**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA ITALIANAS**

VIVIANE CARVALHO DE OLIVERA

**OS EFEITOS DA INSTRUÇÃO NA AQUISIÇÃO-APRENDIZAGEM
LEXICAL: IMPLÍCITO VS EXPLÍCITO**

VERSÃO CORRIGIDA

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
SÃO PAULO**

2017

VIVIANE CARVALHO DE OLIVERA

**OS EFEITOS DA INSTRUÇÃO NA AQUISIÇÃO-APRENDIZAGEM
LEXICAL: IMPLÍCITO VS EXPLÍCITO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de pós-graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabetta A.R.M.C. Santoro

VERSÃO CORRIGIDA

SÃO PAULO
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que seja citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

O858e OLIVEIRA, VIVIANE

OS EFEITOS DA INSTRUÇÃO NA AQUISIÇÃO-APRENDIZAGEM LEXICAL:
IMPLÍCITO VS EXPLÍCITO / VIVIANE OLIVEIRA; orientador ELISABETTA
SANTORO. - São Paulo, 2017. 255 f.

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Língua,
Literatura e Cultura Italiana.

1. instrução implícita. 2. instrução explícita. 3. competência
lexical. 4. língua italiana. 5. aprendizes brasileiros I.
SANTORO, ELISABETTA, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo apoio incondicional e por terem me ensinado os valores dos quais eu me orgulho.

À minha avó pela sua força e resiliência.

À minha orientadora professora Elisabetta Santoro. Obrigada pela confiança e pelo apoio nesses últimos anos. Obrigada por compartilhar todos os seus saberes comigo e por ter aceitado essa parceria de pesquisa que mudou minha vida. *Grazie di cuore!*

Aos meus professores da pós-graduação. Obrigada à professora Mona Mohamad Hawi pelos conselhos sobre metodologia de pesquisa. Obrigada às professoras Fernanda Ortale e Angela Tenório Zucchi por terem feito parte da minha banca de qualificação.

À Naomi de Moraes que muito gentilmente me auxiliou na análise de dados.

Aos meus amigos que me apoiaram nos três anos de mestrado.

Aos meus queridos colegas de pós-graduação Salete Lorenzen, Luciane Nascimento Spadotto e Carolina Cristovão de Macedo. Obrigada pelo apoio e por compartilharmos alegrias e preocupações.

Ao meu amigo Jefferson da Silva que tanto me ajudou na análise de dados e organização dos gráficos.

À escola Spazio Italiano por ter me apoiado, permitindo que eu fizesse as pesquisas piloto com seus alunos.

Aos meus queridos colegas de trabalho Lilia Pilotti e Fabio Godoy. Obrigada pelo apoio e pelos conselhos preciosos.

Aos meus queridos alunos que sempre me apoiam e são a motivação dessa pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa tem como foco a análise dos efeitos produzidos pela instrução implícita e pela instrução explícita na aquisição-aprendizagem lexical por parte de aprendizes brasileiros de italiano, realizada comparando dados coletados em três momentos: antes, logo depois e um mês depois da intervenção didática. No primeiro tipo de instrução, a implícita, a atenção dos aprendizes não foi direcionada para o elemento lexical. Após a leitura dos textos *input*, foram realizadas atividades comunicativas, cujas características foram a interação e a negociação de sentido (SWAIN, 1985, 2005; LONG, 1996). Para a instrução explícita, após a leitura dos mesmos textos *input*, foram realizadas atividades com foco no léxico (LEWIS, 1993, 1997; PARIBAKHT; WESCHE, 1996; SÖKMEN, 1997). O experimento didático teve oito horas de duração, distribuídas em quatro encontros, para os quais foram selecionadas 10 palavras-alvo a partir dos textos *input*. Participaram desse experimento 27 aprendizes, dos quais 16 fizeram parte do grupo que realizou atividades com instrução implícita e 11 do grupo que teve atividades com instrução explícita. Antes das atividades didáticas, os aprendizes dos dois grupos realizaram um pré-teste receptivo, tendo como modelo a *Vocabulary Knowledge Scale (VKS)* de Paribakht e Wesche (1996), e um pré-teste produtivo de descrição de imagens. Após a intervenção didática e um mês depois da intervenção, a *VKS* foi aplicada novamente com mais dois pós-testes produtivos. Os resultados foram analisados à luz dos estudos de aquisição-aprendizagem de línguas estrangeiras e da Pragmática lexical e apontaram para uma vantagem da instrução explícita em relação ao conhecimento receptivo de curto prazo. Em relação aos efeitos a longo prazo, na instrução implícita foram obtidos resultados mais significativos, já que foram mantidos os mesmos níveis constatados nos pós-testes, enquanto na explícita houve uma diminuição de 21%. No que se refere ao aspecto produtivo e à variação lexical, nos dois tipos de instrução não foram constatadas diferenças significativas.

Palavras-chave: instrução implícita; instrução explícita; competência lexical; língua italiana; aprendizes brasileiros.

ABSTRACT

The present research focuses on the effects of implicit and explicit instruction in lexical acquisition-learning by Brazilian learners of Italian, comparing data collected in three moments: before, immediately after and one month after the didactic intervention. In the first type of instruction, the implicit, the attention of learners was not directed to the lexical element. After reading the input texts, communicative activities, whose characteristics were interaction and negotiation of meaning (SWAIN, 1985, 2005; LONG, 1996), were carried out. For the explicit instruction, after reading the same input texts, were made activities focusing on lexicon (LEWIS, 1993, 1997; PARIBAKHT; WESCHE, 1996; SÖKMEN, 1997). The didactic experiment lasted eight hours, distributed in four meetings, for which 10 target words were selected from the input texts. Twenty-seven learners participated in this experiment, of which 16 were part of the group that performed activities with implicit instruction, and 11 of the group that had activities with explicit instruction. Before the didactic activities, the learners of the two groups performed a receptive pre-test, taking as a model the Paribakht and Wesche *Vocabulary Knowledge Scale* (VKS) (1996), and a productive pre-test of image description. After the didactic intervention and one month after the intervention, the VKS was applied again with two more productive post-tests. The results were analyzed starting from the acquisition-learning studies of foreign languages and the lexical Pragmatics and pointed to an advantage of explicit instruction in relation to short-term receptive knowledge. Regarding the long-term effects, more significant results were obtained in the implicit instruction, since the same levels observed in the post-tests were maintained, while in the explicit one there was a decrease of 21%. Regarding the productive aspect and the lexical variation, in both types of instruction no significant differences were found.

Keywords: Implicit instruction; Explicit instruction; Lexical competence; Italian language; Brazilian learners.

ABSTRACT

Questa ricerca si concentra sull'analisi degli effetti prodotti dall'istruzione implicita e da quella esplicita nell'acquisizione-apprendimento del lessico di studenti brasiliani di italiano realizzata confrontando i dati raccolti in tre fasi: prima, immediatamente dopo e un mese dopo un intervento didattico. Nel primo tipo di istruzione, quello implicito, l'attenzione degli apprendenti non era diretta all'elemento lessicale. Dopo aver letto i testi utilizzati come input, si sono svolte attività comunicative, le cui caratteristiche erano l'interazione e la negoziazione di significato (SWAIN, 1985 2005; LONG, 1996). Per l'istruzione esplicita, dopo aver letto gli stessi testi input, le attività sono state effettuate focalizzando il lessico (LEWIS 1993, 1997; PARIBAKHT; WESCHE, 1996; SÖKMEN, 1997). L'esperimento didattico ha avuto una durata di otto ore, suddivise in quattro incontri, e per la sua realizzazione sono state selezionate 10 parole-bersaglio a partire dai testi input. Hanno partecipato all'esperimento 27 apprendenti, di cui 16 facevano parte del gruppo che ha svolto attività con l'istruzione implicita e 11 di quello che ha realizzato attività basate sull'istruzione esplicita. Prima di iniziare la sperimentazione didattica, gli studenti di entrambi i gruppi hanno eseguito una pre-test ricettivo, che è stato costruito sul modello della *Vocabulary Knowledge Scale* (VKS) di Paribakht e Wesche (1996), e un pre-test produttivo basato sulla descrizione di immagini. Immediatamente dopo e un mese dopo l'intervento didattico, la VKS è stata nuovamente eseguita con l'aggiunta di due post-test produttivi. I risultati sono stati analizzati alla luce degli studi di acquisizione-apprendimento delle lingue straniere e di pragmatica lessicale e hanno indicato che a breve termine si constata un vantaggio dell'istruzione esplicita in relazione alle conoscenze ricettive. Per quanto riguarda gli effetti a lungo termine, il gruppo che ha eseguito attività basate sull'istruzione implicita ha ottenuto risultati più significativi, dal momento che sono stati mantenuti gli stessi livelli del post-test, mentre nel gruppo esplicito si è verificata una diminuzione del 21%. Per quanto riguarda l'aspetto produttivo e la variazione lessicale, i due tipi di istruzione non hanno fatto osservare differenze significative.

Parole chiave: istruzione implicita; istruzione esplicita; competenza lessicale; lingua italiana; apprendenti brasiliani.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Pré-teste receptivo (GE).....	134/139
Gráfico 2. Pré-teste receptivo (GI).....	134
Gráfico 3. Pós-teste receptivo (GE).....	145/148
Gráfico 4. Pós-teste receptivo (GI).....	145/149
Gráfico 5. Pós-teste receptivo tardio (GE).....	148
Gráfico 6. Pós-teste receptivo tardio (GI).....	149
Gráfico 7. Variação lexical (GE): comparação entre o pré-teste produtivo e o pós-teste produtivo.....	166
Gráfico 8. Variação lexical (GI): comparação entre o pré-teste produtivo e o pós-teste produtivo.....	166

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. A competência comunicativa segundo Celce-Murcia (2007).....	22
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. <i>Vocabolario di Base</i>	81
Tabela 2. Resultados do C-teste – Universidade de Parma.....	90
Tabela 3. Comparação entre pré-teste e pós-teste receptivo do grupo explícito (GE).....	140
Tabela 4. Comparação entre o pós-teste receptivo e o pós-teste tardio (GE) e (GI).....	150
Tabela 5. Comparação entre os resultados pré-teste receptivo e pós-teste receptivo tardio (GE) e (GI).....	151
Tabela 6. Pré-teste produtivo – uso das palavras-alvo (GE).....	154
Tabela 7. Pré-teste produtivo – uso das palavras-alvo (GI).....	155
Tabela 8. Ocorrências palavras-alvo nos pós-testes produtivos (GE).....	157
Tabela 9. Pós-teste produtivo – uso palavras-alvo (GI).....	161
Tabela 10. Comparação dos resultados dos pós-testes produtivos (GE) e (GI).....	161

Tabela 11. Comparação dos resultados do pós-teste produtivo e do pós-teste tardio (GE).....	164
Tabela 12. Comparação entre os pós-testes produtivos e pós-testes produtivos tardios (GI).....	165

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Tipos de Instrução.....	32
Quadro 2. Comparação entre a instrução implícita e explícita.....	33
Quadro 3. Eficácia das tarefas na aprendizagem acidental de léxico.....	38
Quadro 4. Tarefa induzida por envolvimento.....	40
Quadro 5. Estudos sobre aquisição-aprendizagem de léxico.....	52
Quadro 6. Critérios de seleção das palavras-alvo.....	54
Quadro 7. Comparação entre os instrumentos de avaliação do conhecimento receptivo e produtivo.....	58
Quadro 8. Estratégias analíticas e experimentais de ensino.....	71
Quadro 9. As palavras-alvo da pesquisa.....	81
Quadro 10. Categorias das palavras-alvo, segundo o VdB.....	83
Quadro 11. Principais marcas de uso, segundo o VdB.....	84
Quadro 12. Principais conceitos teóricos das atividades de instrução explícita e implícita.....	109
Quadro 13. Principais características das atividades do grupo implícito e explícito.....	122
Quadro 14. Perfil sociocultural dos participantes.....	132
Quadro 15. Relação entre instrução e conhecimento.....	142
Quadro 16. Relação entre instrução implícita e conhecimento resultante.....	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CELI (Certificazione della lingua italiana – Certificação de proficiência em língua italiana)

