diferentes para contar as histórias: um “avental” feito de um tecido no qual as gravuras utilizadas para contar as histórias pudessem ser fixadas por um “velcro” colado na parte de trás; e um “flanelógrafo”, ambos representados através de fotografias no anexo III. Os dois recursos foram utilizados na intervenção didática do vocabulário novo por meio das histórias. Os instrumentos para esta atividade foram desenvolvidos com base nos *workshops* assistidos por mim e já mencionados anteriormente. A escolha das histórias se deu através de observações feitas durante minhas aulas com crianças nesta faixa etária, de que os personagens do “Urso Pooh” eram de interesse delas. Estes textos foram retirados de originais e adequados para o experimento.

Após a seleção e adaptação das duas histórias utilizadas neste ensino, providenciei a confecção dos recursos para a atividade, desenvolvidos pela colaboradora já referida.

Na primeira sessão de histórias, as professoras de turma explicaram aos alunos que eu estava ali para contar histórias, e que iria visitá-los por alguns dias. As professoras também acompanhavam os alunos durante as sessões. Durante a atividade, apenas uma turma apresentou falta de interesse. Na maior parte do tempo os alunos estavam animados e prontos para ouvir as histórias. Quando as crianças percebiam que a história era a mesma e reclamavam disto, eu lançava a elas desafios pedindo que participassem com as palavras que pudessem lembrar da sessão anterior; ou que ajudassem na seqüência das gravuras conforme a história era contada. Esta estratégia sempre funcionava e era válida, pois os alunos também tinham a oportunidade de interagir com a história, intercalando com o vocabulário em inglês ou em português, já que as palavras e as histórias se repetiam. Procurava usar maneiras diferentes de contá-las, ora com o tom de voz diferente, ora caminhando na sala e entre eles à procura, por exemplo, dos presentes de “Pooh”. Percebi que esta abordagem trazia para os alunos a sensação do diferente que eles tanto questionavam quando a mesma história era apresentada; todas as vezes em que a história chegava nesta parte, eles esperavam que eu agisse da maneira anterior. Eu mesma redigi os diários de classe da atividade de contar histórias. Ao final de cada sessão, todos os alunos recebiam um pirulito pela sua participação.

### *2.3.6 O piloto*

O piloto foi conduzido durante os dias 13 e 16 de junho de 2005, seguindo todos os procedimentos de pré-testagem, intervenções explícitas e implícitas e pós-testagem, bem como o encontro após a aplicação do ensino explícito com a professora do mesmo

piloto. O estudo piloto teve como objetivo testar os instrumentos de testagem do vocabulário da pesquisa. Foram escolhidos dois grupos de alunos que seguiram o mesmo critério: todos os participantes estavam nos níveis Balloon 1 e 2. Os recursos utilizados nos jogos/atividades foram elaborados por mim. As gravuras para as histórias foram adquiridas através da contadora de história já citada e que podem ser vistos no anexo IV.

### *2.3.7 A escola*

O piloto foi realizado na escola D do mesmo curso livre de inglês alvo do meu experimento, citado no item 2.3.14 logo a seguir, localizada na cidade de Porto Alegre. Duas turmas participaram do piloto e foram divididas em dois grupos: explícito e implícito.

### *2.3.8 Os participantes*

Participaram do piloto um total de 8 sujeitos divididos em dois grupos: explícito, com 5 alunos; e implícito, com 3 alunos. Todos os alunos das turmas tiveram seus resultados considerados.

### *2.3.9 O grupo explícito*

O grupo de ensino explícito tinha 5 alunos com idades entre 4 anos e 5 anos e 5 meses, com duas aulas semanais com duração de 1h e 15 minutos cada, e que chamarei de turma X. A professora da turma ficou responsável pela aplicação das atividades/jogos, listados logo a seguir:

- jogo de memória com gravuras;
- correr e colocar a mão na gravura conforme a palavra dita;
- bater/apontar para a gravura na mesa conforme a palavra dita.

### 2.3.10 *O grupo implícito*

O grupo de ensino implícito tinha 3 alunos com idades entre os 4 anos e 5 anos e 11 meses, com duas aulas semanais de 1h e 15 minutos cada, e que chamarei de turma Y. Eu fui a responsável pela aplicação da atividade de contar a história nesta turma. Os alunos ouviram a história em sua sala de aula sentados em almofadas no chão.

A história foi contada com o uso de dois recursos diferentes: o “flanelógrafo” e o “avental” conforme apresentados no item 2.3.5. A turma foi exposta a dois encontros consecutivos em que narrou-se a mesma história com recursos diferentes a cada dois encontros. O texto da história foi adaptado por mim do original em português “O sanduíche da Maricota”, de Avelino Guedes, para a língua inglesa, conforme anexo II. Durante a sessão de histórias, os alunos eram convidados a interagir com alguma palavra que pudessem conhecer ou lembrar através das gravuras, com o intuito de torná-los participativos durante a atividade.

A partir do texto da história, a pesquisadora selecionou 10 substantivos que fossem fáceis de representar visualmente, listados logo a seguir:

1 - hen

2 - goat

3 - bee

4 - fox

5 - mouse

6 - bread

7 - corn

8 - grass

9 - bone

10 - cheese

Conforme o item 2.3.1, o piloto se propôs a avaliar formas de testagem e instrução que melhor se adequassem à faixa etária foco do meu experimento. Por esta razão, as palavras-alvo foram mantidas sem nenhuma alteração após o pré-teste, uma vez que o objetivo, como dito anteriormente, era avaliar os instrumentos e os recursos de instrução e testagem.

#### 2.3.11 *Os resultados*

O piloto serviu para testar os procedimentos e recursos de testagem para o experimento. Durante o processo de análise dos dados deste piloto, foi possível constatar que o teste de avaliação “Vocabulary Knowledge Scale” (VKS)<sup>27</sup>, de Paribakht e Wesche (1996), utilizado por Zilles (2001) em seu estudo, não era compatível com as características do meu experimento. Como já mencionado anteriormente, o VKS necessita do auto-relato dos participantes para avaliar o conhecimento das palavras, o que não é possível aqui, uma vez que os participantes não possuem tal capacidade de relatar o que podem ou não entender. Por estas razões, percebi no piloto que este teste não seria adequado ao meu estudo e então busquei alternativas para a análise dos dados, que serão apresentadas no item 2.3.25.

Mesmo que os resultados gerados no piloto não tenham sido o objetivo do mesmo, gostaria de discutir alguns deles. Podemos perceber que as palavras-alvo no ensino explícito obtiveram um índice maior de reconhecimento no pós-teste se comparado com o ensino implícito. Constatamos estes resultados seguindo as percentagens dos

---

<sup>27</sup> O VKS é um instrumento prático para o uso em estudos de reconhecimento e uso inicial de palavras novas usando uma escala que combina itens de auto-relato e de desempenho para obter tanto o conhecimento auto-perceptível como o conhecimento demonstrativo de palavras na forma escrita. Os pontos da escala variam de não-familiaridade completa, passando por reconhecimento da palavra e alguma idéia de seu significado, até a habilidade de utilizar a palavra com acurácia gramatical e semântica em uma frase.

resultados dos pós-testes de ambos os grupos descritos nas tabelas 2 e 4 do anexo V. O ensino explícito não apresentou nenhum participante com 0% de retenção das palavras-alvo, fato este que se dá em 6 das 10 palavras-alvo do piloto do grupo implícito.

Outro ponto a ser salientado aqui é que as palavras “bread” e “bone”, que foram reconhecidas no pré-teste do grupo implícito, não foram reconhecidas no pós-teste mesmo depois das duas sessões de histórias.

Se observarmos os resultados das tabelas 5 e 6 do anexo V, veremos que os participantes do grupo implícito tiveram um índice de retenção muito inferior se comparado com os participantes do grupo explícito, no qual o índice mais baixo alcançado foi de 60%.

### 2.3.12 *Discussão*

Como ponto de partida para discussão dos resultados obtidos no piloto, temos o ensino explícito como o que apresentou os melhores resultados de retenção do vocabulário. Mesmo observando que o número de frequências das palavras não tenha sido o adequado como o sugerido no experimento a ser descrito a seguir, percebemos que o ensino implícito não proporcionou um número expressivo de retenção de palavras, ainda que durante a aplicação das histórias o envolvimento dos alunos tenha sido muito bom.

Outra hipótese é que possa ter ocorrido uma má interpretação das gravuras utilizadas para a testagem e as utilizadas para contar as histórias pelos alunos do ensino implícito durante o pré-teste; no reconhecimento das palavras “bone” e “bread” em relação ao pós-teste. Duas questões talvez tenham sido fundamentais para tal insucesso. A primeira pode dar conta do objetivo do piloto em si de testar os instrumentos de testagem com os alunos, principalmente no pré-teste, em que foram avaliadas diferentes atividades/jogos para tal. A segunda pode se referir à questão de que as gravuras utilizadas

durante a pré-testagem do vocabulário não foram as mesmas usadas para contar as histórias. Fica aqui uma questão para futuras investigações, a fim de avaliar se o uso de recursos visuais diferentes referentes a um mesmo vocabulário pode ou não influenciar na retenção e aprendizagem do mesmo.

De qualquer forma é importante de esclarecer aqui que as gravuras utilizadas no experimento seguiram o mesmo padrão em todas as intervenções didáticas.

### 2.3.13 *O experimento*

O experimento foi conduzido durante o primeiro e segundo semestres de 2005, mais especificamente nos meses de junho, julho e agosto. Quanto à aplicação dos testes, foi explicado aos alunos que estariam participando de “jogos em inglês”. O pré-teste foi aplicado no final do mês de junho entre os dias 22 e 29 e o pós-teste entre os dias 10 e 18 de agosto. Após uma semana do pré-teste, foram aplicadas as atividades do ensino explícito e implícito com 4 encontros consecutivos durante 15 dias. Todos os alunos das turmas participaram das intervenções didáticas, participantes ou não do experimento, visto que seria inviável separá-los.

Durante a aplicação, tanto do pré-teste como do pós-teste, a maioria dos alunos demonstrou entusiasmo e apenas alguns se mostraram intimidados em fazer os testes comigo. Nesse caso, realizavam-no em sua sala de aula em um espaço a parte dos outros alunos, ou então a professora da turma os acompanhava até a sala preparada para os testes. No transcorrer das testagens, os alunos foram bastante participativos, mesmo na pós-testagem, em que o instrumento de avaliação utilizado foi igual, repetindo-se a mesma atividade descrita no item 2.3.1. Para garantir que houvesse alguma diferença entre a pré e pós-testagens os alunos receberam brindes diferentes nos dois momentos pela sua participação. Os professores de turma também foram fundamentais para as testagens, pois

estavam sempre dispostos em me auxiliar no sentido de demonstrar aos alunos confiança no convite que estava sendo feito para o jogo individual.

Ocorreram 3 encontros semanais com os professores entre os dias 4 e 14 de julho de 2005. O primeiro e segundo encontros tiveram o objetivo de entregar para cada professora uma caixa com as atividades/jogos necessários para a primeira e segunda semanas de instrução, bem como dar as orientações necessárias para a utilização de cada uma delas. Neste momento, também ficaram acertados quais os itens a serem ressaltados nos diários de aula, conforme o anexo VII. No terceiro e último encontro, as professoras, além de relatar oralmente como foram as intervenções, entregavam a caixa com as atividades/jogos.

Apenas com uma das três professoras não foi possível o último encontro conforme o estipulado, por questões pessoais. Porém, o diário foi enviado por *e-mail*.

#### 2.3.14 *As escolas*

O experimento foi realizado em quatro unidades das nove escolas de um mesmo curso livre de inglês da cidade de Porto Alegre. A escola funciona em sistema de franquias em todo o estado do Rio grande do Sul e Santa Catarina, totalizando 19 unidades com cerca de 2.000 alunos divididos entre elas. O número de alunos por turma varia entre 6 e 10 com uma média de 5 por turma. A maior parte dos alunos pertencia à classe média-alta ou alta. Os cursos regulares são oferecidos semestralmente e têm uma carga horária semanal de duas horas e meia – duas aulas semanais de uma hora e quinze cada uma. No nível deste experimento, o professor é orientado a utilizar a língua inglesa em 90% do tempo da aula, e os alunos são expostos ao máximo na língua-alvo, oportunizando o seu uso de forma contextualizada, conforme exemplificado na aproximação ao campo no item 2.1.

### 2.3.15 *Os participantes*

Seis turmas participaram do experimento. A escolha das turmas baseou-se em critérios que visavam a controlar algumas variáveis externas, como nível e tempo de instrução formal na língua inglesa, além da idade, que serão descritas mais detalhadamente.

Os alunos das turmas participantes do experimento foram expostos ao ensino explícito ou implícito, mesmo aqueles que não faziam parte do experimento. Dos 18 participantes, 9 fizeram parte do ensino explícito e 9 do ensino implícito. Acrescentamos também que, devido ao envolvimento de todos os alunos das turmas, foi solicitado a todos os pais ou responsáveis a assinatura do termo de consentimento, exemplificado no anexo IX. Cabe salientar que apenas os alunos que se adequavam às variáveis propostas pelo estudo é que fizeram parte dos 18 alunos investigados. Um dos participantes do ensino explícito não retornou à escola no segundo semestre, sendo assim, foi necessária a visita à sua residência para a aplicação do pós-teste.

Gostaria de informar que me responsabilizei em enviar um relato dos resultados obtidos para os pais ou responsáveis dos participantes desta pesquisa, tanto do piloto como do experimento.

### 2.3.16 *O grupo explícito*

a) Turma do nível Balloon 1<sup>28</sup> com 4 alunos com idades entre os 4 anos e 5 anos e 4 meses, que chamarei de escola A.

b) Turma do nível Balloon 1 com 4 alunos com idades entre os 4 anos e 4 anos e 5 meses, que chamarei de escola B.

---

<sup>28</sup> Cabe esclarecer que o nível Balloon 1 refere-se as crianças que entram na escola entre os 4 e 5 anos de idade e o Balloon 2 às crianças que iniciam na escola entre os 5 e 6 anos de idade.

c) Turma do nível Balloon 1 com 2 alunos com idades entre os 5 anos e 4 meses de idade, que chamarei de escola C.