CILS (Certificazione italiano lingua straniera – Certificação de italiano como língua estrangeira)

GE: Grupo Explícito

GI: Grupo Implícito

LE/L2 (Língua estrangeira/Segunda língua)

QECR – *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*

VKS – *Vocabulary Knowledge Scale*

SUMÁRIO

1. Introdução.....	13
2. Pressupostos teóricos.....	18
2.1 O léxico e a competência lexical.....	18
2.2 O papel do léxico na competência comunicativa.....	20
2.3 Conhecimento e instrução: implícito vs explícito.....	24
2.4 A instrução implícita e explícita na aquisição-aprendizagem lexical.....	34
2.5 Quais palavras ensinar e como apresentá-las.....	52
2.6 As dificuldades na avaliação da competência lexical.....	55
2.7 A Pragmática e a aquisição-aprendizagem lexical.....	60
2.8 O ensino do léxico e as abordagens no ensino de línguas.....	67
3. A metodologia da pesquisa.....	73
3.1 A pesquisa e o seu contexto.....	73
3.2 O implícito e o explícito na elaboração dos instrumentos de pesquisa.....	76
3.3 Seleção do <i>input</i> textual.....	78
3.4 Seleção das palavras-alvo.....	80
3.5 Das experiências piloto ao desenho final da pesquisa.....	86
3.6 Instrumentos para a coleta de dados.....	87
3.6.1 Questionário inicial - perfil dos aprendizes.....	87
3.6.2 C-teste - <i>placement test</i>	88
3.6.3 Pré-teste receptivo.....	90
3.6.4 Pré-teste produtivo.....	92
3.6.5 Diários de pesquisa e gravação das aulas.....	93
3.7 As atividades didáticas.....	94
3.7.1 Atividades sobre o texto 1 (<i>Gargano</i>).....	95

3.7.2	Atividades sobre o texto 2 (<i>Valle d'Itria</i>).....	111
3.8	Os instrumentos de avaliação.....	124
3.8.1	Pós-teste receptivo.....	125
3.8.2	Pós-teste produtivo.....	125
3.8.3	Pós-teste receptivo tardio.....	127
3.8.4	Pós-teste produtivo tardio.....	127
3.8.5	Variação lexical.....	128
4.	Análise e discussão dos dados.....	130
4.1	Perfil sociocultural e linguístico dos aprendizes.....	130
4.2	O conhecimento lexical receptivo.....	133
4.3	O conhecimento lexical produtivo.....	152
4.4	A variação lexical.....	166
5.	Considerações finais.....	170
6.	Referências.....	177
7.	Anexos	
Anexo 1	- Questionário Perfil dos Aprendizes.....	185
Anexo 2	- C- Teste.....	186
Anexo 3	- Pré-teste/Pós-teste receptivo/Pós-teste receptivo tardio.....	188
Anexo 4	- Pré-teste produtivo/Pós-teste produtivo tardio.....	194
Anexo 5	- Pós-teste produtivo.....	195
Anexo 6	- Os textos selecionados como <i>input</i>	196
Anexo 7	- As atividades explícitas.....	213

Anexo 8 - As atividades implícitas.....	224
Anexo 9 - Os pré-testes produtivos (GE).....	233
Anexo 10 - Os pré-testes produtivos (GI).....	234
Anexo 11 - Os pós-testes produtivos (GE).....	240
Anexo 12 - Os pós-testes produtivos (GI).....	244
Anexo 13 - Os pós-testes produtivos tardios (GE).....	249
Anexo 14 - Os pós-testes produtivos tardios (GI).....	251

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada, mais especificamente, no âmbito da aquisição e da aprendizagem de línguas estrangeiras. No estudo, propomos a comparação dos efeitos de dois tipos de instrução, a implícita e a explícita, na aquisição-aprendizagem lexical.¹

A motivação nasceu da minha experiência enquanto aprendia o italiano como língua estrangeira² em contexto universitário. Embora eu tivesse alcançado um bom domínio metalinguístico, notava que me faltavam vocabulário e expressões típicas do cotidiano, ou até mesmo palavras ligadas a experiências concretas do dia a dia.

Foi assim que passei a me questionar se, de fato, poderia ser fluente em uma língua com conhecimento limitado daquilo que, naquele momento, eu chamava de vocabulário e, mais adiante, quando comecei meus estudos para elaborar o projeto de mestrado, descobri que poderia ser denominado competência lexical.

Diante disso, quando comecei a lecionar língua italiana em escolas de idiomas, tentei direcionar a atenção dos aprendizes para os elementos lexicais, fornecendo-lhes listas de palavras, exercícios sobre colocações, explicações sobre expressões idiomáticas, reflexões sobre as diferenças entre a língua portuguesa e a língua italiana etc.

O momento das reflexões sobre o léxico era um dos que mais agradavam aos aprendizes. Contudo, eles ainda se sentiam inseguros quanto à capacidade de usar tais elementos na produção oral e escrita em língua italiana. Isso me intrigou suscitando questionamentos acerca da natureza do conhecimento lexical: 1. O que significa realmente

¹ A dicotomia entre aquisição e aprendizagem proposta por Krashen (1982) define a aquisição como um processo subconsciente, enquanto a aprendizagem é o conhecimento consciente das regras e da metalinguagem. Optamos por utilizar a nomenclatura aquisição-aprendizagem com o traço, sem distinguir uma da outra, pois acreditamos em um *continuum* no conhecimento, que engloba os dois aspectos. A instrução implícita estaria mais presente no processo de aquisição da estrutura alvo apresentada, enquanto a instrução explícita estaria mais ligada ao processo consciente. Para nomear a contraposição entre implícito e explícito na perspectiva da sala de aula, foram utilizadas diferentes terminologias como ensino (*teaching*), abordagem (*approach*), estratégias (*strategies*) e instrução (*instruction*). As razões que nos levaram a optar pela utilização desta última serão explicadas na seção 2.3

² Costuma-se distinguir entre língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2), utilizando como critério o lugar onde se realiza a aprendizagem, se dentro ou fora do país onde a língua é habitualmente falada. Neste trabalho, utilizaremos as siglas LE e L2 para as línguas não maternas aprendidas depois da primeira (L1).

conhecer uma palavra?; 2. Quantas e quais palavras selecionar? e 3. Quais critérios adotar para a sua seleção?

Foi a partir desses questionamentos que posteriormente surgiu a base para as perguntas de pesquisa que veremos mais adiante. Embora, em um primeiro momento, não havia definido que estudaria a aprendizagem lexical.

Um ano antes de iniciar o mestrado no Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas, frequentei como ouvinte a disciplina, ministrada pela professora Elisabetta Santoro, cujo título era “O papel da produção oral e escrita na aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras. Implicações para o ensino e a pesquisa”. A disciplina me forneceu um repertório acerca dos estudos na área da Linguística Aplicada e me interessaram particularmente temas como a hipótese do *input* compreensível de Krashen (1982), a hipótese do *output* (produção) de Swain (1985) e a hipótese da interação de Long (1996).

Em julho de 2012, frequentei na *Università per Stranieri di Perugia* um curso de atualização para professores de italiano e me chamou a atenção um livro elaborado por docentes daquela universidade intitulado *Profilo della lingua italiana* (2010). O capítulo 5 dedicado ao tema “*Lessico e liste di frequenza*”, que abordava a dificuldade de selecionar o léxico na elaboração das provas CELI (*Certificazione della Lingua Italiana* - Certificação de proficiência em Língua Italiana).

Ainda na Itália, comprei uma revista sobre a região da Puglia, pois acreditava que o meu projeto poderia ser direcionado para a área do ensino de cultura e língua italianas e que a geografia poderia, portanto, ser um ponto de partida. Ao retornar, comecei a assistir às aulas do curso de licenciatura em língua italiana ministradas pela professora Fernanda Ortale que, ao perceber o meu interesse pelo léxico, me indicou o livro *Pesquisas sobre o ensino de vocabulário em língua estrangeira* (SCARAMUCCI; GATTOLIN, 2008) para me ajudar a delimitar o tema do projeto.

Ao ler os artigos de Scaramucci e Gattolin (2008), pude perceber quão complexo era o tema da aquisição-aprendizagem lexical e seu vínculo com outras questões de grande relevância como o papel da instrução na aprendizagem de línguas estrangeiras e a dificuldade de avaliar.

Após a leitura de diversos estudos, concluí que poderia ser interessante comparar os efeitos de dois tipos de instrução para o ensino do léxico, o implícito e o explícito. Por um lado, Krashen (1982), com sua hipótese do *input* compreensível, defende que apenas a exposição do aprendiz a textos significativos e compreensíveis seria suficiente para uma leitura efetiva e, conseqüentemente, para a aquisição de léxico. Por outro, Lewis (1993), Nation (1994), Paribakht e Wesche (1997) propõem dar ênfase a atividades de fixação dos elementos lexicais, como exercícios de colocação, sinonímia e antônimos que potencializariam a aprendizagem lexical.

As pesquisas no campo da aquisição-aprendizagem de L2 indicam que as instruções implícita e explícita produzem efeitos diferentes na aquisição-aprendizagem lexical, sendo que alguns estudos mostram a maior eficácia da instrução explícita em relação à implícita, enquanto outros chegam à conclusão contrária.

Esses resultados contrastantes na literatura me motivaram na escolha do tema do projeto: a comparação entre a instrução implícita e explícita na aquisição-aprendizagem lexical. Decidi, portanto, realizar um estudo empírico com o objetivo de verificar os efeitos dos dois tipos de instrução a partir de dados coletados com aprendizes brasileiros.

A partir disso, foi definido o objetivo geral do projeto de mestrado que seria observar se e em que medida existem diferenças na comparação entre os resultados obtidos por um grupo A e um grupo B, que passaram, respectivamente, por um tratamento didático para a aprendizagem do léxico baseado na instrução explícita e implícita. Foi então planejada a intervenção didática para os dois grupos, que incluiria atividades de instrução explícita e implícita baseadas na leitura de textos autênticos, e foram selecionadas as mesmas palavras (as palavras-alvo de nosso estudo) para que fosse possível verificar a aquisição-aprendizagem lexical.

Foram assim formuladas as perguntas de pesquisa que nortearam o trabalho, visando à análise de alguns aspectos envolvidos na aprendizagem lexical:

1. Considerando tanto o aspecto receptivo como o produtivo no grupo que recebeu instrução implícita (GI) e no que recebeu instrução explícita (GE), se e em que medida, imediatamente após o término da intervenção, os dois grupos apresentaram conhecimento das palavras-alvo abordadas?

2. Observando os resultados em nível receptivo e produtivo, se e em que medida, um mês após a intervenção, os dois grupos (GI e GE) apresentaram conhecimento das palavras-alvo?

3. Medindo a variação lexical, cujo objetivo é aferir quão variadas são as unidades lexicais presentes nos textos dos aprendizes, se e em que medida é possível observar diferenças entre os dois grupos (GI e GE) nos testes realizados imediatamente após a intervenção e nos testes realizados um mês após a intervenção?

É importante fazer uma premissa em relação ao objetivo de comparar os efeitos dos dois tipos de instrução na aquisição-aprendizagem lexical. Após termos consultado diversos estudos na área que salientavam os efeitos positivos da instrução implícita e explícita, conforme acima citado, partimos do pressuposto que ambas são benéficas para a aprendizagem lexical e, portanto, o foco do trabalho seria ‘mapear’ como esses benefícios se apresentam tanto no processo de aquisição-aprendizagem (momento das intervenções didáticas), quanto no produto (resultados dos testes e das produções escritas dos aprendizes).

Embora se saiba que a literatura aponta para uma vantagem da instrução explícita em relação à implícita (PARIBAKHT; WESCHE, 1997; ROTT, 1999; ZILLES, 2001), acreditamos que o objetivo central da pesquisa não é chegar a estabelecer qual dos dois tipos de instrução é “mais eficaz”, mas sim apontar suas potencialidades e tentar fornecer hipóteses a fim de propor um modelo de aquisição-aprendizagem lexical que não se restrinja à dicotomia entre implícito e explícito.