Os resultados do teste com um aluno foi descartado porque este compareceu em apenas dois dos quatro encontros.

### 2.3.17 *O grupo implícito*

a) Turma do nível Balloon 1 com 4 alunos com idades entre os 4 anos e 5 anos e 5 meses, que chamarei de escola D1.

b) Turma de Balloon 1 com 4 alunos com idades entre os 4 anos e 4 anos e 11 meses, que chamarei de escola D2.

c) Turma do nível Balloon 2 com 1 aluno com 4 anos e 7 meses de idade, que chamarei de escola D3.

Como é possível observar, tentei controlar as seguintes variáveis externas na escolha dos participantes:

- Nível: todos os alunos selecionados pertencem aos níveis iniciantes Balloon 1 e 2.
- Idade: todos os alunos tinham entre 4 e 5 anos e 6 meses no momento do experimento.
- Tempo de instrução: todos os alunos são iniciantes na instrução formal de língua inglesa.
- Perfil do aluno: todas as turmas possuem alunos com um nível sócio-econômico similar.
- Tipo de turma: as escolas possuem turmas para alunos a partir dos quatro anos de idade, adolescentes e adultos. Optei por trabalhar com turmas para crianças pequenas iniciantes na instrução formal em inglês.

- Professores envolvidos: nos experimentos de ensino implícito eu fui a professora responsável pela aplicação da atividade de contar as histórias. No ensino explícito, os professores de turma foram os responsáveis pela aplicação das intervenções didáticas, sob minha orientação.

### 2.3.18 *Instrumentos de avaliação do pré e pós-testes*

As unidades de avaliação para a pesquisa serão os escores originais dos resultados dos dois testes: pré-teste, aplicado uma semana antes do início das intervenções; e pós-teste, aplicado 30 dias após a última intervenção, sendo os dois testes idênticos, conforme anexo VIII. Lembramos que os participantes foram avaliados no pré-teste com o objetivo de investigar se as palavras escolhidas por mim eram de seu conhecimento prévio. Para tal, utilizei *flashcards* com gravuras das 16 palavras divididas em 14 substantivos e 2 adjetivos, listadas a seguir:

1 - gift

2 - carrot

3 - scarf

4 - leaf

5 - hat

6 - honey

7 - sad

8 - unhappy

9 - hole

10 - fire

11 - bee

12 - belly

13 - drums

14 - mirror

15 - stick

16 - lettuce

Os participantes tinham que bater/apontar nas gravuras que se relacionavam às palavras que eram ditas por mim. Como previsto, algumas palavras do pré-teste foram descartadas, seja porque a ilustração não oferecia clareza suficiente para a compreensão visual dos alunos, seja porque era do conhecimento prévio de alguns alunos que estavam participando ou não da pesquisa, como já salientado no item 2.3.15.

As palavras descartadas foram por causa de:

a) falta de clareza nas ilustrações: “belly” e “lettuce”

b) conhecimento prévio dos alunos: “carrot”, “leaf”, “sad”, “fire” e “bee”.

Após obter os escores do pré-teste apresentados no anexo X, foram selecionadas 9 palavras-alvo para o experimento, contendo 8 substantivos e um adjetivo:

1 - gift

3 - scarf

5 - hat

6 - honey

8 - unhappy

9 - hole

13 - drums

14 - mirror

15 - stick

A escolha das palavras seguiu uma análise relatada em Elley (1989), em que as crianças tendem a ter maiores ganhos em substantivos e menores em adjetivos e verbos.

Por esta razão, escolhi mais substantivos do que qualquer outra categoria de palavras. Entendo também que os substantivos são mais fáceis de representar através de gravuras, um recurso importante tanto em meu experimento como no cotidiano de ensino de LE para crianças em fase pré-escolar. Conforme já relatado na aproximação ao campo (item 2.1), as aulas de língua inglesa para crianças oferecem muitos recursos visuais, como *flashcards*, desenhos e objetos reais, como é possível verificar através da cópia do livro colorido, ou *student's book*; utilizado nas aulas das turmas participantes do experimento e exemplificados no anexo XI. Sendo assim, o uso do recurso visual durante esta fase da aprendizagem da criança se faz necessário, já que ela não é capaz de abstrair.

As 9 palavras escolhidas para o experimento têm relação com os textos originais lidos por mim e que fazem parte do contexto das histórias do personagem “Pooh” e seus amigos, buscando-se preservar ao máximo tanto o cenário quanto o vocabulário utilizado nas histórias originais.

#### 2.3.19 A frequência

Após a revisão bibliográfica feita através da leitura de Nation (2003), Parikbaht & Wesche (1997), Saragi, Nation & Meister (1978 *apud* Parikbaht & Wesche, 1997) optei por uma frequência de cada palavra-alvo maior ou igual a 3 em cada história no ensino implícito e ensino explícito, tendo três ocorrências como um número mínimo aceitável. Conforme os itens 2.3.21 e 2.3.23 a seguir, descrevi como se deu o controle do número de aparições e exposições das palavras nos dois ensinamentos. A lista das palavras-alvo com o número aproximado de aparições nas duas histórias encontra-se no anexo XII.

O item frequência dos alunos aos encontros merece uma atenção especial, pois apesar de a frequência planejada ser de 4 encontros para os dois ensinamentos, não poderia se prever que todos os alunos estivessem presentes em todas as aulas. Assim, tomei 3 como o

número mínimo aceitável de encontros para o experimento. Cabe ressaltar que dos 18 alunos considerados, 7 vieram a três encontros e 11 vieram a todos os encontros.

Saliento para este assunto Rott (1999), que, em seu estudo, descartou os alunos que não vieram a todos os encontros do tratamento; contudo, devemos observar os seguintes itens:

- o objetivo da autora era efetivamente comparar duas, quatro e seis exposições;
- a autora tinha um número muito maior de participantes na sua pesquisa.

De acordo com Sökmen (2000), “é muito difícil que um aprendiz de segunda língua seja capaz de compreender o significado de uma palavra em apenas um encontro”, e acrescenta que “se o aluno encontrar a palavra através de uma variedade de atividades em diferentes contextos, mais desenvolvida será a compreensão e o uso da mesma”. Wallace (1996) coloca que, segundo alguns estudos, de 5 a 16 encontros com a mesma palavra seriam suficientes para a sua aquisição.

É importante salientar que as atividades/jogos utilizados em minha pesquisa não eram estanques, pois, tanto no ensino explícito como no implícito, os alunos eram convidados a colaborar com o que lembravam da aula ou sessão de histórias anteriores. Desta forma, mesmo os alunos que não estavam presentes tinham a possibilidade de resgatar e reforçar as palavras na aula ou sessão posteriores.

### *2.3.20 Intervenções didáticas*

As intervenções didáticas estão aqui divididas em dois grupos, explícito e implícito, e com duas abordagens distintas entre eles. O grupo explícito através de atividades/jogos e o implícito por meio das histórias.

### *2.3.21 Intervenção didática no grupo explícito*

Durante a aplicação das intervenções, que ocorreram em 4 aulas consecutivas, ao longo de 15 dias, foram utilizadas atividades diversificadas. As intervenções didáticas tiveram a duração de, no máximo, 15 minutos cada uma. No primeiro dia da aplicação dos jogos, a professora de cada turma apresentou o vocabulário novo aos alunos com o uso dos *flashcards*, através da atividade de “Ver, Ouvir e Repetir” as palavras novas, proporcionando o primeiro contato dos alunos tanto com o som como com as gravuras que estavam representando visualmente as palavras novas. Conforme já relatado na aproximação ao campo no item 2.1, esta atividade é prática comum em contextos de aprendizagem de língua inglesa, especialmente com crianças na fase pré-escolar que ainda não estão lendo nem escrevendo na língua materna. O momento mais apropriado para a aplicação dos jogos ficou estipulado por mim para acontecer no início da aula após a acomodação dos alunos e atividades iniciais de rotina, por entender que os alunos estariam menos cansados e mais dispostos, facilitando a execução das atividades/jogos.

Dentre as atividades/jogos utilizados no ensino explícito, listamos as seguintes:

- jogo de memória com gravuras;
- correr e tocar na gravura correspondente à palavra dita pela professora no pátio;
- dizer as palavras utilizando um jogo de empilhar caixinhas de fósforos com o uso das gravuras;
- procurar as gravuras escondidas no pátio conforme a palavra era dita uma a uma pela professora.

As atividades/jogos da instrução do vocabulário novo durante o ensino explícito foram aplicadas pelas professoras de cada turma, com o meu acompanhamento individual ao final de cada 2 intervenções.

### 2.3.22 Diários de classe do ensino explícito

Relato nesta seção como se deram as intervenções didáticas, com base nos diários de classe enviados pelas professoras e nos encontros semanais com as mesmas.

Professor da escola A

**Encontro 1:**

- Atividade utilizada: jogo de memória com gravuras
- Material utilizado: *flashcards* e jogo de memórias
- Tempo aproximado de duração: 15 minutos

Procedimentos:

a) A professora de turma pediu que os alunos repetissem duas vezes as palavras olhando para os *flashcards* e explicou que este procedimento era necessário para o jogo que viria a seguir.

b) Os alunos repetiram as palavras sem problemas seguindo os *flashcards*.

c) Os alunos durante o jogo mostraram-se muito empolgados e quando não se lembravam das palavras pediam auxílio aos colegas de classe.

d) Os alunos demonstraram dificuldade durante o jogo em lembrar as seguintes palavras: “hole”, “stick” e “unhappy”.

e) Todos os alunos estavam presentes.

f) O jogo de memória não teve necessidade de ser exemplificado pela professora, visto que já fazia parte da rotina das crianças em sala de aula.

**Encontro 2:**

- Atividade utilizada: jogo das caixinhas de fósforos
- Material utilizado: *flashcards* e as caixinhas de fósforos
- Tempo aproximado de duração: 15 minutos

Procedimentos:

- a) A professora explicou a atividade exemplificando-a.
- b) Os alunos demonstraram bastante interesse na atividade.
- c) Não houve relato de dificuldade na lembrança das palavras durante a atividade.
- d) Todos os alunos estavam presentes.

### **Encontro 3**

- Atividade utilizada: correr e tocar na gravura conforme a palavra dita
- Material utilizado: *flashcards*
- Tempo aproximado de duração: 15 minutos

Procedimentos:

- a) A professora explicou e exemplificou a atividade.
- b) Os alunos demonstraram entusiasmo o tempo todo.
- c) Não houve problemas na identificação das gravuras conforme a palavra dita pela professora.
- d) Todos os alunos estavam presentes.

### **Encontro 4**

- Atividade utilizada: achar as gravuras conforme a palavra dita
- Material utilizado: *flashcards*
- Tempo aproximado de duração: 15 minutos

Procedimentos:

- a) A professora explicou a atividade.
- b) Os alunos demonstraram entusiasmo durante a execução da atividade.

c) Os alunos em alguns momentos traziam até a professora a gravura errada. Conforme o relato da mesma, este comportamento pode ter ocorrido por causa da ansiedade que os alunos tinham em achar a gravura correta.

d) Todos os alunos estavam presentes.

### Professor da escola B

#### **Encontro 1**

- Atividade utilizada: jogo de memória com gravuras

- Material utilizado: jogo de memória

- Tempo aproximado de duração: 15 minutos

Procedimentos:

a) Os alunos repetiram as palavras-alvo sem problemas seguindo os *flashcards*.

b) Os alunos apresentaram dificuldade na pronúncia das palavras “gift” e “unhappy” durante a apresentação dos *flashcards*, o que com mais algumas repetições foi solucionado.

c) Os alunos não eram capazes de lembrar sozinhos das palavras cada vez que a gravura aparecia no jogo. Desta forma, tiveram a ajuda da professora que dizia a palavra e os alunos repetiam.

d) Todos os alunos estavam presentes.

e) O jogo de memória não teve necessidade de ser exemplificado pela professora, visto que já fazia parte da rotina das crianças em sala de aula.

#### **Encontro 2**

- Atividade utilizada: jogo das caixinhas de fósforos

- Material utilizado: *flashcards* e as caixinhas de fósforos

- Tempo aproximado de duração: 10 minutos

Procedimentos:

- a) A professora explicou e exemplificou o jogo.
- b) Os alunos não demonstraram muito entusiasmo no jogo.
- c) Apenas um aluno lembrou da palavra “gift”, e outro aluno da palavra “unhappy”. O restante das palavras, segundo relato da professora, não foram lembradas pelos alunos em nenhum momento nem com o recurso da pronúncia da primeira sílaba das palavras.
- d) Todos os alunos estavam presentes.

### **Encontro 3**

- Atividade utilizada: correr e tocar na gravura dita

- Material utilizado: *flashcards*

- Tempo aproximado de duração: 15 minutos

Procedimentos:

- a) A professora explicou e exemplificou a atividade.
- b) Os alunos se mostraram motivados em realizar a atividade principalmente da primeira vez.
- c) Os alunos foram capazes de tocar em todas as gravuras conforme a professora dizia a palavra, exceto “drums”, com a qual os alunos demonstraram um pouco de hesitação, mas depois na segunda rodada da atividade, acertaram.
- d) Todos os alunos estavam presentes.

### **Encontro 4**

- Atividade utilizada: procurar a gravura conforme a palavra dita

- Material utilizado: *flashcards*
- Tempo aproximado de duração: 10 minutos

Procedimentos:

- a) A professora explicou a atividade.
- b) Os alunos mostraram bastante entusiasmo na execução da atividade.
- c) Os alunos foram capazes de reconhecer todas as gravuras conforme a palavra dita pela professora.
- d) A professora relatou também que em sua opinião os alunos se motivaram mais em participar desta atividade porque esta faz parte da prática regular da professora com o grupo.
- e) Todos os alunos estavam presentes.

Professor da escola C

### **Encontro 1**

- Atividade utilizada: jogo de memória com gravuras
- Material utilizado: *flashcards* e o jogo de memória
- Tempo de duração aproximado: 10 minutos

Procedimentos:

- a) Os alunos repetiram as palavras-alvo sem problemas seguindo os *flashcards*.
- b) Os alunos demonstraram bastante entusiasmo durante a execução da atividade.
- c) A professora auxiliou os alunos a reconhecer as palavras apenas durante o início da atividade, depois os alunos foram capazes de lembrar sozinhos das mesmas conforme as gravuras eram mostradas.
- d) Um aluno faltou.

**Encontro 2**

- Atividade utilizada: jogo das caixinhas de fósforos
- Material utilizado: *flashcards* e as caixinhas de fósforos
- Tempo de duração aproximado: 10 minutos

Procedimentos:

- a) A professora explicou e exemplificou a atividade.
- b) Os alunos demonstraram interesse na atividade proposta o tempo todo.
- c) A professora teve de auxiliar os alunos a lembrar algumas palavras durante a primeira rodada da atividade, mas na segunda os alunos foram capazes de lembrar sozinhos das mesmas.
- d) Dois alunos faltaram.

**Encontro 3**

- Atividade utilizada: correr e tocar na gravura conforme a palavra dita
- Material utilizado: *flashcards*
- Tempo de duração aproximado: 10 minutos

Procedimentos:

- a) A professora explicou e exemplificou a atividade.
- b) Os alunos ficaram entusiasmados com a atividade.
- c) A professora teve de auxiliar com as palavras em inglês algumas vezes.
- d) Os alunos relataram que a palavra “drums” era a mais difícil de ser lembrada.
- e) Todos os alunos estavam presentes.

**Encontro 4**

- Atividade utilizada: procurar a gravura conforme a palavra dita

- Material utilizado: *flashcards*
- Tempo aproximado de duração: 10 minutos

Procedimentos:

- a) A professora explicou e exemplificou a atividade.
- b) Os alunos estavam animados com a atividade.
- c) A professora não precisou intervir em nenhum momento ajudando os alunos a lembrar das palavras.
- d) Um aluno faltou.

Podemos observar e acompanhar neste item, todo o desenvolvimento da intervenção didática explícita com cada um dos grupos participantes e suas professoras, dando uma visão mais detalhada da receptividade e produtividade das atividades oferecidas como meio de instrução de vocabulário para este experimento.

### 2.3.23 *Intervenção didática no grupo implícito*

A aplicação das intervenções foi realizada por mim com três grupos, com a duração de no máximo 15 minutos cada. A atividade foi aplicada sempre no final das aulas em um outro espaço fora da sala de aula dos alunos, onde foram colocadas almofadas no chão. As histórias foram adaptadas por mim, pois concluí, através da leitura de algumas delas, que seria difícil de encontrar em textos de histórias infantis já publicados uma quantidade de repetições suficiente do mesmo vocabulário, fato este de grande relevância para o meu estudo. Cabe salientar aqui que meu objetivo neste trabalho não é o de investigar o uso de textos autênticos na aquisição de vocabulário novo, e sim testar recursos que melhor colaborem com esta aprendizagem.

Wallace (1996, p. 76, 78) coloca, quanto à utilização de textos autênticos em sala de aula, que, mesmo que tenhamos maneiras de como acessar textos difíceis, às vezes se

torna necessário um material escrito mais acessível para leitores iniciantes. A autora acrescenta ainda que muitos dos textos simplificados advêm de adaptações feitas de originais. Desta forma, as histórias foram elaboradas com base em outras lidas anteriormente, respeitando ao máximo a linguagem, os personagens e o vocabulário já conhecidos pelas crianças na literatura infantil. Além disso, entendo que alguns livros de histórias não trazem ilustrações suficientemente claras, principalmente para este experimento, em que o ensino é essencialmente explorado através do visual. Sendo assim, concluí que outros recursos poderiam ser utilizados no meu trabalho para auxiliar neste ensino. As histórias, já adaptadas conforme anexo XIII, foram contadas sem o uso de um livro, mas com um “avental” e um “flanelógrafo”, já citados no item 2.3.5 e exemplificados no anexo III. As gravuras foram apresentadas no “avental” ou no “flanelógrafo” conforme as histórias iam sendo contadas; desta forma, foi possível controlar o número de exposições das palavras através da seqüência em que as gravuras apareciam.

#### *2.3.24 Diários de classe do ensino implícito*

Relato, logo abaixo, como transcorreram as intervenções didáticas no grupo implícito, com base nos meus diários de classe e gravações em áudio. Cabe salientar que a turma III continha 3 alunos, porém apenas um deles se adequava as variáveis deste estudo, descritas anteriormente no item 2.3.15.

#### Escola D – Turma I

#### **Encontro 1**

História 1: “I want some honey”

Material utilizado: avental e gravuras com velcro

Tempo aproximado de duração: 15 minutos

Procedimentos:

- a) Os alunos são convidados a se locomoverem para uma sala de aula ao lado preparada especialmente para a atividade.
- b) Os alunos sentam no chão em um semicírculo.
- c) Todos os alunos prestaram atenção na história.
- d) Os alunos não foram capazes de interagir em nenhum momento da história.
- e) Dois alunos faltaram neste dia.

### **Encontro 2**

História 1: “I want some honey”

Material utilizado: avental e gravuras com velcro

Tempo aproximado de duração: 15 minutos

Procedimentos:

- a) Os dois primeiros procedimentos da sessão anterior.
- b) Os alunos não se mostraram entediados em nenhum momento com a repetição da história.
- c) Os alunos conseguiram contribuir com a palavra “honey” no meio da história.
- c) Todos os alunos estavam presentes.

### **Encontro 3**

História 2: “Where are my gifts?”

Material utilizado: flanelógrafo e gravuras com velcro

Tempo aproximado de duração: 15 minutos

Procedimentos:

- a) Os dois primeiros procedimentos da primeira sessão.
- b) Os alunos prestaram atenção o tempo todo na história.
- c) Os alunos não contribuíram com nenhuma palavra.
- d) Todos os alunos estavam presentes.

#### **Encontro 4**

História 2: “Where are my gifts?”

Material utilizado: flanelógrafo e gravuras com velcro

Tempo aproximado de duração: 15 minutos

Procedimentos:

- a) Os dois primeiros procedimentos do primeiro encontro.
- b) Todos os alunos ouviram atentamente a história pela segunda vez.
- c) Os alunos não colaboraram com nenhuma palavra.
- d) Todos os alunos estavam presentes.

#### Escola D – Turma II

#### **Encontro 1**

História 1: “I want some honey”

Material utilizado: avental e gravuras com velcro

Tempo aproximado de duração: 15 minutos

Procedimentos:

- a) Os alunos foram convidados a se deslocarem para outra sala de aula com almofadas no chão.
- b) Os alunos se mostraram, na sua maioria, dispersos e agitados. A professora titular neste dia foi substituída por outro professor.

c) Um aluno não estava presente neste dia.

## **Encontro 2**

História 1: “I want some honey”

Material utilizado: avental e gravuras com velcro

Procedimentos:

a) O primeiro procedimento da sessão anterior.

b) Os alunos nesta segunda sessão ainda se encontravam muito agitados e dispersos.

c) Os alunos ouviram a história com pouca atenção.

d) Quando a pesquisadora pedia a contribuição dos alunos nas palavras da história que estava sendo repetida pela segunda vez, os alunos não eram capazes de fazê-la.

e) Apenas um aluno não estava presente neste dia.

f) A professora de turma estava presente.

## **Encontro 3**

História 2: “Where are my gifts?”

Material utilizado: flanelógrafo e gravuras com velcro

Tempo aproximado de duração: 15 minutos

Procedimentos:

a) O mesmo procedimento do primeiro encontro.

b) Um dos alunos repetiu a minha fala o tempo todo durante a história.

c) Quando requisitados a interagir com a história, somente um aluno foi capaz de colaborar com uma palavra que não era aquela alvo do experimento, mas que estava na história: “bee”.

d) Neste dia um aluno faltou.

**Encontro 4**

História 4: “Where are my gifts?”

Material utilizado: flanelógrafo e gravuras com velcro

Tempo aproximado de duração: 15 minutos

Procedimentos:

- a) O mesmo procedimento do primeiro encontro.
- b) Foi possível perceber que os alunos mais novos do grupo sempre eram os que mais prestavam atenção.
- c) Os alunos ouviram a história com alguma atenção. Houve algumas interrupções dos colegas dispersivos.
- d) Todos os alunos estavam presentes.

Escola D – Turma III**Encontro 1**

História 1: “I want some honey”

Material utilizado: avental e gravuras com velcro

Tempo aproximado de duração: 15 minutos

Procedimentos:

- a) O aluno foi convidado a se deslocar para outra sala de aula preparada com almofadas no chão.
- b) O aluno estava atento todo o tempo da história.
- c) O aluno interagiu com a história quando requisitado por mim.
- d) O aluno estava presente neste dia.
- e) Neste dia, eu substituí a professora titular nesta turma.

**Encontro 2**

História 1: “I want some honey”

Material utilizado: avental e gravuras com velcro

Tempo aproximado de duração: 15 minutos

Procedimentos:

- a) O mesmo procedimento da sessão anterior.
- b) O aluno da turma relutou um pouco na repetição da mesma história. Lancei então o desafio de ver se ele lembrava das palavras de acordo com as gravuras durante a atividade.
- b) Após o desafio, o aluno participou e interagiu o tempo todo com a história.
- c) O aluno contribuiu com a palavra “honey”.

**Encontro 3**

História 2: “Where are my gifts?”

Material utilizado: flanelógrafo e gravuras com velcro

Tempo aproximado de duração: 15 minutos

Procedimentos:

- a) O mesmo procedimento do primeiro encontro.
- b) O aluno foi questionado se lembrava dos presentes da sessão anterior. O aluno contribuiu com duas palavras, mas em português: “manta” e “chapéu”.
- c) O aluno pôde contribuir com as palavras “hat” e “honey”.

**Encontro 4**

História 2: “Where are my gifts?”

Material utilizado: flanelógrafo e gravuras com velcro

Tempo aproximado de duração: 15 minutos

Procedimentos:

- a) O mesmo procedimento da primeira sessão.
- b) O aluno manteve-se atento em todos os momentos durante a sessão.

### 2.3.25 *Análise de dados*

Conforme já mencionado no item 2.3.1., não foi possível seguir a mesma metodologia na análise de dados do estudo de Zilles (2001) devido às diferentes características dos participantes. Utilizei a análise estatística descritiva e inferencial, que avaliei como a mais adequada para meu trabalho. Tal modelo encontra-se exemplificado no item 2.3.26, a seguir.

Para fins de análise, trabalhei com os dados dos 18 participantes do experimento que responderam aos dois testes (pré e pós-teste), dos quais 9 foram expostos ao ensino explícito e 9 ao ensino implícito. De acordo com o capítulo anterior, para demonstrar a eficácia do ensino explícito através de jogos/atividades e do ensino implícito através da atividade de contar histórias, contrastarei os grupos em relação ao número e à proporção de palavras reconhecidas e não-reconhecidas no pós-teste, e à proporção de reconhecimento das palavras-alvo por aluno no pós-teste.

### 2.3.26 *Análise estatística*

Foram realizados a “Estatística descritiva” e o teste “t” (de *student*) utilizando um nível de significância de 5% ( $p \leq$ ) que pretende verificar se existem diferenças entre os dois grupos de ensino, no qual:

Se “p” for (maior)  $> 0,05$  = não houve diferença significativa

Se “p” for (menor)  $< 0,05$  = houve diferença significativa

Cabe salientar que o teste “t” foi aplicado nas tabelas 1, 3 e 5 com o intuito de verificar se haveria diferenças significativas entre os resultados apresentados nas referidas tabelas.

### 3 RESULTADOS

Através do teste “t” verificamos diferenças significativas não só entre os dois grupos de ensino, mas também em relação às palavras utilizadas para a testagem. No que tange às diferenças significativas quanto à retenção do vocabulário em longo prazo, podemos citar os seguintes itens analisados:

- a) entre palavras reconhecidas e não-reconhecidas corretamente no grupo explícito;
- b) entre palavras reconhecidas e não-reconhecidas corretamente no grupo implícito;
- c) entre os itens não-reconhecidos corretamente nos dois grupos de ensino;
- d) entre os itens reconhecidos corretamente nos dois grupos de ensino;
- e) entre os dois grupos de ensino em relação às palavras-alvo.

Salientamos aqui, novamente, que o reconhecimento das palavras se deu através do acerto dos participantes no pós-teste apontando para a gravura conforme a palavra dita por mim, e o não-reconhecimento quando os participantes apontavam para a gravura errada da palavra dita.

#### **3.1 Reconhecimento e não-reconhecimento correto do vocabulário no pós-teste dos grupos explícito e implícito**

Este trabalho, como salientado anteriormente, tem o objetivo de verificar o reconhecimento e não-reconhecimento de vocabulário em dois grupos de ensino após 30 dias das intervenções didáticas que se deram de forma explícita e implícita. Para tal, vou me deter aqui a analisar as letras *a* e *b* listadas anteriormente. As tabelas 1 e 3 têm o objetivo de demonstrar o número de alunos que reconheceram corretamente, no pós-teste, as palavras-alvo nos diferentes grupos de ensino, e as tabelas 2 e 4 mostram os níveis de significância atingidos ou não por estes grupos. Começamos então relatando os resultados obtidos com o

grupo explícito, em que podemos perceber, através da tabela 1 logo abaixo, que houve diferenças nos níveis de reconhecimento das palavras entre 22,2% e 66,7%.

Tabela 1 – Reconhecimento e não-reconhecimento correto das palavras-alvo no pós-teste do Grupo Explícito

Palavras-alvo	Houve reconhecimento	Não houve reconhecimento	Proporção de reconhecimento
Gift	4	5	44,4%
Scarf	6	3	66,7%
Hat	2	7	22,2%
Honey	5	4	55,6%
Unhappy	6	3	66,7%
Hole	6	3	66,7%
Drums	5	4	55,6%
Mirror	6	3	66,7%
Stick	5	4	55,6%
Total	45	36	81%

Podemos perceber que o número de palavras reconhecidas e não-reconhecidas foi, em média, de 9 palavras de diferença entre as duas posições. Dados como estes são

interessantes, pois oferecem a possibilidade de analisarmos o que levou os participantes deste grupo a reter certas palavras em detrimento de outras. Para que possamos traçar comentários sobre estas diferenças de reconhecimento entre palavras, gostaria de analisar as palavras uma a uma, buscando dentro dos diários de classe o entendimento destas diferenças.