O percurso da pesquisa e seus resultados serão apresentados neste trabalho que se divide em três capítulos, antecidos pela presente introdução e seguidos pelas considerações finais. O primeiro de caráter teórico, o segundo dedicado à metodologia e o terceiro no qual serão analisados os resultados do experimento didático.

No primeiro capítulo, serão explicitados os conceitos de léxico e competência lexical. Em um segundo momento, será descrito o papel do léxico na competência comunicativa. Após a definição desses conceitos, serão ilustradas a natureza do conhecimento implícito e explícito, as diferenças entre a instrução implícita e explícita, bem como as implicações desses conceitos na elaboração do experimento didático. Desse modo, após a apresentação do panorama das características dos dois tipos de instrução e do

conhecimento implícito e explícito, será mostrado o seu papel na aquisição-aprendizagem lexical. Para tanto, recorreremos também à Pragmática dita lexical, que nos forneceu um instrumental teórico para a elucidação dos processos cognitivos envolvidos nas instruções implícitas e explícitas, salientando a relação entre processos inferenciais e instruções implícitas, por um lado, e processos associativos e instruções explícitas, por outro.

No segundo capítulo, serão descritas as atividades elaboradas para o experimento didático, que foram baseadas em instruções implícitas e explícitas a partir do arcabouço teórico. Serão explicitados os objetivos didáticos, a seleção de palavras-alvo, os instrumentos de coleta de dados e a maneira como avaliamos os resultados.

No terceiro capítulo, será apresentada uma análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados, na qual indicaremos quais unidades lexicais foram aprendidas, tanto em relação ao reconhecimento de seu significado quanto em seu uso nas produções escritas dos aprendizes. Por fim, serão analisados os resultados relativos à variação lexical, também coletados a partir dos textos dos alunos, com o objetivo de relacionar esses dados com as instruções e de avaliar a competência lexical de modo mais global.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, serão abordados os conceitos teóricos utilizados na pesquisa, tanto para a definição do seu âmbito e das suas especificidades, quanto para a fundamentação do experimento didático e da análise dos resultados.

2.1 O léxico e a competência lexical

Acreditamos que seja necessário definir o conceito de léxico no ensino de línguas, antes de explorarmos a literatura no âmbito da aquisição-aprendizagem lexical. Em nosso estudo, dialogaremos com Lewis (1993), criador da denominada Abordagem Lexical, cuja principal característica era o protagonismo dado a esse elemento no ensino de línguas estrangeiras, já que o princípio fundamental de uma Abordagem Lexical consistiria em uma organização de curso voltada para o significado.

Faz-se necessário distinguir léxico de vocabulário. Vocabulário seria, nesse contexto, um repertório de palavras individuais com significados fixos e o léxico seria mais amplo, na medida em que engloba também combinações de palavras armazenadas em nossos léxicos mentais. Note-se que quando utilizamos o termo léxico abordamos conceitos como polissemia, colocações e expressões. Portanto, em nosso estudo, diremos léxico quando nos referirmos ao conjunto de palavras da língua e suas combinações, e vocabulário nos casos em que a referência é o repertório textual ou individual de um aprendiz (CORDA; MARELLO, 2004).

No contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o léxico tem um papel fundamental na medida em que o conhecimento lexical é a chave para entender e ser entendido e, portanto, uma parte importante da fluência em L2 (VERMEER, 1992).

Para Gass e Selinker (1994), o léxico é para os aprendizes um dos principais aspectos da L2 ao qual é preciso dar especial atenção, pois os próprios aprendizes percebem os erros lexicais como aqueles que mais comprometem o sentido e a comunicação, além de serem os mais frequentes.

É preciso também definir o que é conhecimento lexical para o aprendiz de uma língua estrangeira e quais elementos o compõem. Para tanto, baseamo-nos em Richards (1976), segundo o qual o conhecimento lexical “extrapola” a simplificação saber o significado de uma palavra. Em seu artigo sobre o papel do léxico, o estudioso propõe oito conceitos que definem o conhecimento lexical, que ele denominou “conceito rico de vocabulário”. São eles:

- 1) O falante nativo de uma língua continua a expandir o seu vocabulário na idade adulta, ao passo que há relativamente pouco desenvolvimento da sintaxe na vida adulta.
- 2) Conhecer uma palavra significa saber o grau de probabilidade de encontrá-la no discurso ou no uso. Para muitas palavras também sabemos o tipo de palavras mais prováveis de serem encontradas associadas a ela.
- 3) Conhecer uma palavra implica conhecer as limitações impostas ao seu uso de acordo com variações de função e situação.
- 4) Conhecer uma palavra significa conhecer o comportamento sintático associado com a palavra.
- 5) Conhecer uma palavra exige conhecimento da forma básica de uma palavra e as derivações que podem ser feitas a partir dela.
- 6) Saber que a palavra implica o conhecimento da rede de associações entre esta e outras palavras no idioma.
- 7) Conhecer uma palavra significa saber o valor semântico de uma palavra.
- 8) Conhecer uma palavra significa conhecer muitos dos diferentes significados associados a uma palavra. (1976, p. 83)³

Esse conceito explora as diversas dimensões ou “camadas” que envolvem o conhecimento lexical. A dimensão quantitativa ou “extensão”, isto é, quantas palavras o aprendiz sabe e, sobretudo, a dimensão qualitativa ou a “profundidade” desse conhecimento

³ No original: “1) *The native speaker of a language continues to expand his vocabulary in adulthood, whereas there is comparatively little development of syntax in adult life.* 2) *Knowing a word means knowing the degree of probability of encountering that word in speech or print. For many words we also know the sort of words most likely to be found associated with the word.* 3) *Knowing a word implies knowing the limitations imposed on the use of the word according to variations of function and situation.* 4) *Knowing a word means knowing the syntactic behavior associated with the word.* 5) *Knowing a word entails knowledge of the underlying form of a word and the derivations that can be made from it.* 6) *Knowing a word entails knowledge of the network of associations between that word and other words in the language.* 7) *Knowing a word means knowing the semantic value of a word.* 8) *Knowing a word means knowing many of the different meanings associated with a word.*” A tradução dessa citação assim como todas as outras citações, exceto onde indicado, são de nossa autoria.

que abrange itens como sua frequência, as colocações, as características de registro vinculadas ao contexto ou à situação de uso e as redes de associações com outras palavras.

Para a linguista brasileira Scaramucci (1995), os estudos de Richards acerca do conceito rico de vocabulário foram fundamentais para os estudos no campo da aquisição lexical, embora limitados à descrição do aspecto semântico (conotativo/denotativo) da competência lexical dos falantes, desconsiderando os aspectos pragmáticos e discursivos, que incluem a capacidade de uso desse conhecimento, tanto nos níveis de compreensão quanto de produção.

Com esse foco, os estudos de Trampe (1983) aprofundaram o conceito de dimensão de conhecimento lexical, evidenciando a existência de níveis de conhecimento de uma palavra, já que, como se sabe, o aprendiz, assim como um falante nativo, pode conhecer uma palavra e não usá-la. Nesse caso, teríamos o conhecimento lexical receptivo. Em contrapartida, a utilização de uma unidade lexical corresponderia ao conhecimento lexical produtivo.

Nesta seção, abordamos a complexidade do conhecimento lexical e seus diversos níveis. Para aprofundar nossos estudos acerca do léxico, propomos no próximo tópico reflexões acerca do papel do léxico na competência comunicativa.

2.2 O papel do léxico na competência comunicativa

Ao dividir o conhecimento lexical em níveis ou habilidades, Trampe (1983) corrobora os estudos de Hymes (1972) e Canale e Swain (1980) acerca da competência comunicativa dos aprendizes de L2. As pesquisas desses estudiosos apontam para a complexidade do conhecimento de uma língua estrangeira que, portanto, não poderia ser descrito como uma única habilidade, mas um conjunto de subcompetências que o formam, dentro das quais encontramos a competência lexical.

Para Hymes (1972), a competência comunicativa é formada pelos conhecimentos gramaticais, sociolinguísticos e também pela habilidade de uso da língua. Ao introduzir a questão do desempenho na competência comunicativa, Hymes salienta a importância do

desempenho efetivo, ou seja, a habilidade de uso de língua por parte do aprendiz, relacionando fortemente uso e contexto social.

Canale e Swain (1980) propõem na teoria da competência comunicativa a existência de três subcompetências: a gramatical, a sociolinguística e a estratégica. Para eles, a competência comunicativa relaciona a competência gramatical, ou seja, o conhecimento das regras gramaticais, e a competência sociolinguística, o conhecimento das regras de uso da língua. Além disso, os estudiosos propõem uma terceira competência, a competência estratégica que seria responsável pela “resolução” de problemas na comunicação por meio de habilidades verbais e não verbais.

Ainda segundo Canale e Swain (1980), a competência gramatical refere-se ao conhecimento de elementos lexicais e de regras de morfologia, sintaxe e semântica. A competência sociolinguística, em contrapartida, ocupa-se das regras socioculturais que englobam o modo como a língua é produzida e recebida de maneira adequada e sua relação com fatores contextuais.

Canale (1983) propõe, além das já citadas, uma quarta competência: a competência discursiva, responsável pela interpretação do contexto mais amplo e pela produção de enunciados mais complexos, utilizando de modo coerente as regras aprendidas.

Para Bachman (2003), a habilidade comunicativa consiste na relação entre a competência linguística, competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos. A competência estratégica, segundo esse ponto de vista, seria a “ponte” entre o conhecimento linguístico do aprendiz e as características do contexto no qual a comunicação ocorre, sendo também responsável por averiguar, planejar e executar ‘ações’ a fim de atingir objetivos comunicativos. Os mecanismos psicofisiológicos seriam os canais envolvidos no uso da língua, tais como auditivo e visual e o modo a competência se apresenta (receptivo e produtivo).

Em 2007, Celce-Murcia propõe um modelo revisado de competência comunicativa, em cujo centro se encontra a competência discursiva. Tal modelo apresenta a integração de todas as habilidades, corroborando os estudos de Canale e Swain (1980), Canale (1983) e Bachman (2003), conforme vemos a seguir:

Competencia comunicativa Celce-Murcia (2007)

Figura 1. A competência comunicativa segundo Celce-Murcia (2007)

A figura mostra as subcompetências desse modelo:

- a) A competência discursiva, central para seu modelo, engloba a capacidade de uso dos gêneros textuais, elementos de coesão e dêiticos.
- b) A competência sociocultural envolve a capacidade de se expressar segundo a cultura da língua-alvo, dominando o uso da língua em relação a diversos fatores que o influenciam.
- c) A competência formulaica refere-se à capacidade de uso de estruturas “prontas” ou “fórmulas” em específicos contextos lexicais, como, por exemplo, o uso de expressões idiomáticas e as colocações, frequentemente utilizadas nas interações verbais.
- d) A competência interacional é, por sua vez, o complemento da competência sociocultural na medida em que possui um componente de ação sobre a *performance* do aprendiz. Fazem parte dela os atos de fala (pedir, reclamar, pedir desculpas etc.), bem como um componente conversacional (competências verbais e não verbais), que se manifesta no respeito aos turnos conversacionais, na prosódia, no silêncio, nas pausas etc.
- e) A competência linguística é dividida, no modelo, em quatro tipos: ortográfica, lexical, morfológica e sintática.

- f) A competência estratégica envolve todas as outras e implica a capacidade de uso de estratégias de aprendizagem e comunicação para resolver eventuais problemas e alcançar uma determinada meta comunicativa. No contexto escrito ou oral, pode ser observada na simplificação de uma mensagem, no uso de paráfrases ou de um termo lexical mais amplo em substituição de um mais específico desconhecido, nos pedidos de esclarecimento etc. A competência estratégica inclui também estratégias cognitivas e metacognitivas, como por exemplo, as de ganho de tempo.

Em nosso estudo, consideraremos a competência lexical inserida no modelo integrado de habilidades proposto Celce-Murcia (2007), pois acreditamos que o domínio lexical não pertença somente à competência linguística na medida em que exige do aprendiz o acesso a outras competências como à sociolinguística, à estratégica, à formulaica e, sobretudo, à interacional.