Se observarmos a retenção de 66,7% atingida pelas palavras “scarf”, “unhappy”, “hole” e “mirror”, verificamos que foi a mais alta neste grupo. Dois fatores podem ter contribuído para isto. O primeiro, talvez, dê conta da questão das gravuras; ou seja, a representação visual utilizada para estas palavras foi mais clara do que as outras dentro do entendimento dos participantes. Em segundo lugar, se voltarmos aos diários de classe, percebemos que estas palavras foram as que tiveram menos dificuldades em serem lembradas durante as intervenções, e que durante o 1º e 2º encontros foram apresentados mais problemas de recordação. Em terceiro lugar, argumentaria a favor das professoras que contribuíram para esta retenção tão elevada tanto na utilização das atividades/jogos do experimento como na abordagem utilizada por elas na apresentação das palavras, já que estas não eram de entendimento fácil, especialmente por se tratarem de palavras que não fazem parte do cotidiano em inglês das crianças. Em quarto e último lugar, acredito que os jogos proporcionaram uma interação maior dos alunos com as palavras e dos alunos entre si.

Quanto a palavra “gift”, creio que a pronúncia foi o que afetou mais a retenção da mesma. De acordo com os diários de classe, a pronúncia apresentava um pouco de dificuldade, bem como a relação do objeto e significado que parece não ter ocorrido. A palavra “hat” foi a que apresentou o menor índice de reconhecimento. Apenas 22,2% dos participantes foram capazes de lembrar desta palavra após 30 dias. Não encontrei nos diários de classe ou nos relatos orais das professoras nenhuma explicação que mostre as razões para tal resultado, considerando a representação visual utilizada para a palavra de muito pouca dificuldade na compreensão do significado. Talvez dentro do conjunto de todas as palavras,

“hat” foi a que demonstrou maior dificuldade dos participantes em estabelecer uma relação de significado com as outras. De um modo geral, podemos ver que mesmo com esta diferença entre os resultados, o índice total de reconhecimento foi de 81%. Aplicando o teste “t”, conforme tabela 2 logo abaixo, verificamos que a diferença entre as palavras reconhecidas e não-reconhecidas neste grupo não é significativa, ou seja, entendemos que o grupo explícito não apresentou nenhum tipo de diferença na retenção das palavras, demonstrando que o reconhecimento e não-reconhecimento se equilibraram, embora o resultado de retenção tenha sido maior.

Tabela 2 – Aplicação do teste “t” sobre a amostra

	Reconhecimento	Não-reconhecimento
Tamanho da amostra	81	81
Nº de sucessos	45	36
Valor “p”	0,078	

Em relação ao reconhecimento e não-reconhecimento correto do vocabulário do grupo explícito no pós-teste, tenho apenas mais algumas considerações a fazer, levando em conta aspectos teóricos que podem nos auxiliar a compreender melhor estes dados. Conforme já apontado no item 1.1.1, Cameron (2002, p. 19) lista 5 princípios importantes em relação ao funcionamento da aprendizagem de LE por crianças. Destes 5, gostaria de levar em consideração os seguintes: 1 - as crianças tentam construir significado; 4 - o desenvolvimento pode ser visto como internalizador na interação social; 5 - o desenvolvimento da LE depende do que as crianças experienciam: se quisermos que ela desenvolva alguma habilidade na

língua-alvo, é preciso oferecer oportunidades na sala de aula. Todos estes itens têm em comum a interação das crianças com a LE que aqui exemplifico com as palavras-alvo do experimento. Os alunos apresentaram um maior índice de retenção das palavras que possivelmente possam tê-los feito interagir e construir significados, experienciando-as através das atividades/jogos propostos nesta pesquisa.

Finalizando, pode-se dizer que, segundo Nation (2003, p. 26), mencionado no item 1.2.2, conhecer uma palavra decorre de três pontos de vista: receptivo, produtivo e de profundidade. Os dois primeiros têm grande relevância para os dados gerados pelo grupo explícito, já que dizem respeito a significação, reconhecimento e produção que foram necessários por parte dos participantes durante a execução das atividades/jogos.

Passemos agora para a análise dos resultados do nível de reconhecimento e não-reconhecimento do vocabulário no pós-teste do grupo implícito. O que nos chama a atenção nos dados deste grupo em primeiro lugar são os diferentes níveis de retenção atingidos, que vão de 11,1% a 77,8%, conforme a tabela 3 logo a seguir.

Tabela 3 – Reconhecimento e não-reconhecimento correto das palavras-alvo no pós-teste do Grupo Implícito

Palavras-alvo	Houve reconhecimento	Não houve reconhecimento	Proporção de reconhecimento
Gift	3	6	33,3%
Scarf	4	5	44,4%
Hat	1	8	11,1%
Honey	7	2	77,8%
Unhappy	5	4	55,6%
Hole	1	8	11,1%
Drums	3	6	33,3%
Mirror	3	6	33,3%
Stick	5	4	55,6%
Total	32	49	81%

Para podermos entender melhor estes números, analiso os dados deste grupo palavra a palavra como no grupo anterior. É possível verificar que a palavra “honey” obteve um índice muito elevado de retenção (77,8%), ainda mais se comparado com o grupo explícito que não atingiu este nível com nenhuma das palavras-alvo. Aqui, como eu fui a responsável pela aplicação das histórias, posso aproximar mais os resultados do meu relato pessoal na análise dos dados. Entendo que este nível de reconhecimento atingido pela palavra “honey”

esteja relacionado com a minha performance durante as histórias quando utilizava o recurso da mímica e interpretação durante a atividade, e também porque esta palavra está intimamente ligada ao personagem principal das histórias. A questão da repetição também é um item a ser discutido e considerado, já que, conforme o anexo XII, “honey” apresenta a maior estimativa de aparição nas histórias. Não atribuo aqui a representação visual como um facilitador nesta retenção, pois acredito não ter sido de grande auxílio.

Logo a seguir temos as palavras “unhappy” e “stick” com 55,6%, sendo que “stick” obteve o mesmo índice de resultado no grupo explícito. Volto a comentar que a questão interpretativa da minha parte durante a história pode ter contribuído muito para esta retenção. Digo isto com base nos diários de classe e no número estimado de aparições das palavras, conforme anexo XII. Para nenhuma das duas palavras podemos nos deparar com qualquer subsídio, tanto dos diários de classe como das fitas de áudio, que ofereçam uma explicação para os resultados do que minha atuação ao contar as histórias.

Em seguida, com 44,4%, temos a palavra “scarf”, à qual atribuo também o resultado obtido através da minha atuação ao contar as histórias, mesmo porque nos diários de classe esta palavra não foi utilizada em inglês pelos alunos em nenhum dos 4 encontros com as três turmas. Além da minha posição como responsável por aplicar o ensino implícito, podemos também contar com o número aproximado das exibições das palavras que foi de mínimo 6 conforme anexo XII, como argumento para o índice de retenção atingido pelos participantes.

As palavras “gift”, “drums” e “mirror” tiveram a mesma proporção de reconhecimento de 33,3%, proporção esta que apareceu apenas nos resultados do grupo implícito, pois as mesmas palavras obtiveram índices mais elevados e diferentes entre si no grupo explícito.

A proporção obtida por estas três palavras pode ser explicada através do número aproximado de exibições que se equivale entre elas, conforme anexo XII. Quanto a este índice

de retenção, podemos também argumentar que, com exceção de “gift”, “drums” e “mirror” apareceram menos vezes na primeira história do que na segunda. Excluo a palavra “gift” da minha argumentação anterior por entender que, mesmo estando no singular e ser foco da minha testagem, a forma no plural desta mesma palavra utilizada durante as histórias pode ter facilitado o alcance de bom nível de retenção.

Com as palavras “hat” e “hole” a proporção de reconhecimento foi de 11,1%, o mais baixo índice obtido entre os dois grupos de ensino, apesar de que “hat” também foi um dos níveis mais baixos apresentado no grupo explícito. Quanto ao número aproximado de exposições, temos a mesma expectativa, que foi de no mínimo de 6 vezes para as duas palavras. Em relação a “hole”, podemos dizer que o baixo índice advém, principalmente, da exposição dos alunos à palavra apenas no final da história 1 e no início da 2, oferecendo pouca interação desta com os participantes durante as duas histórias, como aconteceu mais frequentemente com as outras palavras. Acrescentaria ainda a questão da representação visual de “hole”, que talvez não tenha ficado clara, mesmo tomando as providências necessárias para que isto não acontecesse, como pode ser visto no item 2.3.1. Contraditoriamente, “hole” obteve o índice mais elevado de retenção no ensino explícito, demonstrando que talvez a abordagem das professoras deste ensino tenha sido melhor do que a minha ao contar as histórias, ou, ainda, que os alunos do grupo explícito tiveram um melhor entendimento desta palavra do que os participantes do ensino implícito. A palavra “hat” teve a posição mais diversificada dentro das histórias. Presumindo que estivesse sendo bem representada visualmente, não me preocupei tanto com a minha performance durante as histórias e isto pode ter levado ao baixo índice de retenção que também se repetia nos resultados obtidos no ensino explícito, em que “hat” atingiu o menor índice de retenção em relação às outras palavras.

De qualquer maneira, podemos perceber que a diferença no número de palavras reconhecidas e não-reconhecidas corretamente foi de 17. Esta diferença confirma-se em ser significativa através da aplicação do teste “t”, conforme tabela abaixo.

Tabela 4 – Aplicação do teste “t” sobre a amostra

	Reconhecimento	Não-reconhecimento
Tamanho amostra	81	81
Nº de sucessos	32	49
Valor “p”	0,003	

Entendemos, então, que mesmo que o tamanho da mostra seja igual ao do grupo explícito (81), a diferença entre o reconhecimento e não-reconhecimento das palavras no grupo implícito foi significativa, demonstrando que este grupo reteve menos palavras do que o grupo anterior.

Para finalizar, observamos que os índices resultantes do ensino explícito foram melhores e não ofereceram diferença significativa quando aplicado o teste “t”, o que não ocorreu com o grupo implícito, em que os índices foram mais baixos e na aplicação do teste “t” foi comprovado que existiu uma diferença entre os itens de reconhecimento e não-reconhecimento deste grupo. Portanto, aspectos como a repetição das palavras, apontados por Nation (2003, p. 74-76) e expostos no item 1.2.4 deste trabalho, através dos recursos dinâmicos que favoreceram esta aprendizagem, se fazem necessários e podem ser comprovados aqui neste experimento por meio da utilização dos recursos das atividades/jogos e das histórias. O autor acrescenta mais adiante em seu texto, que o tipo de repetição

escolhida também pode favorecer o aprendizado do vocabulário. Sendo assim, os alunos do ensino explícito mostraram um melhor aproveitamento das palavras-alvo, pois o oferecimento de atividades diferentes a cada encontro pode ter influenciado de forma a dinamizar a aprendizagem do léxico. Por outro lado, no ensino implícito a atividade era a mesma, porém utilizando alternadamente dois recursos diferentes.

Em relação à contextualização do vocabulário, tão importante para a faixa etária escolhida para meu trabalho, aponto novamente para Hulstijn (1997, p. 214), como já mencionado no item 1.2.4, que lista 3 princípios básicos mais utilizados pelos professores de LE. Chamo a atenção para os itens *a* e *b*:

a) os itens do vocabulário novo não devem ser apresentados isoladamente e aprendidos pelo método de aprendizagem do momento;

b) os itens do vocabulário novo devem ser apresentados em um contexto significativo, de preferência autêntico ou quase-autêntico, oferecendo pistas suficientes que permitam que os alunos possam inferir no significado das palavras. Estes itens falam exatamente da contextualização do vocabulário para a construção de significado por parte dos alunos, e, possivelmente, por esta razão a palavra “honey” no ensino implícito foi muito mais reconhecida do que no explícito por oferecer um contexto onde as crianças puderam dar significado à palavra.

Para as diferenças encontradas entre os índices de proporção de reconhecimento em ambos os grupos de ensino, chamo a atenção para as colocações de Hatch e Brown (1995 *apud* Cameron 2002, p. 84), já mencionadas no item 1.2.5, em que listam 5 passos essenciais no aprendizado de vocabulário. Dentre estes saliento os de número 1, 2, 4 e 5:

1 - utilizar recursos que permitam o encontro das palavras novas;

2 - ter uma imagem clara seja ela visual ou pela audição ou ambas;

4 - fazer uma conexão forte entre as formas e os significados das palavras;

5 - usar as palavras.

Escolhi estes quatro porque entendo que eles têm uma maior relação com os meus recursos, permitindo-nos entender melhor a escolha, elaboração e utilização dos mesmos. Entendemos que este experimento conseguiu cobrir estes 4 itens propostos por Hatch e Brown, pois preocupou-se com a escolha e elaboração dos recursos utilizados e também com as atividades propostas para desenvolver o aprendizado do vocabulário.

Através destes argumentos, verificamos que muitos foram os fatores que favoreceram os resultados obtidos nos dois grupos entre os itens de reconhecimento e não-reconhecimento, e que, nesta primeira parte da análise, o grupo explícito apresentou os melhores resultados na retenção das palavras-alvo deste experimento.

Para finalizar, constatamos com mais exatidão, através da análise dos dados da tabela 5, a diferença na retenção das palavras entre os grupos, em que o grupo explícito foi capaz de reconhecer 50% contra 35,5% do grupo implícito. Através da aplicação do teste “t” comprovamos que existiu uma diferença *sim* entre os dois grupos, ou seja, o grupo explícito proporcionou uma melhor aprendizagem das palavras-alvo.

Tabela 5 – Proporção das palavras reconhecidas corretamente no pós-teste em cada grupo de ensino

	Grupo Explícito	Grupo Implícito
Número de palavras reconhecidas	45	32
Proporção de palavras reconhecidas	50%	35,5%
valor “p”	0,0251	

### 3.2 Proporção do não-reconhecimento correto no pós-teste entre os dois grupos de ensino

Agora gostaria de me deter no relato dos resultados obtidos a respeito dos itens dos grupos entre si e que estão relacionados à letra *c* do item 3. Se observarmos a tabela 6 a seguir, verificamos que a amostra dos dois grupos de ensino é a mesma em relação à proporção de palavras não reconhecidas, porém, se aplicarmos o teste “t”, verificamos que existe diferença significativa entre eles.

Tabela 6 – Proporção de não reconhecimento correto entre os grupos explícito e implícito quanto à sua diferença significativa

	Explícito	Implícito
Tamanho amostra	85	85
Nº de sucessos	36	49
Valor “p”	0,023	

Entendemos então que o grupo implícito obteve um maior número de itens não-reconhecidos e que o grupo explícito obteve um índice mais baixo nas palavras não-reconhecidas.

Cabe salientar que mesmo que o teste “t” tenha verificado uma diferença significativa entre os grupos o índice de 14,5% não foi tão grande assim. Digo isto na intenção de mostrar que a atividade de contar histórias e os recursos utilizados neste experimento não podem ser totalmente desconsiderada.

### 3.3 Proporção do reconhecimento correto no pós-teste entre os dois grupos de ensino

Analisaremos agora os resultados obtidos em relação à letra *d* do item 3. Observando as palavras-alvo reconhecidas nos dois grupos de ensino, conforme tabela 7 abaixo, constatamos que mesmo que a diferença no número de sucessos tenha sido de apenas 13, aplicando o teste “t” obtemos uma grande diferença significativa, aliás, a maior até agora.

É possível constatar que o grupo explícito foi o que mais reconheceu as palavras-alvo após 30 dias das intervenções didáticas e que as atividades/jogos foram as que promoveram melhor esta retenção.

Tabela 7 – Proporção de reconhecimento das palavras entre os grupos explícito e implícito quanto à diferença significativa

	Explícito	Implícito
Tamanho amostra	77	77
Nº de sucessos	45	32
Valor “p”	0,018	

### 3.4 Proporção de reconhecimento correto das 9 palavras-alvo entre os dois grupos

Em relação à letra *d* do item 3, a respeito da análise do reconhecimento das palavras-alvo separadamente de acordo com cada grupo de ensino, conforme a tabela 8 a seguir, podemos verificar que o grupo explícito reconheceu 45 das 90 palavras, e o grupo implícito 32 das 90.

Tabela 8 – Proporção de reconhecimento das 9 palavras entre os grupos de ensino explícito e implícito quanto à sua diferença significativa

	Explícito	Implícito
Tamanho amostra	90	90
Nº de sucessos	45	32
Valor “p”	0,025	

Aplicando o teste “t” obtivemos uma diferença significativa entre os dois grupos, comprovando, mais uma vez, que o grupo explícito foi o que obteve melhor resultado em termos de reconhecimento das palavras no pós-teste e também dando suporte ao índice demonstrado na tabela 5, mostrando estes números em percentagem.

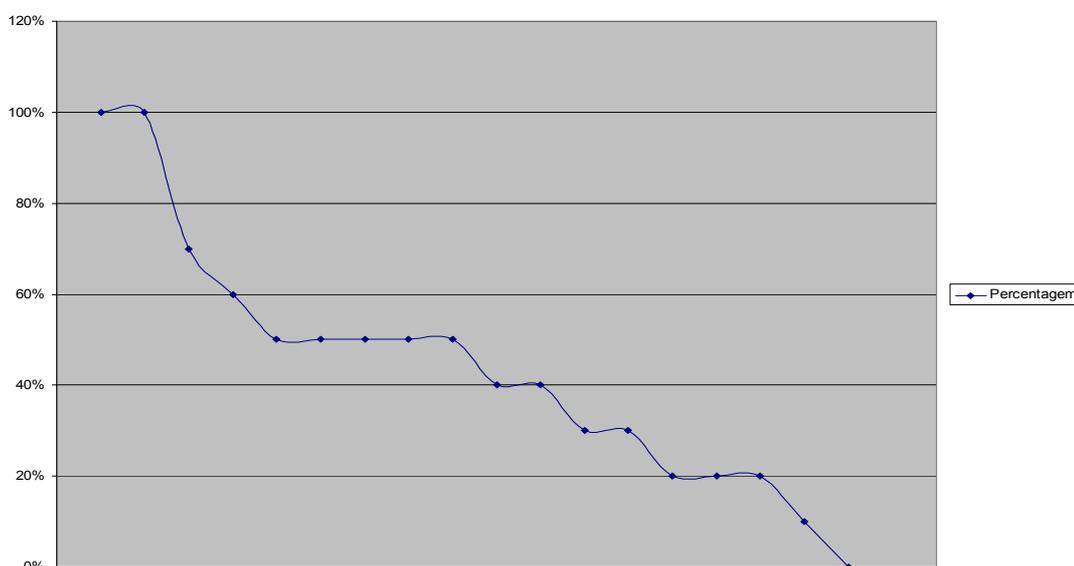
### **3.5 Reconhecimento correto do vocabulário no pós-teste por aluno**

A tabela 9 e o gráfico 1 ilustram a proporção de reconhecimento correto das palavras-alvo de cada indivíduo do experimento, sendo que os participantes de 1 a 9 pertencem ao ensino explícito e de 10 a 18 ao ensino implícito.

Tabela 9 – Número de palavras-alvo reconhecidas por aluno após o pós-teste

Aluno	Nº de palavras reconhecidas	Nº de palavras não-reconhecidas	Proporção
1	5	4	50%
2	9	0	100%
3	5	4	50%
4	9	0	100%
5	4	5	40%
6	1	8	10%
7	2	7	20%
8	3	6	30%
9	7	2	70%
10	3	6	30%
11	5	4	50%
12	5	4	50%
13	4	5	40%
14	2	7	20%
15	2	7	20%
16	0	9	0%
17	5	4	50%
18	6	3	60%

Gráfico 1 – Proporção de reconhecimento das palavras no pós-teste por aluno



Os alunos de 1 a 4 faziam parte da turma que mais se engajou e interagiu com as atividades/jogos e que não faltaram a nenhum dos encontros, conforme os diários de classe feitos pela professora de turma. Dentre estes 4 alunos, temos dois com o índice maior alcançado no experimento todo, com 100% de reconhecimento das palavras. Já os alunos 15 ao 18 faziam parte da turma que obteve mais problemas de interação e atenção nas sessões de histórias e que, em sua maioria, tiveram ao menos uma falta durante os encontros, conforme diários de classe.

De acordo com os diários de classe, podemos de alguma forma entender os resultados apresentados tanto na tabela 9 como no gráfico 1. Se voltarmos ao relato da turma A do ensino explícito e que está relacionada aos participantes de 1 a 4, veremos que a turma apresentou um comportamento muito positivo diante das atividades propostas. Agrega-se a isso o fato de que os alunos desta mesma turma apresentaram muito pouca dificuldade durante as intervenções.

Quanto ao participante 5, representante da escola C, entendo que o grupo em que estava inserido era menos motivado do que o primeiro. Naquele, em alguns encontros a professora teve de intervir mais do que na turma anterior. Além disto, talvez o fator freqüência tenha influenciado um pouco na recordação das palavras.

Os representantes da escola B, que estão representados de 6 a 9, tiveram um número bastante variado na proporção de reconhecimento. Voltando aos diários de classe é possível perceber que a professora teve dificuldades em relação ao interesse dos alunos nos dois primeiros encontros e que isto foi abrandado apenas nos dois últimos nos quais as atividades foram feitas fora da sala de aula.

Em relação aos participantes de 10 a 18, eu fui a responsável pelas intervenções didáticas. O aluno 10, representante da turma D3, sempre foi muito participativo e atencioso, estando presente em todos os encontros. Porém, não tenho meios de explicar a baixa proporção de reconhecimento atingida por ele. Talvez as histórias não tenham sido tão significativas para ele como para os outros.

Os participantes de 11 a 14, representantes da turma D1, sempre demonstraram interesse em ouvir as histórias e em nenhum momento relutaram em ouvi-las. Apesar de terem prestado atenção nas histórias, não contribuíram muito com as palavras durante a sessão. Esta talvez tenha sido a explicação para a baixa proporção de retenção especialmente dos alunos 13 e 14.

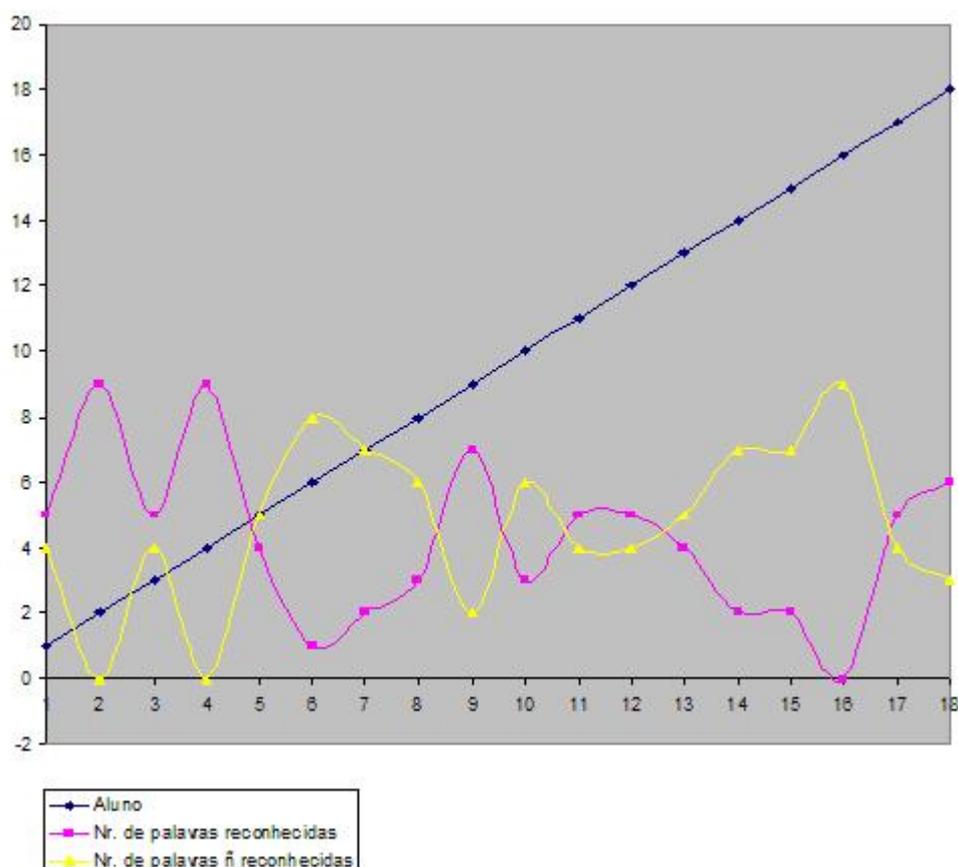
Quanto aos quatro últimos participantes, 15 a 18, representantes da turma D2, considero a turma com comportamento mais agitado e desatenciosa entre todos os grupo do ensino implícito. Desde o primeiro momento mostrou-se desorganizada e inquieta. O aluno 15, com 20% de retenção, foi aquele que conforme o diário de classe repetia minha fala, porém, podemos perceber que esta repetição não colaborou com o seu aprendizado, pois provavelmente não possuía significado suficiente para tal. O aluno 16 foi o que, durante as

sessões, não demonstrou nenhum tipo de comportamento, mas por outro lado podemos perceber que atingiu o índice de 60% de retenção. Os outros dois participantes 17 e 18 não tiveram nenhuma participação significativa durante as sessões.

Podemos perceber que todas as turmas eram diferentes tanto em comportamento como em participação. Nem o ensino explícito nem o implícito foram poupados de conter participantes desatentos e pouco participativos, não recorrendo sobre as atividades utilizadas nos grupos de ensino a total responsabilidade do bom índice de aprendizagem ou não. De um modo geral, os grupos eram bem heterogêneos e foram participativos em sua grande maioria. Entendemos que as crianças são diferentes, mas que o contexto pode influenciá-la a aprender.

É possível argumentar melhor sobre o trecho anterior através da análise do gráfico 2, a seguir, que mostra que o número de palavras-alvo reconhecidas e não-reconhecidas foi aproximado, pois as linhas se entrecruzaram, oferecendo um desenho não linear.

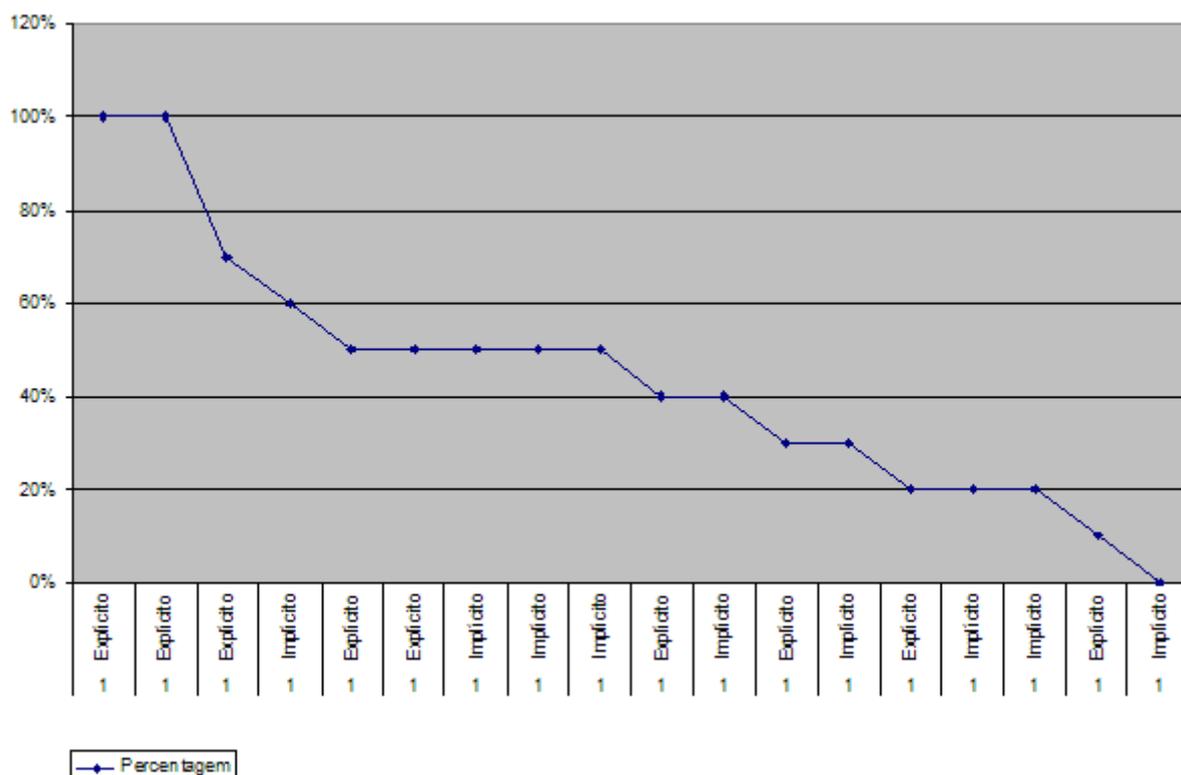
Gráfico 2 – Número de palavras reconhecidas e não-reconhecidas por aluno



Através do gráfico 2 podemos visualizar melhor o número de palavras reconhecidas e não-reconhecidas por aluno. Observamos que os alunos 2 e 4 obtiveram o melhor índice de retenção de vocabulário e o aluno 16 o pior índice. Se observarmos melhor, veremos que os dois melhores índices de retenção (100%) se localizam no grupo explícito e o pior (0%) no implícito.