Além disso, nosso estudo também se apoiará no conceito de habilidade comunicativa proposto por Bachman (2003), para o qual a competência comunicativa reconhece a habilidade de uso da língua, envolvendo, por conseguinte, o conhecimento linguístico e sua capacidade de uso. Nesse sentido, faz-se central o papel desenvolvido pelo contexto que remete à importância do uso apropriado da língua, incluindo assim fatores discursivos e também sociolinguísticos e pragmáticos.

Por fim, as análises no tocante à instrução de tipo implícito e explícito para a aprendizagem lexical focalizarão de modo especial a competência estratégica, a qual oferece “meios para relacionar as competências de língua aos aspectos de contexto e de situação nos quais o uso da língua ocorre e às estruturas de conhecimento do usuário da língua (conhecimento sociocultural e conhecimento do mundo real)” (BACHMAN, 2003, p. 84).

Na próxima seção, abordaremos as características do conhecimento e sua relação com os dois tipos de instrução.

2.3 Conhecimento e instrução: implícito vs explícito

Nesta seção, abordaremos as diferenças entre implícito e explícito tanto analisando a natureza do conhecimento quanto as características da instrução e suas implicações na aquisição-aprendizagem lexical.

Ellis *et al.* (2009) defendem que o conhecimento seja o resultado do engajamento ativo dos aprendizes no processamento do *input* em L2, sempre ativado independentemente do tipo de instrução, visto que a “consciência” do aprendiz sempre tem um papel fundamental na aquisição-aprendizagem.

Schmidt (1994, 2001) considera ser possível aprender de duas formas: incidental (*unattended learning*) e intencional (*attended learning*). Para o estudioso, existem dois tipos de consciência do aprendiz. Na primeira, chamada percepção envolvida (*involving perception*), a consciência seria dirigida para as formas de superfície, enquanto na segunda seria metalinguística (*metalinguistic awareness*), pressupondo a tomada de consciência das regras subjacentes. Portanto, em ambas, existirá algum grau de consciência.

Tais conceitos são fundamentais para definirmos e distinguirmos implícito e explícito. Ellis *et al.* (2009) propõe a seguinte definição:

As distinções relacionadas à aprendizagem e ao conhecimento implícito/explicito originam-se na psicologia cognitiva [...]. Os psicólogos cognitivos distinguem a aprendizagem implícita da explícita de duas formas principais:

(1) a aprendizagem implícita não faz exigências sobre os recursos da atenção central. Como N. Ellis (2008, p. 125) coloca, generalizações surgem a partir de intuições de enunciados memorizados que colaboram em atividades linguísticas, esquemáticas e produtivas. Assim, o conhecimento resultante é subsimbólico, o que reflete a sensibilidade estatística para a estrutura aprendida. Em contrapartida, a aprendizagem explícita normalmente envolve a memorização de uma série de fatos sucessivos e, portanto, exige muito da memória operacional. Como resultado, ocorre de forma consciente e resulta no conhecimento que é simbólico na natureza (isto é, é representado de forma explícita).

(2) No caso da aprendizagem implícita, os alunos continuam a ignorar o aprendido que ocorreu, embora seja evidente nas respostas comportamentais que fazem. Assim, os alunos não conseguem verbalizar o que aprenderam. No caso de aprendizado explícito, os alunos estão

conscientes de que eles aprenderam alguma coisa e conseguem verbalizar o que aprenderam.

The distinctions relating to implicit/explicit learning and knowledge originated in cognitive psychology [...]. Cognitive psychologists distinguish implicit and explicit learning in two principal ways:

(1) Implicit learning proceeds without making demands on central attentional resources. As N. Ellis (2008: 125) puts it, 'generalizations arise from conspiracies of memorized utterances collaborating in productive schematic linguistic productions'. Thus, the resulting knowledge is subsymbolic, reflecting statistical sensitivity to the structure of the learned material. In contrast, explicit learning typically involves memorizing a series of successive facts and thus makes heavy demands on working memory. As a result, it takes place consciously and results in knowledge that is symbolic in nature (i.e. it is represented in explicit form). (2) In the case of implicit learning, learners remain unaware of the learning that has taken place, although it is evident in the behavioral responses they make. Thus, learners cannot verbalize what they have learned. In the case of explicit learning, learners are aware that they have learned something and can verbalize what they have learned. (ELLIS et al., 2009, p. 3).

Desse modo, na aprendizagem implícita não há nenhum grau de consciência metalinguística, enquanto a explícita pressupõe necessariamente um processo consciente e também intencional de aprendizagem de uma determinada estrutura.

Em sua hipótese do *input* compreensível, Krashen (1981) defende a mera exposição à língua como suficiente para que a aquisição ocorra desde que o *input* seja compreensível. Por isso, seus estudos foram fundamentais para pesquisas no campo da aquisição-aprendizagem implícita.

O estudioso foi duramente criticado pela distinção demasiado simplista entre aquisição e aprendizagem, contudo, podemos salientar aspectos positivos como a representação complexa do mecanismo de aquisição de línguas estrangeiras e a antecipação de reflexões e críticas sobre a organização dos programas de estudos baseados somente em aspectos gramaticais.

As reflexões advindas do modelo de aquisição e aprendizagem de Krashen (1982), seja para concordar como para criticá-lo, foram fundamentais para que diversas pesquisas fossem desenvolvidas no campo da aquisição e da aprendizagem de línguas estrangeiras, dentre as quais podemos citar Swain (1985) com sua hipótese do *output* e Long (1996) com sua hipótese da interação. Além disso, Schmidt (1994) afirmava que Krashen poderia ter

razão em distinguir os processos implícitos dos explícitos, embora o tivesse feito de modo radical, não conseguindo assim discriminar consciência como intencionalidade, atenção e controle.

No que se refere à aprendizagem implícita, Ellis (1994) baseou-se em pesquisas no campo da psicologia cognitiva para investigar quais aspectos da L2 podem ser aprendidos implicitamente. Para o estudioso, não podemos pensar somente em formas de aprendizagem implícita e explícita, mas devemos também levar em consideração a natureza do conhecimento e o processamento envolvido durante a aprendizagem, pois:

Temos poucas informações sobre a natureza dos processamentos envolvidos aprendemos a fazê-los como as andorinhas aprendem a voar. Outras das nossas capacidades dependem de saber como fazê-los, como a multiplicação, jogar xadrez, falar a língua do p, ou usar e uma linguagem de programação de computadores. Aprendemos essas habilidades de forma explícita como projetistas de aeronaves aprendem aerodinâmica.

We have little insight into the nature of the processing involved, we learn to do them implicitly like swallows learn to fly. Other of our abilities depend on knowing how to do them, like multiplication, playing chess, speaking pig Latin, or using a computer programming language. We learn these abilities explicitly like aircraft designers learn aerodynamics. (ELLIS, 1994, p. 1)

A comparação dos modos de aprendizagem propostas por Ellis é essencial para os pesquisadores que desejam comparar os efeitos de diferentes tipos de instrução na aquisição-aprendizagem de línguas estrangeiras. Primeiramente, precisamos considerar se o conhecimento objeto de nosso estudo pode ser de fato aprendido de modo implícito ou explícito, pois o tipo de conhecimento e suas características podem ser modificados ou não pelas intervenções didáticas. Depois, no caso da avaliação, devemos refletir se esses conhecimentos podem ser averiguados por um determinado teste.

Se, por exemplo, desejamos avaliar um conhecimento metalinguístico como a conjugação de um determinado tempo verbal, cujo caráter é mais explícito, propor aprendizagem e avaliações predominantemente implícitas poderá não fornecer dados consistentes. Nesse caso, poderíamos optar por mecanismos mais explícitos, tanto na

intervenção quanto na avaliação, como por exemplo, pedir a explicação de regras de conjugação ou exercícios de conjugação.

É oportuno aqui esclarecer que os termos ensino e instrução são, muitas vezes, utilizados como sinônimos, enquanto o primeiro se refere ao papel do professor no desenvolvimento de uma percepção crítica de normas e valores por parte dos aprendizes, o segundo relaciona-se concretamente aos objetos de ensino, como por exemplo, os programas dos currículos escolares. Apesar de considerarmos a profunda relação entre os dois termos na esfera da educação, optamos por utilizar em nosso estudo o termo “instrução”, pois, de fato, nossa análise focalizará sobretudo a intervenção didática e seus efeitos na aquisição-aprendizagem de conteúdos linguísticos. Em consonância com os estudos de Housen e Pierrard, consideraremos instrução:

qualquer tentativa sistemática que permita ou que facilite a aprendizagem de uma língua através da manipulação de mecanismos de aprendizagem e/ou de condições sob as quais eles ocorrem.

[...] any systematic attempt to enable or facilitate language learning by manipulating the mechanisms of learning and/or the conditions under which these occur. (2006, p. 2).

No campo das pesquisas sobre ensino de línguas estrangeiras, muitos questionamentos têm sido feitos para se descobrir como ensinar, pensando, nesse caso, ao processo de aquisição-aprendizagem e a quais efeitos as diferentes instruções produzem no desempenho dos aprendizes e se podem favorecer diferentes tipos de conhecimento.

Nesse contexto, ainda segundo os estudiosos Housen e Pierrard (2006) a ‘eficácia’ da instrução poderia ser influenciada por três fatores: 1. o objeto de estudo; 2. o aprendiz e 3. o modo como a instrução é operacionalizada.

Em primeiro lugar, o objeto de estudo das instruções de acordo com suas características pode ser mais “ensinável” do que outros. Diversos fatores podem influenciar a aquisição-aprendizagem, como por exemplo, a recorrência, a saliência do *input* e transparências entre a língua estudada e a língua materna. Pensando na aquisição-aprendizagem lexical, a frequência de uma palavra no *input* ou a necessidade de utilizá-la em atividades comunicativas pode despertar a atenção dos aprendizes para esse elemento, facilitando assim sua assimilação.

O segundo fator que pode influenciar os efeitos das instruções nas línguas estrangeiras são as características relacionadas ao aprendiz como idade, conhecimento de mundo, nível de proficiência na língua-alvo, motivação, entre outros.

Por fim, o terceiro elemento que pode influenciar os efeitos da instrução é o modo como é realizada. A escolha de como operacionalizar a instrução conduz a uma série de questionamentos que envolve os aspectos anteriormente citados e, sobretudo, a relação entre conhecimento e instrução. Nesse caso, não podemos estabelecer univocamente que a instrução implícita produza somente conhecimento implícito e que a explícita produza sempre conhecimento explícito.

Apesar das diferenças entre os dois tipos de instrução, é válido ressaltar que tanto Ellis (1994) quanto Schmidt (1994) têm proposto um caminho alternativo para os estudos acerca da distinção entre instrução implícita e explícita. Ao invés de defini-las como uma dicotomia, centram-se na tentativa de identificar os processos envolvidos nos dois tipos de aprendizagem, a possível interação entre elas e como esses processos podem ser manipulados por meio de diferentes instruções.

Em consonância com os estudos supracitados, nesta pesquisa procurou-se por meio da Pragmática lexical refletir também sobre os processos cognitivos envolvidos na instrução implícita e explícita, partindo do pressuposto que nenhum processo é totalmente implícito ou totalmente explícito, pois existiriam características mais ou menos salientes em cada um dos tipos de instrução. Esse aspecto cognitivo da aquisição-aprendizagem de L2 será abordado na seção 2.7.

Passando do processo de aquisição-aprendizagem para o resultado da instrução, os estudos de Williams (1999) fornecem reflexões acerca da natureza do conhecimento resultante. Segundo o estudioso, cuja pesquisa baseou-se em testes de tradução e julgamento de gramaticalidade, a tipologia de atividade pode ter favorecido a elaboração do conhecimento explícito, não sendo possível assim avaliar se ocorreu também aprendizagem implícita.

Outro aspecto relevante evidenciado em sua pesquisa é a crítica à ênfase dada somente ao produto da aprendizagem ou à consciência que o aprendiz pode apresentar sobre uma determinada estrutura. Segundo Williams (1999), a análise pode ocorrer também

durante o processo e nisso reside a fragilidade de muitos estudos que desconsideram as informações acerca dos processos envolvidos durante a aprendizagem.

Ellis (1994), Schmidt (1994) e Williams (1999) evidenciam uma questão essencial sobre a natureza dos conhecimentos implícito e explícito: a interface entre ambos. Se, por um lado, é evidente que os dois tipos de instrução possam produzir conhecimento explícito e implícito respectivamente, por outro, é difícil determinar de modo unidirecional os limites entre um e outro. Até que ponto o conhecimento explícito pode se converter em implícito e vice-versa?

Ainda de acordo com Ellis (1994), o conhecimento explícito poderia funcionar como instrumento de mediação entre o desempenho e o autocontrole em situações linguísticas mais “exigentes”, demonstrando assim a complexidade de categorizar os conhecimentos como explícito e implícito. Para o estudioso, de fato, existem dois sistemas diferentes para o conhecimento implícito e explícito, contudo, no momento da produção, o aprendiz seria capaz de combinar ambos, sendo assim impossível determinar que tipo de conhecimento foi utilizado (implícito ou explícito).

Em diálogo com os estudos supracitados, a organização do experimento didático, a seleção dos instrumentos de coleta de dados e a avaliação dos resultados obtidos pelas instruções foram norteadas pelo conceito de complexidade da natureza do conhecimento (explícito e implícito). Partindo do que afirma Ellis *et al.* (2009) em relação à natureza dos conhecimentos implícito e explícito, podemos resumir que:

1. O conhecimento explícito aparece filogenética e ontogeneticamente mais tarde do que o conhecimento implícito e envolve diferentes mecanismos de acesso.
2. O conhecimento explícito é neurologicamente distinto do conhecimento implícito.
3. A questão de saber se os dois tipos de conhecimento devem ser vistos como dicotômicos ou contínuos é uma questão controversa, mas há evidências neurológicas e os atuais modelos conexionistas de conhecimento linguístico apontam para uma dicotomia.
4. A questão da separação da representação dos dois tipos de conhecimento é independente da questão de saber se os processos de aprendizagem implícita e explícita são semelhantes ou diferentes. Essa questão continua a ser controversa. Contudo, é provável que os processos de aprendizagem e os tipos de conhecimento estejam relacionados, pelo menos em certa medida.

5. Enquanto há controvérsia em relação à interface entre conhecimento explícito e implícito no nível da aprendizagem, há ampla aceitação de que eles interajam no nível do desempenho.

(1) Explicit knowledge appears phylogenetically and ontogenetically later than implicit knowledge and it involves different access mechanisms. (2) Explicit knowledge is neurologically distinct from implicit knowledge. (3) The question of whether the two types of knowledge are to be seen as dichotomous or continuous is a matter of controversy, but neurological evidence and current connectionist models of linguistic knowledge point to a dichotomy. (4) The question of the separateness of the representation of the two types of knowledge is independent from the question of whether the processes of implicit and explicit learning are similar or different. This remains a controversial issue. It is likely, however, that learning processes and knowledge types are correlated to some degree at least. (5) While there is controversy regarding the interface of explicit and implicit knowledge at the level of learning, there is wide acceptance that they interact at the level of performance. (2009, p. 16).

Como o excerto de Ellis *et al.* (2009) indica, há muitas incertezas sobre a interface entre conhecimentos implícito e explícito, sobretudo no campo da aprendizagem. Paradoxalmente, os estudiosos apesar de defenderem a correlação entre os conhecimentos, o que se nota nos pontos 4 e 5, indicam também uma dicotomia entre estes em 2 e 3. Nossa tendência seria refutar, ao menos parcialmente, a ideia de dicotomia, pois, sobretudo na esfera do desempenho, consideramos que os conhecimentos interagem, sendo o explícito, em alguns casos, mediador e controlador da *performance* (ELLIS, 1994). Além disso, acreditamos que assim como as instruções se encontram em um *continuum* que oscila do mais ou menos explícito ao mais ou menos implícito, o mesmo ocorreria na natureza do conhecimento.

Ainda em relação à complexidade de categorizar a natureza dos conhecimentos implícito e explícito, DeKeyser (2003) afirma que a limitação dos estudos realizados sobre a distinção entre a instrução implícita e explícita em L2, não apenas em relação ao número de estudos mas também à duração e ao âmbito do objetivo de aprendizagem, dificultam a comparação de dados e os avanços no esclarecimento dessas questões.

Essa problemática será abordada no item 2.4 dedicado à instrução implícita e explícita no ensino de léxico. Nela, serão apresentadas as dificuldades de comparação dos resultados, pois os estudos na área diferem em relação a critérios para a elaboração de

atividades, definição de implícito e explícito e, sobretudo, concernente aos instrumentos de coleta de dados.

Em relação à dicotomia da natureza dos conhecimentos implícito e explícito, Ellis *et al.* definem que

os procedimentos que compreendem o conhecimento implícito podem ser acessados de forma fácil e rápida em um uso de linguagem não planejado. Em contrapartida, o conhecimento explícito existe na forma de fatos declarativos que podem ser acessados somente por meio de aplicação de processos que implicam o uso de atenção.

The 'procedures' that comprise implicit knowledge can be easily and rapidly accessed in unplanned language use. In contrast, explicit knowledge exists as declarative facts that can only be accessed through the application of attentional processes. (2009, p.12)

De modo similar, quando os tipos de instrução são categorizados e operacionalizados, deve considerar-se também qual o tipo de conhecimento resultante. Segundo DeKeyser (1995), por exemplo, a instrução explícita envolveria algum tipo de regra pensada durante o processo de aprendizagem. Consequentemente, os aprendizes seriam incentivados a incrementar a consciência metalinguística e assim a instrução constituiria uma intervenção direta. Nesse contexto, acredita-se que a natureza do conhecimento resultante seria predominantemente explícita, ou seja, os aprendizes seriam capazes de explicar regras e demonstrar conhecimento metalinguístico.

Já a instrução implícita teria o objetivo de incentivar nos aprendizes a capacidade de inferir regras sem a consciência de fazê-lo, enquanto estão empenhados em outras atividades, focados no significado. Embora, muitas vezes, se usem os termos instrução indireta e instrução implícita quase como sinônimos absolutos, por ambos terem uma matriz implícita, a instrução indireta criaria condições para que os aprendizes pudessem adquirir conhecimentos de forma experimental por meio da comunicação em L2. A instrução indireta seria melhor realizada por um programa de tarefas (ELLIS, 2005), enquanto a instrução implícita poderia ser também ser direta, bastando “mascarar” o elemento alvo.

Partindo dos conceitos de tipo de instrução e de suas nomenclaturas (explícita, implícita, direta e indireta), podemos pensar em um ambiente de aprendizagem implícito,

“enriquecido” com o elemento alvo, sem, contudo, chamar a atenção dos aprendizes para esse elemento de forma explícita.

Na presente pesquisa, concebemos a instrução implícita com um objetivo claramente voltado à comunicação e ao foco no significado, realizando assim a instrução indireta, mas também salientamos o elemento lexical, enriquecendo assim o contexto de aprendizagem, o que implica uma instrução direta.

Por isso, considerando a revisão da literatura acerca dos tipos de instrução, julgamos mais adequado não utilizar os termos instrução direta e indireta e preferimos empregar instrução implícita e explícita, que se referem a conceitos mais amplos e englobam também os termos direto e indireto, conforme podemos observar no quadro de Ellis *et al.*:

Quadro 1. Tipos de instrução segundo Ellis *et al.* (2009 p.17).

Ainda em relação às diferenças entre instrução implícita e explícita, Housen e Pierrard propõem uma síntese, na qual salientam sobretudo os modos como cada uma delas direciona a atenção dos aprendizes, conforme vemos na tabela a seguir:

Instrução implícita	Instrução explícita
<i>Atrai</i> a atenção para a forma alvo	<i>Direciona</i> a atenção para a forma alvo
Ocorre <i>espontaneamente</i> (por exemplo, em atividades orientadas para a comunicação)	É pré-determinada e planejada (por exemplo, é o principal foco e objetivo de uma atividade do professor)
É discreta (mínima interrupção da comunicação do significado)	Há a interrupção do significado comunicativo.
Apresenta as formas desejadas no contexto	Apresenta as formas desejadas de forma isolada
Não faz uso de metalinguagem	Usa terminologia metalinguística (por exemplo, explicação das regras)
Encoraja o uso livre das formas desejadas.	Envolve as práticas controladas das formas desejadas.

Quadro 2. Comparação instrução implícita e explícita (HOUSEN; PIERRARD, 2006, p.10)⁴

Na instrução implícita, em consonância com as definições de Housen e Pierrard (2006), o objetivo é atrair a atenção do aprendiz, de modo que ele possa aprender uma determinada estrutura fazendo outras atividades. Os elementos alvo são apresentados de modo contextualizado e sem o uso de metalinguagem, evitando assim interrupções no fluxo da comunicação e do significado e incentivando o seu uso.

Em contrapartida, a instrução explícita envolve o uso de metalinguagem, ou seja, as regras são dadas aos aprendizes e, desse modo, sua atenção é guiada para as formas desejadas, apresentadas de modo isolado. Nesse caso, a prática das estruturas é controlada. Por exemplo, em relação ao léxico, nas atividades de observação de significado, há uma interrupção da comunicação, ou seja, nesse momento, os aprendizes não estão focados em atividades de produção oral e/ou escrita, pois sua atenção é direcionada para a forma.

Como vimos, a revisão da literatura acerca do conhecimento linguístico em L2 sugere que nos dois tipos de instrução a atenção do aprendiz é o elemento central do processo de aprendizagem, distinguindo-se, contudo, no modo como é direcionada. Na próxima seção, aprofundaremos as questões aqui levantadas sobre os tipos de instrução, relacionando-os à aquisição-aprendizagem lexical e aos estudos empíricos nessa área.

⁴ O quadro acima é uma tradução do texto original. Todos os termos em itálico nela presentes foram mantidos como no texto original.

2.4 A instrução implícita e explícita e a aquisição-aprendizagem lexical

Nesta seção, será apresentada uma revisão dos principais estudos na área de aquisição-aprendizagem lexical, dentro da qual se inserem pesquisas sobre a aquisição lexical por meio da leitura e sobre os efeitos da instrução implícita e explícita na competência lexical dos aprendizes. Em relação às características dos estudos, serão abordadas também as diferenças de critérios tanto para a elaboração das atividades e a definição de como são realizados os dois tipos de instrução, quanto para a seleção de instrumentos de coleta de dados.

Um dos primeiros estudos sobre o tema é o de Nagy e Herman (1987). Os autores defendem a importância da leitura no processo de aquisição-aprendizagem lexical, já que, propiciando múltiplas exposições às palavras nos mais diversos contextos, favorece a aquisição-aprendizagem lexical. Contudo, o sucesso desse processo dependeria diretamente do bom resultado das inferências do significado das palavras e de outros aspectos lexicais, como, por exemplo, a clareza dos sinais contextuais e textuais, a tipologia de palavras, o tema do texto e a eficácia no uso de estratégias de leitura.

De modo similar, Hulstijn (1992) e Huckin e Coady (1999) salientam as falhas da aprendizagem incidental⁵ do léxico. Para os estudiosos, a retenção das novas palavras nesse contexto é baixa, pois pode ser influenciada por fatores como a manipulação de várias palavras, o suporte que a tarefa fornece para as inferências, a motivação dos aprendizes e o nível de dificuldade do texto.

Para Hulstijn (1992), as falhas acima descritas podem ser sanadas ou minimizadas, se considerarmos na elaboração das atividades o papel da profundidade do processamento, ou seja, a diminuição do esforço mental envolvido durante o processo de aprendizagem. Para tanto, o *input* textual poderá ser potencializado com a seleção de atividades que

⁵ Os estudiosos Hulstijn (1992), Huckin e Coady (1999) e Schmidt (1994, 2001) utilizam o termo aprendizagem incidental como sinônimo de aprendizagem implícita, ou seja, como oposição à aprendizagem intencional na qual os alunos têm consciência metalinguística. Em nossa pesquisa, dialogamos com Ellis *et al.* (2009) para os quais os termos implícito e explícito seriam mais amplos e englobariam não somente a questão da consciência linguística do aprendiz, mas também os processos cognitivos envolvidos no processo de aquisição em L2.

focalizem o léxico (sinonímia, antonímia etc.) ou atividades comunicativas (de interação e negociação de sentido), que impliquem não somente o reconhecimento de seu significado semântico, mas também aspectos relacionados ao seu uso (contexto, a adequação sociolinguística e pragmática) (TRAMPE, 1983; HENRIKSEN, 1999).