Analisando os resultados obtidos através da representação do gráfico 3, vemos que os dois grupos se intercalam nos resultados, ou seja, ambos os grupos têm participantes melhores e piores. Podemos observar que ambos os grupos contribuem com participantes tanto nas melhores posições como nas piores.

Gráfico 3 – Proporção de reconhecimento das palavras no pós-teste por aluno e por grupo de ensino



Se dividirmos estes resultados em 5 posições, teremos:

1ª posição (100%) – 2 alunos do ensino explícito

2ª posição (70% - 60%) – 1 aluno do ensino explícito; 1 aluno do ensino implícito

3ª posição (50%) – 2 alunos do ensino explícito; 3 alunos do ensino implícito

4ª posição (40% - 30%) – 2 alunos do ensino explícito; 2 alunos do ensino implícito

5ª posição (20% - 0%) – 2 alunos do ensino explícito; 3 alunos do ensino implícito

É possível observar que os alunos se dividem quase que igualmente entre todas as posições e que a diferença só é maior se observarmos a percentagem da 1ª e 2ª posições onde nenhum aluno dos grupos alcançou a margem de 90%.

#### 4 DISCUSSÃO

Depois da análise dos dados, cabe-nos aqui discutir o que levou a um grupo de ensino proporcionar um melhor resultado do que o outro. De um modo, geral ficou constatado que o ensino explícito, através das atividades/jogos, proporcionou aos alunos interagir, brincar e manusear de forma lúdica com as palavras, garantindo, assim, uma melhor retenção deste vocabulário após 30 dias. Não podemos desconsiderar os resultados obtidos através dos recursos das histórias, pois estes também obtiveram resultados muito bons se analisarmos os dados mais de perto, já que o índice de 35,5% da retenção das palavras pode ser considerado como um resultado muito bom.

Conforme já apontado no item 1.3.2, em relação ao estudo feito por Elley (1989), podemos entender que o resultado adquirido pela atividade de contar histórias no meu estudo foi muito bom, tendo em vista que nenhuma explicação sobre o significado das palavras foi fornecida aos participantes do grupo implícito. Elley também relata, neste mesmo artigo, através dos resultados obtidos no seu segundo experimento, que o vocabulário novo precisa estar auxiliado de um bom recurso visual ou verbal e este ser exposto ao aluno mais de uma vez.

Através das considerações feitas no estudo de Elley (1989), percebemos o quanto a significação visual é importante para auxiliar na compreensão das palavras e, automaticamente, na retenção ou aprendizado das mesmas. Chamo a atenção aqui para o fato de que em meu estudo tanto a questão da representação visual do vocabulário quanto o número de repetições foram itens de grande importância para mim, e foram tratados como tal. Elley (1989) acrescenta ainda que em seu estudo as gravuras da história selecionada pelo segundo experimento teriam provocado as conexões de significado que enriqueceram tanto o aprendizado como a retenção das palavras. Sendo assim, questionamos então o que levou o grupo implícito desta pesquisa a reter menos do que o outro?

Como já relatado no capítulo anterior na análise dos dados, as crianças que foram expostas à atividade de contar histórias tiveram comportamentos diversificados. Creio que os participantes deste ensino não conseguiram fazer a conexão de significados com alguns dos itens do vocabulário utilizados para as histórias. Isto não aconteceu com o outro grupo porque as atividades/jogos não tinham o objetivo de fazer estas ligações nem com o contexto nem com o significado entre as palavras, embora a criança, como já apontado por Hulstijn, Hatch e Brown, Brewster *et al.*, precise destas ligações para aprender.

Aspectos como os colocados por White (1988, *apud* Brewster *et al.*, 2002), referidos no item 1.2.5, precisam ser considerados quanto à diferença de retenção das palavras nos dois grupos de ensino. White coloca que alguns fatores dão conta da capacidade de se aprender uma palavra, e dentre eles cito *demonstração, semelhança com a LM, oportunismo e centros de interesse*. Mesmo que eu tenha tomado todos os cuidados necessários na escolha e elaboração das gravuras e na escolha das histórias, podemos perceber que o ensino de vocabulário vai muito além do contextual e visual. Aspectos como *oportunismo e centros de interesse*, como colocados por White, são fundamentais neste tipo de ensino, e acredito que talvez algum destes tenha influenciado na retenção de palavras como “hat”, que apresentou um baixo índice de retenção em ambos os grupos, e “hole”, no grupo implícito. Podemos supor, baseados em White, que estas palavras não tiveram relevância para as crianças dentro do contexto proposto, como, por exemplo, das histórias, pois é muito difícil que recebamos um “chapéu” como presente de aniversário ou que possamos encontrar algum presente dentro de um “buraco”. Se voltarmos ao índice de retenção da palavra “unhappy”, veremos que foi elevado em ambos os grupos de ensino. Isto pode demonstrar que os fatores *oportunismo e centro de interesse* estão intimamente ligados à criança em relação a esta palavra, pois é de uso imediato e tem relação com o cotidiano da criança. Já a palavra “honey” teve alto índice de retenção nas histórias porque estava ligada ao personagem, criando uma relação com o

contexto utilizado na história. Esta mesma palavra teve um bom nível de retenção no grupo explícito, porém não tão elevado quanto no implícito.

Se observarmos os resultados divididos nas 5 posições propostas na análise dos dados no item 3.5, veremos que em todas as posições, com exceção da primeira, os alunos dos dois grupos tiveram participação. Podemos entender que mesmo sendo o grupo explícito o com maior índice de retenção no experimento (50%), o grupo implícito teve colocação em boas posições de retenção também (70% - 60% e 50%).

Para finalizar, gostaria de dizer que através da análise dos dados percebemos que os recursos utilizados para este estudo tiveram sucesso, resultando ou não em bons índices de retenção do vocabulário novo. Os dois grupos de ensino alcançaram resultados muito ricos, pois foram capazes de levantar discussões. Entretanto, não podemos deixar de considerar que o ensino explícito se mostrou o mais eficiente na retenção de vocabulário novo, e que quando se fala em aquisição do léxico há a necessidade de focalizar a instrução na palavra-alvo. Porém, os resultados obtidos pelo grupo implícito poderiam ter sido incrementados por instruções mais dirigidas às palavras-alvo, aumentando assim o seu rendimento. Esta questão foge do objetivo desta pesquisa, mas poderia contribuir para a área de estudos sobre a aprendizagem de vocabulário com crianças através das histórias contadas em inglês.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo de investigar a aquisição de vocabulário novo através de duas abordagens diferentes, uma “direta” ou “explícita”, como o uso de atividades/jogos; e outra “indireta” ou “implícita”, através da atividade de contar histórias. Por meio destas abordagens pretendi responder às minhas perguntas de pesquisa, que eram:

1 - Que correlação há entre os dois grupos de ensino – implícito e explícito – e a retenção de vocabulário novo por crianças não alfabetizadas, aprendizes de inglês como LE?

2 - Mais especificamente: de que forma a atividade de contar histórias pode auxiliar na aprendizagem de vocabulário novo em inglês com crianças?

Para responder a estas perguntas me deparei com a necessidade de buscar autores e estudos que falassem da aprendizagem de vocabulário e de como isso funcionava. Para tal, me deparei com autores como Nation e Cameron e estudos relatados por Elley. No decorrer desta pesquisa, percebi que são muito poucos os estudos já realizados sobre este aprendizado, mais especificamente com criança em fase pré-escolar, e confesso que isto me motivou ainda mais para a realização deste trabalho. Percebi que os recursos visuais, juntamente com aspectos contextuais e de significação, eram de extrema relevância para o meu experimento, principalmente para os meus participantes. Isto me levou a tomar o máximo de cuidado na elaboração dos recursos para este trabalho.

Após a geração dos dados e o recebimento dos diários de classe das professoras envolvidas, percebi que o trabalho não seria fácil, porém compensador, pois fiquei entusiasmada com os resultados alcançados pela pesquisa em um assunto, até então, pouco explorado. Conforme a análise dos dados avançava, percebia que as minhas perguntas e hipóteses de pesquisa iam sendo respondidas uma a uma. Com isto, vi que o meu grande desafio em desenvolver uma pesquisa com tão pouco material teórico disponível sobre o assunto tinha sido transposta, e que poderia contribuir para que estudos futuros fossem realizados acerca do mesmo.

Pude fazer várias constatações além daquelas a que me propus nas minhas perguntas e hipóteses de pesquisa. Dentre elas, ressalto algumas em relação tanto ao ensino explícito quanto ao implícito.

Quanto ao ensino explícito gostaria de relatar que as atividades de correr são as que mais estimularam os aprendizes desta faixa etária. Aquelas que requerem a atenção por mais tempo, como a de empilhar caixinhas de fósforos, precisam ser utilizadas com cautela para não diminuir o interesse dos alunos na atividade. Porém, percebi que estas atividades têm muito a ver com a característica comportamental de cada grupo, porque esta mesma atividade teve reações diferentes nos grupos de ensino.

Já no ensino implícito, constatei que talvez o momento proposto para a sessão de histórias não tenha sido o mais adequado, já que os alunos de um dos grupo de ensino pareciam estar muito cansados no final da aula e por isto demonstraram dispersão durante as sessões de histórias. Observamos também que os recursos utilizados no grupo implícito proporcionaram aos alunos acompanhar as histórias de forma mais dirigida, porque, ao contrário dos livros infantis, as histórias iam se desenrolando aos poucos com o acréscimo de uma gravura e com o auxílio da minha interpretação ao contar as histórias. A reação dos alunos à utilização de gestos e mímicas na interpretação das histórias, agregada às gravuras,

me impressionou muito durante as sessões, pois percebi que os participantes interagiam muito mais do que quando utilizava apenas o “flanelógrafo” ou “avental”. Para tal, cito Brewster *et al.* (2002), que referem algumas técnicas para contar histórias e dentre estas estão as de utilizar mímicas, gestos e expressões faciais no auxílio da compreensão do significado das palavras.

Quanto ao tempo estipulado para cada atividade em ambos os grupos de ensino, constatei que foi o mais acertado, pois os alunos se mantiveram atentos às atividades o tempo todo, em sua maioria, deixando sempre aquela vontade de querer mais. Brewster *et al.* (2002) fazem comentários também a respeito do tempo de concentração, que é mais curto especialmente com crianças na faixa etária do meu experimento.

Em relação às minhas perguntas e hipóteses de pesquisa, gostaria de fazer algumas considerações. Podemos perceber depois da análise dos dados que estatisticamente o ensino explícito ofereceu uma retenção de 50% das palavras-alvo. Ou seja, foi a abordagem com melhor índice. Já o ensino implícito, com o índice de 35,5% de retenção das palavras-alvo, obteve uma diferença de 14,5% em relação ao grupo anterior. Porém, não podemos deixar de considerar os dados resultantes deste grupo, já que a diferença entre ambos foi, de certa forma, pouco expressiva. Claro que devemos considerar os resultados adquiridos através da análise estatística, contudo, a atividade de contar histórias ofereceu um bom índice de reconhecimento das palavras, ainda mais se levarmos em consideração que nenhuma instrução foi feita sobre o vocabulário com estes participantes.

Entendemos que um modelo de intervenção em que fossem utilizadas tanto as atividades/jogos quanto as histórias para a instrução do vocabulário seria o ideal e proporcionaria uma aprendizagem ainda mais efetiva do léxico. De uma forma prática, considero que estudos podem ser feitos sobre o assunto em que a utilização dos recursos aqui explorados sejam inseridos de forma mais estendida. Sugiro então um estudo em que se

realize a pós-testagem a uma semana das intervenções didáticas e um pós-teste tardio após 30 dias das mesmas, além de dividir os grupos em três, da seguinte forma: ensino implícito com instrução do vocabulário, ensino implícito sem instrução do vocabulário e ensino explícito com instrução do vocabulário. Estes grupos teriam o objetivo de analisar o quanto a instrução palavra-a-palavra é relevante na retenção de vocabulário novo na LE com crianças nos diferentes grupos de ensino, e em qual destes grupos a retenção alcançaria um maior índice.

Para concluir, gostaria de relatar alguns aspectos importantes nesta pesquisa. Primeiro, considero que a pergunta de pesquisa de número dois não foi respondida na sua totalidade, já que me detive durante na análise de dados mais sobre o quanto a atividade de contar histórias pode contribuir na retenção de vocabulário em LE, do que de que forma. Porém sugiro que estudos sejam feitos em torno da forma, aprofundando mais sobre o assunto. Em segundo lugar, pude aprender no decorrer da execução deste trabalho o quanto é importante o papel de um professor consciente de seu trabalho junto aos alunos; e que conhecer suas necessidades, capacidades e dificuldades nos faz realizar um trabalho ainda melhor. Em terceiro lugar, esta pesquisa me fez crescer como pesquisadora, pois pude compreender que o trabalho é árduo, mas compensador quando percebemos que os nossos objetivos foram além dos que pretendíamos. Em quarto lugar, me vi crescendo como professora, pois ao longo deste período me deparei com idéias novas e pude trocá-las com outros professores que fizeram só enriquecer o meu trabalho. Em quinto lugar, espero ter contribuído para elaboração de outros estudos trazendo aqui referências e dados que possam servir para a realização de novas pesquisas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de; GONÇALVES, Margarida de O.C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e Fatos. *Contexturas*. Ensino crítico da língua inglesa. APLIESP. São Paulo, Vol.5, 2001, p. 11-26.