Joe (1995) corrobora as evidências apontadas por Hulstijn (1992) e, em seus estudos, descreve como as tarefas de ‘recuperar’ histórias a partir do que foi lido anteriormente foram úteis e eficazes para o uso produtivo das unidades lexicais presentes no texto, levando a melhores resultados de aquisição-aprendizagem. Além das características da tarefa, o estudioso salientou ainda a influência de outros fatores na melhoria de resultados, como o tempo dado para estudar para o teste e a intencionalidade da aprendizagem.

O diálogo com os estudos sobre a aquisição incidental, ou seja, aquela na qual não há a intenção de se aprender uma determinada estrutura, permite a reflexão sobre a complexidade do conhecimento lexical, sobretudo em relação a dois aspectos: a inferência de significado e o uso produtivo. Quanto ao primeiro, nota-se a imprecisão do conhecimento lexical que pode resultar desse tipo de instrução, pois inferir uma palavra em contexto não implica necessariamente o reconhecimento de seu significado. Sobre o segundo aspecto, os estudos sugerem que reconhecer o significado de uma palavra em contexto não conduz forçosamente ao seu uso produtivo.

Para os estudiosos Wesche e Paribakht (2000), a complexidade do conhecimento lexical se manifesta em seu aspecto produtivo, pois pressupõe a manipulação de diversos elementos. Em relação à sua aprendizagem, a leitura:

[...] não é provável que assegure o desenvolvimento complexo dessas palavras que subjaz à capacidade de usá-las corretamente em modo produtivo. Aprender uma nova palavra envolve uma elaboração contínua do conhecimento sobre a palavra e a capacidade de usá-la. Aprender envolve também a automatização do acesso às palavras e, com o tempo, a capacidade de produzi-la em contextos apropriados.

[...] it is not likely to ensure development of the complex knowledge of these words which underlies the ability to use them correctly in a productive mode. Learning a new word involves an ongoing elaboration of knowledge about the word and the ability to use it... Learning also involves automatization of word access and, with time, the capability of producing the word in appropriate contexts. (2000, p. 197).

Em consonância com os estudos de Wesche e Paribakht (1999), Fraser (1999) sugere que a aprendizagem implícita é mais efetiva quando os aprendizes têm consciência de alguns aspectos formais da língua, como por exemplo, das famílias de palavras, ou quando analisam palavras em partes por meio de afixos ou ainda pelo uso efetivo do dicionário.

Para Nation e Newton (1997), independentemente do tipo de instrução escolhida, o professor deverá planejar muito bem às atividades desenvolvidas e prestar atenção aos diversos fatores que podem influenciar a compreensão textual e a aquisição lexical. Na instrução implícita, por exemplo, o professor deverá se certificar que o aprendiz está sendo exposto a um material relevante para expansão de seu vocabulário e, na explícita, deverá fornecer oportunidades, dentro de um curso de língua, para a sistematização e o desenvolvimento lexical.

Ainda em relação aos fatores que podem influenciar os resultados da instrução na aquisição-aprendizagem lexical, James (1999) defende a elaboração de associações por parte do aprendiz como elemento benéfico para a memória. Nesse contexto, as associações levariam a uma maior atenção a aspectos semânticos e formais das palavras, como, por exemplo, associações acerca de similitudes e contrastes entre L1 e L2 que aumentariam as chances de a palavra ser aprendida.

De modo similar, Laufer e Hulstijn (2001) propõem um estudo no qual apresentam elementos que podem favorecer ou até mesmo afetar negativamente a instrução implícita: o grau de motivação e de envolvimento dos aprendizes. Baseando-se em pesquisas como as de Alderson (1995), Laufer e Hulstijn apresentam tarefas de aprendizagem lexical atreladas à leitura de textos, nas quais estão presentes três dimensões motivacionais: necessidade, busca e elaboração.

Nesse contexto, pesquisas no campo de aquisição-aprendizagem de línguas estrangeiras, apoiadas na Psicologia cognitiva, indicam que o desempenho da memória depende mais das atividades e das intervenções desenvolvidas do que da intenção de aprender. Em consonância com os estudos da Psicologia cognitiva, Craik e Lockhart (1972) e Schmidt (1994) defendem que a motivação promova a atenção. Craik e Lockhart ilustram

a importância desse elemento na aprendizagem lexical, ao relatarem que obtiveram melhores resultados ao avisar seus aprendizes sobre um teste que aconteceria posteriormente.

Hulstijn (1992) reuniu evidências empíricas sobre como os fatores intrínsecos às atividades afetam a aquisição-aprendizagem incidental. Atividades como múltipla escolha nas quais os aprendizes precisam escolher o significado de uma palavra durante ou após a leitura são úteis para a aquisição lexical. Em contrapartida, o uso do dicionário durante uma atividade de leitura mostrou-se menos eficaz para a aquisição de palavras se comparado com uma atividade na qual as mesmas palavras apareciam em um glossário.

Em diálogo com os estudos de Hulstijn (1992), Newton (1995) apresenta a negociação de sentido como um elemento catalisador da aquisição-aprendizagem lexical, pois as perguntas e os esclarecimentos advindos da interação verbal mostraram-se mais eficazes do que as atividades, cujo sentido não era negociado.

Laufer e Hulstijn (2001) propõem uma tipologia de exercícios, em sua maioria, focados na aprendizagem implícita que podem ser mais ou menos eficazes para a aquisição lexical. Segundo os estudiosos, atividades de múltipla escolha após a leitura seriam mais eficazes para a aquisição lexical do que o fornecimento de significado por meio de dicionário ou glossário, assim como as atividades de negociação de sentido (*role-plays* baseados em situações reais, por exemplo) seriam mais positivas do que atividades em que o sentido não é negociado (elaboração de monólogos ou seminários), conforme podemos ver no quadro a seguir:

Tarefa mais eficaz	Tarefa menos eficaz	Referência
<i>Significado selecionado a partir de várias opções</i>	Significado explicado por sinônimo	Hulstijn, 1992
<i>Pesquisa de significado no dicionário</i>	Leitura com ou sem glossário	Knight, 1994; Luppescu; Day, 1993; Hulstijn <i>et al.</i> , 1996.
<i>Pesquisa de significado no dicionário</i>	Significado fornecido por um glossário no rodapé (marginal gloss)	Hulstijn <i>et al.</i> , 1996.
<i>Leitura e série de exercícios sobre vocabulário</i>	Somente leitura (e significado por inferência)	Paribackht; Wesche, 1997
<i>Significado negociado</i>	Significado não negociado	Newton, 1995
<i>Input negociado</i>	<i>Input</i> pré-modificado	R. Ellis <i>et al.</i> , 1994
<i>Uso em sentenças originais (tarefa oral)</i>	Uso em sentenças não originais (artificiais)	Joe, 1995, 1998
<i>Produção modificada pela interação</i>	<i>Input</i> modificado pela interação	R. Ellis; He, 1999
<i>Uso em uma produção escrita (Pesquisa L1 – L2)</i>	Encontrado em uma tarefa de leitura (Pesquisa L2-L1)	Hulstijn; Trompetter, 1998
<i>Leitura, palavras pesquisadas no dicionário (escolha do aluno)</i>	Somente leitura, palavras não pesquisadas	Cho; Krashen, 1994

Quadro 3. Eficácia das tarefas na aprendizagem accidental de léxico (LAUFER; HULSTIJN, 2001, p. 13)

Em relação às tarefas mais eficazes na instrução implícita, farão parte da nossa intervenção didática as atividades de significado negociado, as com o uso de sentenças originais, ou seja, tarefas de produção oral, atividades de produção modificadas pela interação e atividades com o uso de vocabulário em produção escrita (pesquisa L1-L2)

Laufer e Hulstijn (2001) fornecem ainda informações sobre as atividades mais eficazes para a instrução explícita que são atividades, cujo significado é selecionado a partir de várias opções, pesquisa de significado no dicionário e leitura seguida de exercícios sobre léxico.

Segundo os estudiosos, o primeiro pressuposto desse tipo de construto é o fato de que a retenção de palavras quando processadas de modo implícito depende das

características da tarefa, dentre as quais podem ser evidenciadas como mais relevantes a motivação ou o envolvimento do aprendiz, a necessidade, a avaliação e a elaboração. A seguir, definiremos cada um desses elementos:

1. **Necessidade:** quando a tarefa exige do aprendiz o uso de determinada estrutura, em nosso caso, o léxico.
2. **Pesquisa:** quando a tarefa requer do aprendiz a busca (em textos, dicionário, perguntas ao professor e ou colega, ou até mesmo no contexto) de determinado elemento linguístico.
3. **Elaboração:** quando a tarefa implica a comparação de uma palavra dada com outras palavras, ou a comparação do significado específico de uma palavra com outros significados desta, ou ainda a combinação dessa palavra com outras.
4. **Avaliação:** quando a tarefa prevê a capacidade de decisão/seleção do aprendiz em relação à adequação da palavra-alvo ao contexto, por exemplo.

As atividades comunicativas relacionadas à vida real permitem incluir um ou mais desses elementos relacionados ao envolvimento do aprendiz na aquisição-aprendizagem lexical. Sendo assim, o grau de envolvimento pode ser aferido pela combinação entre presença ou ausência dos fatores acima citados. A maior utilização dos elementos nas atividades implicaria necessariamente um maior grau de envolvimento e, conseqüentemente, as atividades seriam mais eficazes ou ‘fortes’ para a aquisição-aprendizagem lexical.

O segundo pressuposto desse construto defende que as palavras são melhor processadas com um maior grau de envolvimento, ou seja, a qualidade da tarefa pode produzir efeitos positivos ou negativos na profundidade de processamento lexical, conforme podemos observar no quadro a seguir:

Tarefa	Estado das palavras-alvo	Necessidade	Pesquisa	Avaliação
1. Leitura e questões de compreensão	Glossário no texto irrelevante para a tarefa	-	-	-
2. Leitura e questões de compreensão	Glossário no texto relevante para a tarefa	+	-	-
3. Leitura e questões de compreensão	Sem glossário, mas as palavras são relevantes para a tarefa	+	+	-/+ (depende de palavra e contexto)
4. Leitura e questões de compreensão e preenchimento de lacunas	Relevante para a leitura e compreensão; lista em glossário no final do texto	+	-	+
5. Escrever frases originais	Lista com glossário	+	-	++
6. Escrever um texto	Conceitos selecionados pelo professor e fornecidos em L1. O aprendiz-escritor deve procurar a forma em L2.	+	+	++
7. Escrever um texto	Conceitos selecionados e procurados pelo aprendiz-escritor.	++	+	+

Quadro 4. Tarefa induzida por envolvimento (LAUFER; HULSTIJN, 2001, p. 17).

A observação do quadro indica que as tarefas mais eficazes são aquelas que contemplam mais elementos do construto de envolvimento. Se, por um lado, escrever um texto é uma tarefa muito "forte", na medida em que exige do aprendiz elementos como necessidade, pesquisa e avaliação, por outro, leitura e compreensão são menos 'fortes', pois não contemplam nenhum dos elementos do construto e, desse modo, produziriam poucos efeitos no processamento lexical.

Em relação aos benefícios que as atividades podem trazer para a aquisição-aprendizagem lexical, podemos salientar o desenvolvimento de duas estratégias de aquisição lexical: uma atrelada ao contexto significativo e à interação e a outra relacionada à importância do *output* e a negociação de sentido.

No tocante à primeira, em consonância com os estudos de Laufer e Hulstijn (2001),

Nation e Newton (1997) defendem o uso de atividades comunicativas, ou seja, com o foco no significado, para aprendizagem lexical, pois, por meio delas, os aprendizes podem usar a língua para "fazer coisas" ou "agir" e, conseqüentemente, desenvolver a competência lexical. Segundo os estudiosos, um dos aspectos positivos das atividades comunicativas é que, além de desenvolver a habilidade de usar o léxico, elas podem auxiliar o aprendiz a lidar com a imprevisibilidade da comunicação, melhorando assim a precisão gramatical e a confiança.