BOGAARDS, Paul. Lexical units and the learning of foreign language vocabulary. *Studies in second language acquisition*, USA: Cambridge University Press, 23, 321-343. 2001.

BREWSTER, Jean; GAIL, Ellis; GIRARD, Denis. *The primary english teacher's guide*. New Edition. England: Pearson Education Limited, 2002.

CAMERON, Lynne. *Teaching languages to young learners*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2002.

\_\_\_\_\_. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, Oxford University Press, Vol. 52/2, p. 105-112, 2003.

CIANCIO, Julie Carolynn. As teorias sócio-culturais de linguagem e mente na aquisição de segundas línguas. *Desempenho*. Ano 2, Nº 2, 2003, p. 15-21. Brasília: Universidade de Brasília. Novembro de 2003.

COADY, James. L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In: COADY, James & HUCKIN, Thomas (eds). *Second language vocabulary acquisition*. USA: Cambridge University Press, p. 225-237, 1997.

DONALDSON, Margaret. *Children's minds*. New York: W.W. Norton & Company, 1979.

ELLEY, Warwick B. Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading research quarterly*, New Zealand, Vol. 24, nº 2, p. 175-187, Spring 1989.

\_\_\_\_\_. Acquiring literacy in a second language: the effect of book-based programs. *Language learning*. New Zealand, Vol. 41, nº 3, p. 375-411, September 1991.

ELLIS, Rod. *Second language acquisition*. New York: Oxford University Press, 2000.

FLEGE, James Emil; YENI-KOMSHIAN, Grace H.; LIU, Serena. Age constraints on second-language acquisition. *Journal of memory and language*, New York, 41, p. 78-104, July 1999.

GUEDES, Avelino. *O Sanduíche da Maricota*. 2 ed. São Paulo: Moderna.

GUIA da escola. *Zero Hora*. Porto Alegre, 31 ago. 2004.

HULSTIJN, Jan H. Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning. In: COADY, James; HUCKIN, Thomas. (eds) *Second language vocabulary acquisition*. USA: Cambridge University Press, 1997, p. 203-224.

JIANG, Nan. Lexical Representation and development in a second language. *Applied linguistics*, Oxford University Press, 21/1, p. 47-77, 2000.

JOHN-STEINER, Vera. The road to competence in an alien land: a vygotskian perspective on bilingualism. In: WERTSCH, James (ed). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. United Kingdom: Cambridge University Press. 1995, p. 349-371.

KRASHEN, Stephen D.; LONG, Michael A.; SCARCELLA, Robin C. Age, rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition. *Tesol quarterly*, 13/4, 1979, p. 573-582.

KRASHEN, Stephen D. *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman, 1982.

LAUFER, Batia. What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning words. In: SCHMITT, Norbert; McCARTHY, Michael. (eds) *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2000, p. 140-155.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. *How languages are learned*. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 1999.

LIGHTBOWN, Patsy M. Anniversary article classroom SLA research and second language teaching. *Applied linguistics*, Oxford University Press, 21/4, p. 431-462, 2000.

LUZ, Gabriela de Alencar. As atividades no ensino de inglês para crianças: um estudo de caso. *Anais do V Seminário de Línguas Estrangeiras* – Universidade Federal de Goiás / Goiânia, 2003, p. 202-210.

NATION, I.S. Paul. *Teaching and Learning Vocabulary*. USA: Heinle & Heinle, 1990.

NATION, Paul; NEWTON, Jonathan. Teaching Vocabulary. In: COADY, James & HUCKIN, Thomas. (eds) *Second language vocabulary acquisition*. USA: Cambridge University Press, 1997, p. 239-254.

NATION, Paul; WARING, Robert. Vocabulary size, text coverage and word list. In: SCHMITT, Norbert; McCARTHY, Michael. (eds). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2000, p. 6-19.

NATION, Paul. *Learning vocabulary in another language*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2003.

PARIBAKHT, T. Sima; WESCHE, Marjorie. Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth Versus Breath. In: *The canadian modern language review*, V. 53 p. 13-40, October 1996.

\_\_\_\_\_. Vocabulary enhancement activities and reading for meaning. In: COADY, James; HUCKIN, Thomas. (eds) *Second language vocabulary acquisition*. USA: Cambridge University Press, p. 175-200, 1997.

READ, John. Research in teaching vocabulary. *Annual review of applied linguistics*, USA: Cambridge University Press, 24, p. 146-161, 2004.

ROTT, Susanne. The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading. *Studies in second language acquisition*, USA: Cambridge University Press, 21, p. 589-619, 1999.

SILVERBERG, Stu; SAMUEL, Arthur G. The effect of age of second language acquisition on the representation and processing of second language words. *Journal of memory and language*, New York, 51, p. 381-398, October 2004.

SIMÕES, Luciene Juliano. O papel da pesquisa em aquisição de segunda língua na formação do professor de Língua Estrangeira: apreciação sobre alguns encontros e desencontros. *Calidoscópio – Revista de Lingüística Aplicada*, UNISINOS, v.2, n.1, p. 5-16, Jan/Jun 2004.

SINGLETON, David. Age and second language acquisition. *Annual review of applied linguistics*, USA: Cambridge University Press, 21, p. 77-89, 2001.

SÖKMEN, Anita. Current trends in teaching second language vocabulary. In: SCHMITT, Norbert; McCARTHY, Michael. (eds) *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2000, p. 237-257.

VEERMER, Anne. Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied psycholinguistics*, USA: Cambridge University Press, 22, p. 217-234, 2001.

WALLACE, Catherine. *Reading*. Language teaching: a scheme for teacher education. New York: Oxford University Press, 1996.

YULE, George. *The study of language*. 2 ed. United States: Cambridge University Press, 1997.

ZILLES, Marcello. *O ensino e a aquisição de vocabulário em contexto de instrução de língua estrangeira*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Letras), Instituto de letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

## **ANEXOS**

Anexo I - Estudo preliminar

Título: Como acontece a instrução de vocabulário na sala de aula de língua inglesa com crianças dos 4 aos 6 anos de idade

Objetivo:

Quais são as atividades e recursos utilizados na instrução de vocabulário e se existe uma seqüência de atividades durante esta instrução?

Perguntas de Pesquisa:

1- As atividades seguem uma seqüência na instrução do vocabulário?

houve a apresentação do vocabulário;

houve uma seqüência de atividades para reforçar a assimilação do vocabulário;

houve variedade nos tipos de atividades utilizadas durante a instrução do vocabulário;

houve a utilização de uma ou mais atividades utilizando o vocabulário, durante o fechamento da aula.

2- Quais das atividades abaixo foram utilizadas durante as aulas?

desenhar     adivinhação     correr     recortar     colorir

modelar     colar     ouvir histórias     imitar   

montar

Metodologia de pesquisa:

A pesquisadora utilizará gravações em áudio e em vídeo para gerar os dados, bem como a organização de um diário de campo que juntos servirão como material de apoio para a análise juntamente com as transcrições das gravações e do referencial teórico.

Será visitada uma unidade da mesma rede de escolas de curso livre de língua inglesa, sendo que será observada apenas uma turma de cada unidade com crianças dos 4 aos 6 anos de idade. A pesquisadora fará uma visita na escola-campo. Será realizada uma entrevista/conversa com o professor da turma observada. A aula observada terá a duração de 1 hora e 15 minutos e a entrevista/conversa com o professor ocorrerá após o término da observação da aula, com duração de 15 minutos.

Registrar se:

Para o professor:

- 1- Que tipo de metodologia de ensino é seguida na sala de aula?
- 2- Existem objetivos a serem alcançados pelos alunos a cada aula?
- 3- O vocabulário tem papel importante na aprendizagem dos alunos?
- 4- Existe um planejamento prévio das atividades, jogos e brincadeiras que serão utilizadas durante a instrução do vocabulário?
- 5- A seqüência das atividades é previamente planejada?

## Anexo II

Versão em inglês da história do teste piloto:

## Maricota's sandwich

The **hen** is making a delicious sandwich with: **bread, corn** and eggs. She opens her mouth to eat the sandwich, but...the bell rings. She opens the door and...

Oh!!! It's the **goat**!!! He looks at the sandwich and says: It's missing some **grass**!!!

The **hen** opens the mouth to eat the sandwich, but...the bell rings again. She opens the door...

Oh!!! It's the cat! He looks at the sandwich and says: It's missing a fish!!!

The **hen** opens the mouth to eat the sandwich, but...the bell rings again. She opens the door...

Oh!!! It's the **bee**!! She looks at the sandwich and says: It's missing some honey!!!

The **hen** opens the mouth to eat the sandwich, but...the bell rings again!!! She opens the door and...

Oh!!! It's the dog!! He looks at the sandwich and says: It's missing a **bone**!!!

The **hen** is very tired. She wants to eat the sandwich!!!! But...the bell rings again. She opens the door and...

Oh!!! It's the **fox**!!! She looks at the sandwich and says: It's missing some chicken!!!

The **hen** opens the mouth to eat the sandwich, but...the bell rings again!!! She opens the door and...

Oh!!! It's the monkey!!! He looks at the sandwich and says: It's missing a banana!!!

The **hen** is very angry!!! She wants to eat the sandwich!!! But...the bell rings again!! She opens the door and...

Oh!!! It's the mouse!!! He looks at the sandwich and says: It's missing some **cheese**!!!

The **hen** is very, very angry!!! She wants to eat the sandwich!!! But...she looks at the animals and says: Go away, now!!!

The animals say goodbye to the **hen**.

The **goat** says: Goodbye **hen**!

The **bee** says: Goodbye **hen**!

The cat says: Goodbye **hen**!

The dog says: Goodbye **hen**!

The **fox** says: Goodbye **hen**!

The monkey says: Goodbye **hen**!

The **mouse** says: Goodbye **hen**!

She puts the sandwich away and starts over again...**bread, corn** and egg.

Anexo III

Foto avental



## Flanelógrafo



Fotos do flanelógrafo e avental com as gravuras utilizadas no experimento





Anexo IV

Gravuras das histórias do piloto



## ESTUDO PILOTO

**Tabela 1- Pré-teste - Grupo Implícito**

Palavras-alvo	Houve reconhecimento	Não houve reconhecimento	Proporção de reconhecimento
1.Hen	1	2	33%
2.Goat	0	3	0%
3.Bee	0	3	0%
4.Fox	0	3	0%
5.Mouse	0	3	0%
6.Bread	1	2	33%
7.Corn	0	3	0%
8.Grass	0	3	0%
9.Bone	1	2	33%
10.Cheese	0	3	0%

**Tabela 2 - Pós-teste - Grupo Implícito**

Palavras-alvo	Houve reconhecimento	Não houve reconhecimento	Proporção de reconhecimento
1.Hen	3	0	100%
2.Goat	0	3	0%
3.Bee	2	1	66%
4.Fox	1	2	33%
5.Mouse	1	2	33%
6.Bread	0	3	0%
7.Corn	0	3	0%
8.Grass	0	3	0%
9.Bone	0	3	0%
10.Cheese	0	3	0%

**Tabela 3 - Pré-teste - Grupo Explícito**

Palavras-alvo	Houve reconhecimento	Não houve reconhecimento	Proporção de reconhecimento
1.Hen	1	4	20%
2.Goat	1	4	20%
3.Bee	1	4	20%
4.Fox	1	4	20%
5.Mouse	1	4	20%
6.Bread	1	5	0%
7.Corn	1	5	0%
8.Grass	0	4	20%
9.Bone	1	4	20%
10.Cheese	1	4	20%

**Tabela 4 - Pós-teste - Grupo Explícito**

Palavras-alvo	Houve reconhecimento	Não houve reconhecimento	Proporção de reconhecimento
1.Hen	1	4	20%
2.Goat	3	2	60%
3.Bee	5	0	100%
4.Fox	4	1	80%
5.Mouse	5	0	100%
6.Bread	5	0	100%
7.Corn	3	2	60%
8.Grass	3	2	60%
9.Bone	5	0	100%
10.Cheese	5	0	100%

**Tabela 5**

Resultados do pós-teste por aluno do grupo implícito

Aluno	Nr. de palavras reconhecidas	Nr. de palavras não-reconhecidas	Proporção de reconhecimento
1	2	8	20%
2	3	7	30%
3	2	8	20%

**Tabela 6**

Resultados do pós-teste por aluno do grupo explícito

Aluno	Nr. de palavras reconhecidas	Nr. de palavras não-reconhecidas	Proporção de reconhecimento
4	10	0	100%
5	6	4	60%
6	7	3	70%
7	8	2	80%
8	8	2	80%

## Anexo VI

### Professora X

As atividades precisam ser realizadas no início das aulas, após as atividades iniciais, e devem seguir os seguintes procedimentos de apresentação, aplicação e ordem:

04/07/05 : - Apresentação das palavras através da atividade de ‘Ver, Ouvir e Repetir. Este procedimento deve ser executado duas vezes consecutivas.

- Aplicar o jogo de memória apenas uma vez, sendo que os alunos precisam repetir as palavras toda vez que abrirem uma das gravuras.

06/07/05: - Aplicar o jogo das caixinhas de fósforos, em que as palavras são repetidas toda vez que uma carta é aberta. Este jogo deve ser executado duas vezes.

Encontro: 06/07/05

11/07/05 - Aplicar apenas uma vez o jogo de ‘Correr e Tocar’ as gravuras, no pátio. As gravuras são colocadas no chão uma ao lado da outra e os alunos ficam posicionados do lado contrário ao das gravuras, um ao lado do outro. Conforme a professora diz uma palavra os

alunos precisam tocar na gravura correspondente. Caso algum aluno tenha escolhido uma palavra errada, a professora deve repeti-la até que acerte.