Ainda em relação aos efeitos positivos da interação para a aquisição-aprendizagem lexical, os estudos de Simcok (1993) verificaram que os elementos presentes no *input* de leitura fornecido aos aprendizes apareciam em sua produção oral mesmo quando não se faziam alusões explícitas a eles. Newton (1993), cuja pesquisa focalizou a negociação de sentido, utilizou, para aferir o conhecimento lexical dos aprendizes, pré-testes, pós-testes e as transcrições das produções dos aprendizes, com as quais analisou a negociação da compreensão do léxico. Os resultados indicaram que as atividades comunicativas foram positivas para a aquisição-aprendizagem lexical, pois surgiam de uma necessidade dos aprendizes, o que lhes permitiu usar as palavras de modo produtivo.

Os estudos descritos sugerem que as atividades comunicativas são eficazes para a aprendizagem lexical, pois nesse tipo de tarefa o léxico é elemento central para o bom desempenho da atividade comunicativa. Além disso, os bons resultados dependem também da negociação da compreensão das unidades lexicais durante as atividades produtivas, ou seja, o significado advindo da interação e não fornecido *a priori*. Para Nation e Newton, além dos benefícios já mencionados, as atividades comunicativas são positivas para a aquisição-aprendizagem lexical, pois:

Primeiro [...] os ouvintes podem ajudar o falante, apontando itens que ele ou ela não esteja usando corretamente. Em segundo lugar, as atividades comunicativas geralmente fornecem um contexto significativo com um cenário para um *role-play* dentro do qual se pode encontrar novo léxico. Em terceiro lugar, existe uma grande possibilidade de os aprendizes também serem expostos ao uso repetido de novos itens durante o desenvolvimento das atividades. Além disso, por causa da repetição que ocorre em um contexto significativo, a durabilidade da aprendizagem dos novos itens tende a melhorar. Em quarto lugar, tendo encontrado novos itens, os aprendizes podem ser solicitados a usar as palavras produtivamente na atividade [...] Em quinto lugar, do ponto de vista

psicolinguístico, interações em grupo entre pares fornecem tipicamente um ambiente de aprendizagem no qual os aprendizes podem cometer erros e expressar incompreensão sem os efeitos adversos de expor sua fraqueza diante do grupo inteiro ou do professor.

First [...] listeners can also help the speaker by pointing out items that he or she may not be using correctly [...] Second, communication activities generally provide a meaningful context such as a scenario for role play or an illustrated setting within which to encounter new vocabulary. Third, there is a good chance learners will also be exposed to repeated use of the new items during the course of activity. Furthermore, because the repetition occurs in a meaningful context, the durability of the learning of the new items is likely to improve. Fourth, having encountered the new items, learners are likely to be required to use them productively in the activity [...] Fifth, from a psycholinguistic perspective, group-based peer interaction typically provides a learning environment in which learners can make errors and express misunderstanding without the adverse effects of exposing their weakness to the whole class or to the teacher. (1997, p. 244).

No tocante à importância do *output*, ou seja, da produção (oral ou escrita) dos aprendizes como estratégia de aquisição lexical, Swain (1985) enfatiza os efeitos positivos da interação para a aquisição-aprendizagem de L2, mas se, para Nation e Newton (1997), a interação é relevante por fornecer um contexto significativo para o uso da língua e diversas oportunidades para ‘encontrar’ as palavras; para Swain, o principal aspecto da interação é a negociação do sentido e o papel do *output* como elementos que permitem aos aprendizes testarem suas hipóteses e refletirem sobre a língua, despertando assim sua atenção seletiva (*noticing*).

A ênfase dada às atividades comunicativas encorajaria também a profundidade de processamento durante a negociação de sentido dos aprendizes. Para Doughty e Pica (1986) e para Newton (1993), nesse tipo de tarefa, a profundidade de processamento envolve um menor esforço no processamento da informação lexical, pois o aprendiz deve conhecer não somente o significado das unidades lexicais, mas também avaliar sua adequação ao contexto e à necessidade de utilizá-las.

Em relação à instrução explícita e implícita, Coady (1997) levantou questões relevantes sobre suas diferenças. Para ele, podem ser definidas quatro posições que se encontram em um *continuum* na aquisição-aprendizagem lexical, são elas: 1. somente o

contexto; 2. instrução para desenvolver estratégias; 3. desenvolvimento de mais instrução explícita; e 4. atividades em sala de aula.

Segundo o que se afirma na primeira posição, o contexto seria suficiente para a aprendizagem lexical, ou seja, a leitura extensiva poderia proporcionar a aquisição-aprendizagem lexical, o que corrobora o ponto de vista de Krashen (1982) para o qual a aquisição provém da compreensão do *input*.

Na segunda posição, o contexto ainda é a principal fonte de aquisição-aprendizagem lexical; entretanto, salienta-se a necessidade de que seja enriquecido por estratégias que ajudem os aprendizes a lidar com ele e possam, desse modo, melhorar sua compreensão. Estudos como os de Schouten-Van Parreren (1992) dialogam com a segunda posição de Coady (1997), ao descrever as dificuldades dos aprendizes de francês em relação às estratégias de leitura e também para lidar com o vocabulário.

Para Oxford e Scarcella (1994), a aprendizagem lexical explícita é essencial, pois permite aos aprendizes ‘reter’ o léxico por mais tempo e de forma produtiva, enquanto a leitura significativa, a fala e a escrita não propiciariam esse resultado. Além disso, segundo os autores, os aprendizes devem ser incentivados a melhorarem seu repertório lexical por conta própria e, isso só é possível, se forem ensinadas a eles estratégias de aprendizagem lexical, como por exemplo, exercícios de associação, sinonímia e antonímia.

A terceira posição enfatiza a necessidade de desenvolvimento de mais instrução explícita para a aquisição-aprendizagem lexical. Refutando parcialmente essa ideia, Nation (1990, 1993) e Nation e Newton (1997) defendem que a instrução explícita possa ser mais útil nos estágios iniciais, existindo assim uma tendência de apresentar o léxico de modo contextualizado nos estágios mais avançados.

Por fim, a quarta posição destaca a necessidade de desenvolver atividades de ênfase ao léxico em sala de aula de modo que os aprendizes sintam a necessidade de usá-lo no contexto escolar. Em linhas mais tradicionais, essa posição defende o uso de atividades que apresentem o léxico de modo descontextualizado, em algumas situações, se salienta a importância da ênfase à consciência das diferenças entre língua estrangeira e língua materna.

Em consonância com a terceira posição do *continuum* de Coady (1997), o importante estudo de Paribakht e Wesche (1997) comparou os efeitos da instrução implícita

e explícita. A um grupo foram dadas atividades de leitura e compreensão textual, enquanto ao outro foram dadas atividades de leitura e também atividades com ênfase no léxico. A pergunta de pesquisa era se a leitura potencializada pelos exercícios de ênfase lexical se mostraria mais eficaz do que a instrução implícita.

Para tanto, os estudiosos partiram de quatro hipóteses: a. que os estudantes adquiririam as palavras-alvo encontradas nos textos tanto na modalidade *Leitura Mais* (*Reading Plus*) como na modalidade *Leitura* (*Reading*); b. o tempo dedicado às atividades de ambos os grupos seria o mesmo, mas o resultado do grupo *Leitura Mais* seria melhor; c. o vocabulário adquirido seria tanto quantitativo (quantas palavras foram aprendidas) como qualitativo (a profundidade desse conhecimento); d. o resultado do grupo *Leitura Mais* seria também superior em relação a nomes e verbos e inferior em relação aos conectivos discursivos.

Os aprendizes eram alunos de língua inglesa do nível intermediário da Universidade de Ottawa e no curso de compreensão que frequentaram foram utilizados quatro textos. Os resultados apontaram para a confirmação das hipóteses de pesquisa. Os aprendizes do grupo *Leitura Mais* passaram do nível de reconhecimento para um nível de conhecimento mais profundo (confirmando a hipótese c), o grupo *Leitura* obteve resultados positivos, contudo, o conhecimento de muitas palavras se manteve no nível de reconhecimento. Por fim, a primeira hipótese também foi confirmada, tanto o grupo *Leitura Mais* quanto o grupo *Leitura* obtiveram resultados positivos na aquisição-aprendizagem lexical, tendo sido fornecida ampla exposição às palavras-alvo em contextos significativos e variados. O melhor resultado do grupo *Leitura Mais* foi devido provavelmente ao fato de que os exercícios sobre as unidades lexicais dos textos fizeram os aprendizes refletirem e analisarem o significado e as funções das palavras-alvo em diversas tarefas.

Ainda sobre o estudo com os grupos *Leitura* e *Leitura Mais*, Wesche e Paribakht (1999) propõem um estudo introspectivo de uma pesquisa na qual comparam os resultados das duas intervenções didáticas com o objetivo de analisar quais tipos de processamento lexical surgiram desse estudo e comparar assim os seus resultados. As reflexões advindas desses dados sugerem que a aquisição-aprendizagem lexical seja um processo de elaboração e também iterativo, o relevante papel das tarefas que permitiam aos aprendizes usar essas novas palavras com as quais se depararam.

Assim como os estudos de Wesche e Paribakht (1999), Zimmerman (1994) propõe uma pesquisa experimental que comparou os resultados de três grupos submetidos a três tipos diferentes de instrução para a aquisição-aprendizagem lexical. O primeiro foi exposto somente à leitura, o segundo à leitura e ao ensino interativo de léxico e o terceiro não foi exposto a nenhum tratamento. As análises dos dados indicaram que tanto o grupo de leitura quanto o do ensino interativo de léxico também obtiveram resultados superiores aos do grupo controle.

Os estudos mencionados referem-se à quarta posição do *continuum* de Coady (1997) sobre aprendizagem lexical, tendo em vista que se baseiam em atividades de sala de aula, muitas vezes consideradas tradicionais (ALLEN, 1983; NATION, 1994), embora não pertençam a uma corrente metodológica específica. Allen (1983), por exemplo, em seu manual *Técnicas no Ensino de Vocabulário* defende que o léxico seja melhor aprendido quando os aprendizes sentem a sua necessidade para executar um exercício, ou seja, quando as perguntas partem deles de acordo com a imposição da atividade. De modo geral, as atividades em sala de aula consistem em atividades comunicativas, mas também em técnicas tradicionais.

Em diálogo com as quatro posições de Coady sobre a aquisição-aprendizagem lexical, na presente pesquisa, a instrução implícita se situaria entre a primeira e segunda posição do *continuum* proposto, já que a primeira enfatiza somente o contexto, isto é, a leitura como principal elemento para a aprendizagem lexical e a segunda o desenvolvimento de estratégias para lidar com o léxico. As estratégias, em nosso contexto de pesquisa, são a complexidade envolvida na execução de tarefas e atividades comunicativas, que potencializam a aquisição lexical, sobretudo em seu aspecto produtivo, ao considerar fatores como contexto, adequação e reflexão sobre o significado.

Em contrapartida, para a instrução explícita pertencente a terceira e quarta posição do *continuum* de Coady (1997) é enfatizada a necessidade de mais instrução explícita para que a aquisição-aprendizagem lexical ocorra. Dentro de um contexto de pesquisa, cujo foco é a comparação de diferentes tipos de instrução, acreditamos que o *continuum* proposto por Coady seja uma interessante referência de “gradações” e “tipos” de implícito e explícito. Sendo assim, considerar a existência dessa diversidade permite-nos selecionar estudos que dialoguem com os modelos de implícito e explícito utilizados nesta pesquisa.

Para o modelo de instrução implícita, foram utilizados como base os conceitos de *output* Swain (1985) e interação Long (1996). Swain, ao revisitar os termos *input* e *output* de Krashen (1982), propõe novos papéis para cada um deles. O *input* compreensível, único e fundamental gerador de aquisição para Krashen, na perspectiva de Swain é também relevante, mas não suficiente para que ocorra a aquisição. Para ela, o *output* (produção), que em Krashen era a mera manifestação ou resultado da aquisição, é parte importante do processo que estimula a aquisição-aprendizagem e é, portanto, fundamental, pois permite ao aprendiz: 1. notar e desencadear os mecanismos de aprendizagem (*Noticing/Triggering Function*); 2. testar hipóteses (*Hypothesis Testing Function*); 3. utilizar sua função metalinguística e reflexiva (*Metalinguistic/Reflective Function*) (SWAIN, 2005).