13/07/05: - Aplicar a atividade 'Ache a Gravura'. A professora esconde as gravuras pelo pátio e ao seu comando os alunos têm que encontrar a gravura correspondente à palavra dita. Os alunos são orientados a insistir na gravura correta da palavra; ou seja, se algum aluno encontrar uma gravura que não corresponde à palavra, precisa procurar até encontrar a certa. A ordem de procurar deve ser dada para todos os alunos. O aluno ganha um ponto a cada gravura correta.

Encontro: 13/07 – Neste dia os professores devolvem a caixa com os jogos.

## Anexo VII

### Orientações para os professores na elaboração dos diários

Os professores precisavam observar e redigir sobre os seguintes itens:

- Qual a reação dos alunos frente às atividades de repetição do vocabulário estabelecidas durante as atividades.
- Se foi possível realizar os procedimentos pré-estabelecidos por mim na atividade de apresentação do vocabulário.
- Como os alunos reagiram durante a realização das atividades propostas.
- Se em algum momento os alunos pediram para repetir a mesma atividade mais vezes do que as estabelecidas por mim.
- Se os alunos demonstraram desinteresse durante alguma atividade enquanto ela era realizada.
- A partir de qual encontro os alunos foram capazes de produzir as palavras sem o auxílio da professora.
- Se os alunos eram capazes de produzir as palavras que não lembravam quando a professora auxiliava com a primeira sílaba.
- Se existiram em algum momento reações diferentes em relação às atividades entre os meninos e meninas.
- Quais foram as palavras que os alunos demonstraram maior dificuldade em lembrar.
- Quanto tempo aproximadamente a turma levou para realizar cada atividade.



**Grupo Explícito  
Balloon 1 – Escola C**

Aluno 5

	PV1	PV3	PV5	PV6	PV8	PV9	PV13	PV14	PV15
Pré- teste	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pós- teste tardio	V	V	X	X	X	V	X	X	V

**Grupo Explícito  
Balloon 1 – Escola B**

Aluno 6

	PV1	PV3	PV5	PV6	PV8	PV9	PV13	PV14	PV15
Pré- teste	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pós- teste tardio	X	X	X	X	V	X	X	X	X

Aluno 7

	PV1	PV3	PV5	PV6	PV8	PV9	PV13	PV14	PV15
Pré- teste	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pós- teste tardio	X	X	X	X	X	V	V	X	X

Aluno 8

	PV1	PV3	PV5	PV6	PV8	PV9	PV13	PV14	PV15
Pré- teste	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pós- teste tardio	X	X	X	V	X	X	X	V	V

Aluno 9

	PV1	PV3	PV5	PV6	PV8	PV9	PV13	PV14	PV15
Pré- teste	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pós- teste tardio	X	V	X	V	V	V	V	V	V

**Grupo Implícito  
Balloon 2 – Escola D**

Aluno 10

	PV1	PV3	PV5	PV6	PV8	PV9	PV13	PV14	PV15
Pré- teste	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pós- teste tardio	X	X	X	V	V	V	X	X	X

**Grupo Implícito  
Balloon 1 – Escola D**

Aluno 11

	PV1	PV3	PV5	PV6	PV8	PV9	PV13	PV14	PV15
Pré- teste	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pós- teste tardio	V	V	X	V	V	X	V	X	X

Aluno 12

	PV1	PV3	PV5	PV6	PV8	PV9	PV13	PV14	PV15
Pré- teste	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pós- teste tardio	X	V	V	V	X	X	X	V	V



Aluno 17

	PV1	PV3	PV5	PV6	PV8	PV9	PV13	PV14	PV15
Pré- teste	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pós- teste tardio	X	V	X	V	V	X	V	X	V

Aluna 18

	PV1	PV3	PV5	PV6	PV8	PV9	PV13	PV14	PV15
Pré- teste	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Pós- teste tardio	V	V	X	V	X	X	V	V	V

Anexo IX

Termo de consentimento para os pais e professores envolvidos na pesquisa

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de 2005.

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

A pesquisa que pretendo iniciar na educação de língua inglesa com crianças pequenas é sobre o processo de aprendizado de vocabulário por alunos na faixa etária entre os 4 e 6 anos de idade. O objetivo será investigar, através das observações e aplicação de atividades, como se dá o processo de aprendizagem de vocabulário na língua inglesa. Esta investigação está programada para acontecer entre maio e agosto de 2005, com cinco encontros individuais com os alunos de no máximo 15 minutos cada. Estes encontros serão pré-agendados e ocorrerão conforme a seguinte agenda: quatro no mês de maio ou junho e um no mês de agosto.

Acredito que esta investigação não acarrete nenhum desconforto aos participantes, uma vez que eles não serão identificados no texto escrito.

Peço, portanto, a devida autorização do diretor da escola/pai do aluno para as observações e aplicação das atividades.

É importante salientar que a qualquer momento os participantes poderão abandonar a sua participação neste trabalho de pesquisa.

Para contatos necessários:

Andréa Peixoto Scaffaro

Fone: (51) 301-908-17

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Assinatura da direção da escola: \_\_\_\_\_

Assinatura dos pais: \_\_\_\_\_

## Anexo X - Resultados do Pré-teste do experimento

### Grupo Implícito – 9 alunos

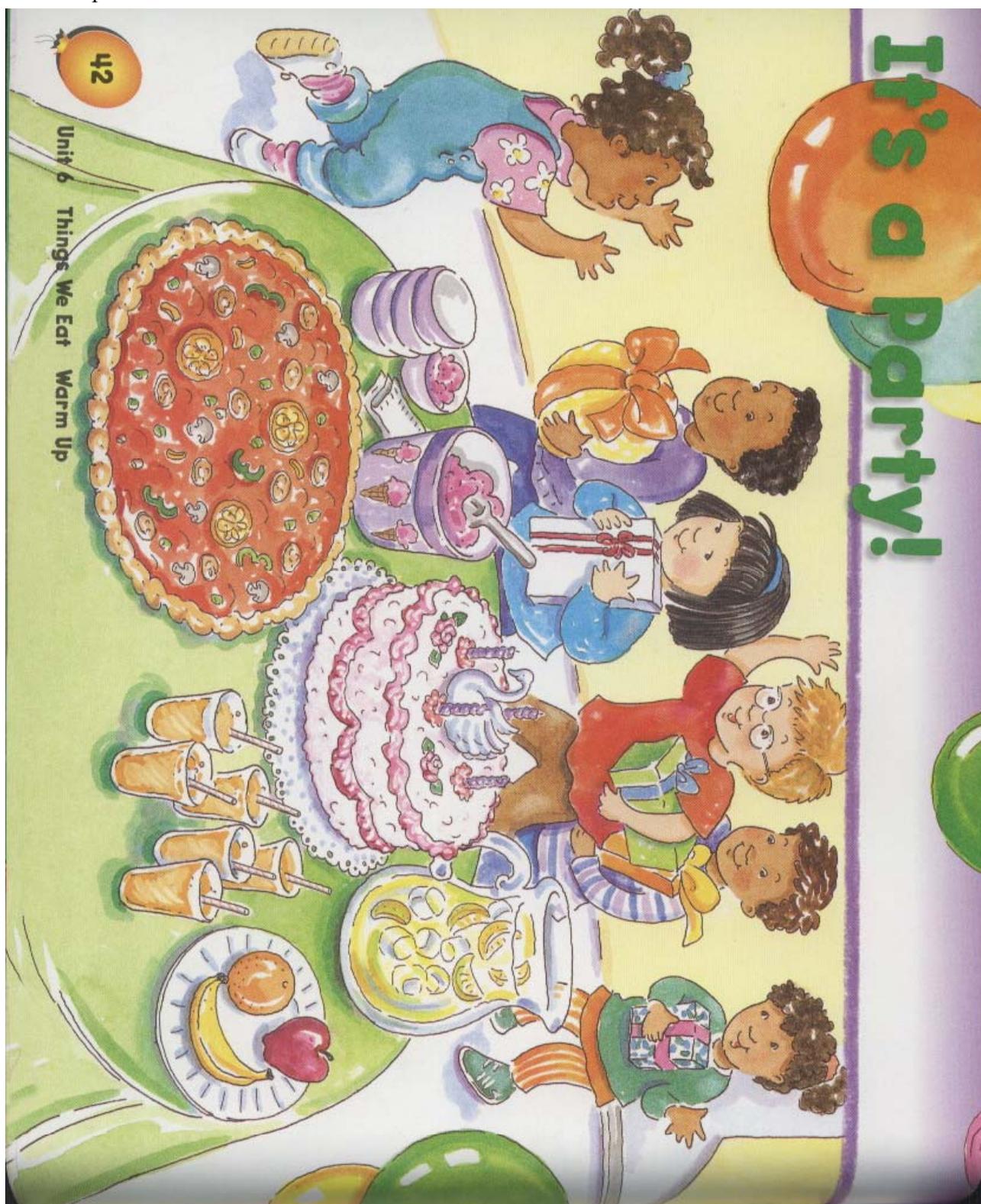
Palavras-alvo	Houve reconhecimento	Não houve reconhecimento	Proporção de reconhecimento
1.Gifts	0	9	0 %
2.Gift	0	9	0%
3.Carrot	1	8	11%
4.Scarf	0	9	0%
5.Leaf	0	9	0%
6.Hat	0	9	0%
7.Honey	0	9	0%
8.Sad	0	9	0%
9.Unhappy	0	9	0%
10.Hole	0	9	0%
11.Fire	0	0	0%
12.Bee	4	5	80%
13.Belly	0	9	0%
14.Drums	0	9	0%
15.Mirror	0	9	0%
16.Stick	0	9	0%
17.Lettuce	0	9	0%

### Grupo Explícito – 9 alunos

Palavras-alvo	Houve reconhecimento	Não houve reconhecimento	Proporção de reconhecimento
1.Gifts	0	9	0 %
2.Gift	0	9	0%
3.Carrot	3	6	33 %
4.Scarf	0	9	0%
5.Leaf	0	9	0%
6.Hat	0	9	0%
7.Honey	0	9	0%
8.Sad	2	7	22%
9.Unhappy	0	9	0%
10.Hole	0	9	0%
11.Bee	0	9	0%
12. Fire	1	8	11%
13.Belly	0	9	0%
14.Drums	0	9	0%
15.Mirror	0	9	0%
16.Stick	0	9	0%
17.Lettuce	0	9	0%

Anexo XI

Cópia do livro didático



## Anexo XII

Número estimado de exposições do vocabulário do experimento nas duas histórias:

1- gift – 8 vezes

3- scarf - 6 vezes

5- hat – 6 vezes

6- honey- 14 vezes

8- unhappy – 8 vezes

9- hole- 6 vezes

13- drums- 6 vezes

14- mirror- 6 vezes

15- stick – 3 vezes

ANEXO XIII

Textos originais das histórias infantis do experimento

História 1:

*I want some honey*

Pooh is in the forest picking up a stick. Pooh is very unhappy.



Pooh says: "I want some honey".



Abel comes to visit Pooh: "Hello Pooh. Here's a gift for you!"



Pooh opens the gift and...: "Oh, it's a mirror!!! Thank you Abel."



But Pooh is very unhappy: "I want some honey!!!"



Piglet comes to visit Pooh: "Hello Pooh. Here's a gift for you!"



Pooh opens the gift: "Oh it's a scarf!! Thank you Piglet!"



But Pooh is very, very unhappy: "I want some honey!"



Eeyore comes to visit Pooh: "Hello Pooh. Here`s a gift for you!"

Pooh opens the gift: "Oh, drums! Thank you Eeyore."

But Pooh is very, very, very unhappy: "I want some honey!!!"

Tigger comes to visit Pooh: "Hello Pooh. Here`s a gift for you!"



Pooh opens the gift: "Oh, it`s a hat! Thank you Tigger."



But Pooh is very, very, very, very **unhappy**: "I don't want a **mirror**, I don't want a **scarf**, I don't want **drums**, I don't want a **hat**! I want some **honey**!"

Pooh's friends have an idea: "Let's look for some **honey** in the forest!"

Pooh says: "Yes, let's go!!!"

They walk, and walk, and walk, and find a **hole**.



Pooh looks inside the **hole**: "No **honey**!!"

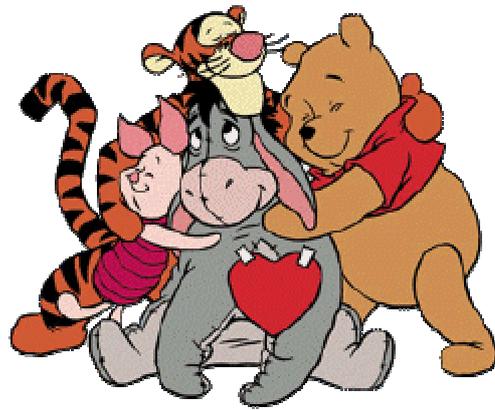
Then Piglet sees a bee: "Bee likes **honey**! Let's follow the bee!"

Pooh and his friends walk, and walk, and walk following the bee!



Then they see a **hole** in the tree. Pooh looks inside the **hole**: "Yes, Yes! **Honey**!"

In the end, everybody dances and sings very happy!!



## História 2:

### Where are my gifts?

Pooh is at home looking for his gifts, but he can't find them.



He says: "Where's the **mirror**? ... Where's the **scarf**? ... Where are the **drums**? ... Where's the **hat**? ... Where's the **honey**? ... Oh, my **honey**! No!

Pooh is very **unhappy** because he can't find the gifts."

Then he has an idea: "The **hole** in the tree!"



He looks inside the hole, but... no mirror, no scarf, no drums, no honey, no hat!



Pooh is very, very **unhappy**.

Then he thinks: "Around the **stick!**"

He runs and looks around the stick, but... no mirror, no scarf, no drums, no hat, no honey !

Pooh is very, very, very **unhappy**.



Piglet knocks at the door and says: "Hello Pooh!! Can I help you?"



Pooh says: "Yes, please. I can` t find my gifts!!!"

Piglet says: "Which gifts?"

Pooh says: "My **mirror**, my **scarf**, my **drums**, my **hat** and my **honey**!!"

Piglet says: "Ohhh, Pooh the gifts are here, under the table!"



In the end, Pooh and Piglet laugh a lot!!!!