Além disso, por meio do mecanismo ativado pelo *output*, como por exemplo, em situações em que é preciso falar ou escrever na língua-alvo, o aprendiz pode perceber a falta de determinadas estruturas. Essa consciência desencadearia processos cognitivos de aquisição-aprendizagem, gerando assim conhecimentos linguísticos novos e consolidando aqueles já existentes.

Em relação aos benefícios do *output* para a aquisição-aprendizagem de L2, estudos como o de Izumi (2002) sugerem sua relevância para melhorar o processamento das informações, favorecendo assim sua profundidade e tornando-o mais duradouro.

Dialogando com os estudos de Swain (1985, 2005), Long (1996) propõe que o *input* possa ser potencializado se associado não apenas ao *output*, mas também à interação, já que as modificações frutos da negociação o tornariam compreensível. Na hipótese da interação de Long, a negociação de sentido, que ocorre durante a interação, une o *input*, às capacidades internas do aprendiz e o próprio *output*.

Como em uma cadeia de eventos, o *input* durante a produção/interação torna-se compreensível quando o sentido é negociado. Desse modo, os aprendizes durante os ajustes conversacionais dos quais fazem parte, por exemplo, os pedidos de esclarecimentos, podem testar suas hipóteses e prestar atenção ao sentido e, ao mesmo tempo, à forma, focalizando sua atenção nas características linguísticas salientes.

Por fim, durante todo esse processo, o *noticing*, atenção seletiva dos aprendizes, é parte importante da cadeia, pois articula a experiência linguística à produção e à capacidade subjetiva dos aprendizes.

Em diálogo com os estudos descritos, a instrução implícita na presente pesquisa parte de um *input* contextualizado, para que, durante o processo de aquisição-aprendizagem, os aprendizes não tenham consciência de estruturas metalinguísticas a serem estudadas. A leitura, nesse contexto, será potencializada por atividades que favoreçam a produção (oral e escrita) e a interação, assim, enquanto produzem na língua-alvo, podem desenvolver a atenção seletiva (*noticing*) e focalizar a forma.

Para as atividades de instrução explícita, conforme já mencionado, situada entre a terceira e quarta posição do *continuum* de Coady (1997), serão realizadas atividades que dão ênfase ao elemento lexical. Para tanto, baseamo-nos nos estudos de Gass (1988, 1997), Sökmen (1997), Lewis (1997), Paribakht e Wesche (1997) e Wesche e Paribakht (1999).

Os estudos de Paribakht e Wesche (1997), cujo modelo de aquisição parte das reflexões de Gass (1988, 1997), foram utilizados como base para os dois tipos de instrução. Para Gass, o desenvolvimento da aquisição-aprendizagem se desenvolveria em cinco etapas, aplicáveis tanto na instrução explícita quanto na implícita. São elas:

1. *Percepção (Apperceived Input)*: reconhecimento de algo a ser aprendido, seja pela frequência seja pelas características.
2. *Input compreendido (Comprehended Input)*: através da negociação ou da modificação do *input* por parte do interlocutor (que pode ser um falante nativo ou não nativo).
3. *Internalização (Intake)*: processo de assimilação de dados linguísticos;
4. *Integração (Integration)*: formulação e teste das hipóteses com consequente confirmação ou rejeição;
5. *Produção (Output)*: manifestação de todo o processo.

Em diálogo com os estudos de Gass (1988, 1997), Paribakht e Wesche (1997) propõem um esquema de classificação de tarefas:

1. **ATIVIDADES DE ATENÇÃO SELETIVA**: pedir aos aprendizes que observem as palavras-alvo e sinalizem visualmente (sublinhando ou circulando);

2. *RECONHECIMENTO*: insumo compreendido e possível assimilação:

- a. ligar a palavra com a sua definição;
- b. reconhecer o significado de uma palavra-alvo dentre quatro opções em um exercício de múltipla escolha;
- c. associar a imagem correta à palavra.

3. *MANIPULAÇÃO*: formar palavras ou frases que requeiram uma análise mais profunda do processamento do que as outras categorias, por exemplo, utilizar afixos para a construção de palavras/modificar a categoria gramatical de uma palavra.

4. *INTERPRETAÇÃO*: análise semântica e sintática mais precisa, como, por exemplo, a relação das palavras-alvo com outras palavras em um dado contexto, favorece a compreensão do insumo e também sua assimilação):

- a. encontrar a palavra que não pertence a um grupo de palavras;
- b. classificar palavras de acordo com sua função discursiva;
- c. preencher exercícios de lacunas de múltipla escolha;
- d. deduzir o significado de palavras desconhecidas em um texto.

5. *PRODUÇÃO*: atividades em que o aprendiz “recupera” as palavras em contextos novos, ou seja, pressupõem um nível de processamento mais profundo:

- a. encontrar um erro em colocações ou expressões idiomáticas;
- b. responder a uma pergunta em que se use a palavra-alvo;
- c. preencher lacunas sem opções;
- d. rotular figuras;
- e. fornecer um sinônimo para a palavra-alvo em L1 ou L2.

Ainda em relação à instrução explícita para a aprendizagem lexical, Sökmen (1997) propõe seis maneiras de realizar atividades com o léxico que privilegiem a prática: (i) construir um repertório lexical que possa ser automaticamente reconhecido; (ii) integrar novas palavras às velhas, partindo do pressuposto que o léxico é uma rede de associações; (iii) proporcionar vários "encontros" com a mesma palavra, já que, se o aprendiz encontra a palavra em atividades e contextos variados, haverá uma compreensão mais adequada do seu significado e do seu uso; (iv) promover um nível de processamento mais profundo; (v) usar uma variedade de técnicas, como o dicionário, técnicas mnemônicas para auxiliar na

memorização como tabelas e escalas; (vi) produzir oralmente para a consolidação do léxico aprendido.

Para a estudiosa, a mera repetição já seria suficiente para a retenção lexical. Contudo, a manipulação das palavras, com a qual se colocam em relação as unidades lexicais, e a justificativa de escolhas reforçariam as associações, favorecendo assim a aquisição lexical a longo prazo.

Lewis (1997), corroborando os estudos de Sökmen (1997), enfatiza a relevância do *noticing* (atenção seletiva) para a aquisição-aprendizagem lexical. Nesse contexto, o *noticing* explícito ajudaria na transição do *input* para o *intake* (assimilação do *input*), tendo assim a função de auxiliar o aprendiz a observar, fazer hipóteses e experimentar. Por isso, a palavra chave da Abordagem Lexical proposta por Lewis (1993) é "observação", pois textos ou exercícios orais/escritos, apresentados de modo contextualizado e explícito, visam sempre ao desenvolvimento da observação dos aprendizes por meio de: a. uso de materiais visuais; b. sinonímia ou definição; c. antonímia ou opostos; d. exemplos.

Em consonância com os estudos descritos nesta seção, na nossa pesquisa, a instrução explícita se apresenta de modo contextualizado: o *input* é a leitura de textos autênticos, potencializada por atividades de ênfase lexical, como aquelas propostas nos estudos acima citados, sobretudo Paribakht e Wesche (1997), com seus experimentos ligados à leitura, e Lewis (1993, 1997), com os pressupostos teóricos que salientam a importância da observação e se baseiam no trinômio observar-fazer hipóteses-experimentar.

Além do panorama das pesquisas no campo da aquisição-aprendizagem, apresentamos também as principais pesquisas desenvolvidas no Brasil. Os estudos têm se dividido em duas correntes: a primeira associada a importância do léxico para a leitura e a segunda que visa à comparação dos efeitos da instrução implícita e explícita para o ensino do léxico.

Um dos estudos que se tornaram referência na área é o de Scaramucci (1995), que propôs a caracterização da competência lexical na leitura em língua inglesa como língua estrangeira. Para a linguista, a competência lexical engloba dois aspectos: uma dimensão quantitativa (*size*) e uma dimensão qualitativa ou de profundidade (*depth*). Seu estudo concluiu que a competência lexical dos aprendizes para a compreensão textual é vaga e imprecisa e, por isso, sugere a necessidade de um ensino mais sistemático do léxico.

Zilles (2001) comparou os efeitos da instrução implícita e explícita na aquisição-aprendizagem de expressões idiomáticas em língua inglesa como língua estrangeira em dois momentos: imediatamente após a intervenção e um mês depois do experimento didático. A instrução implícita focalizou a leitura e a interpretação de textos, atribuindo às habilidades de fala e escrita um papel central; já para a instrução explícita as palavras foram apresentadas fora do contexto de leitura e o objetivo foi direcionar a atenção dos aprendizes para as palavras-alvo. Os resultados da pesquisa, confirmando os estudos presentes em nossa revisão da literatura, apontaram para uma vantagem da instrução explícita em relação à instrução implícita, obtendo um nível de aquisição logo após a intervenção de 60% contra 24%. Os pós-testes tardios, que avaliam a aquisição a longo prazo, indicaram, ao contrário, resultados similares, 76% para o grupo implícito contra 81% do explícito.

Por meio de uma pesquisa de caráter etnográfico, Rodrigues (2006) analisou a relação entre o ensino de léxico, as estratégias de aprendizagem e a produção oral dos alunos de inglês como língua estrangeira. Em um estudo de caso, durante dois semestres, a pesquisadora comparou a produção oral de aprendizes, utilizando o programa de computador (*Vocabprofile*). A análise feita pelo programa permitiu obter respostas sobre a extensão do vocabulário dos aprendizes, bem como a variação lexical de suas produções orais. Os resultados mostraram que a mera explicação do significado das palavras para solucionar problemas de compreensão textual não foi eficaz para a aquisição lexical em nível produtivo. Além disso, concluiu que ao longo de dois semestres os aprendizes não melhoraram sua variação lexical, que indica o desenvolvimento mais global de seu conhecimento lexical. Rodrigues (2006) sugere que para melhorar a aquisição lexical seria necessária uma instrução que trabalhe o léxico com objetivos produtivos, relacionando a compreensão textual à produção oral/escrita.

Para investigar a relação entre léxico e compreensão textual, Gattolin (2005) propôs a investigação sobre a relevância do elemento lexical para a leitura autônoma em inglês como língua estrangeira em contexto universitário. As atividades de ênfase lexical, fundamentadas no conceito rico de vocabulário de Richards (1976), mostraram-se eficazes para a aquisição lexical em nível quantitativo e qualitativo.

O panorama apresentado sobre as pesquisas feitas no campo de aquisição lexical por parte de falantes não nativos dentro e fora do Brasil, todas referidas ao ensino e à

aprendizagem de língua inglesa, nos mostram que existem convergências e divergências entre eles e que, por isso, é difícil comparar os seus resultados.

Podemos identificar, no entanto, três elementos presentes em todos os estudos apresentados em nossa revisão da literatura:

1. critérios de elaboração das atividades presentes nas intervenções didáticas;
2. categorização das instruções implícita e explícita;
3. instrumentos de coleta de dados.

Os estudos de Zimmerman (1994), Paribakt e Wesche (1997), Rott (1999) e Zilles (2001) utilizam na elaboração das atividades o modelo de aquisição de Gass (1988, 1997), mas diferem, contudo, em relação aos conceitos de implícito e explícito, pois para Paribakht e Wesche (1997) e Zilles (2001) a instrução implícita focalizou a leitura e a interpretação de textos, enquanto Zimmerman (1994) escolheu atividades comunicativas e interativas.

Outro aspecto importante foram os instrumentos de coleta de dados: com exceção dos estudos de Rott (1999), todos os demais utilizaram a *VKS (Vocabulary Knowledge Scale)*, escala de verificação desenvolvida por Paribakht e Wesche (1996), na qual se avalia predominantemente o reconhecimento das palavras-alvo e apenas marginalmente seu aspecto produtivo.

Como se vê, foram utilizados modelos distintos de instrução dentro do *continuum* implícito e explícito e diferenças também em relação à coleta de dados, que utilizam variações na análise dos aspectos produtivo e receptivo do conhecimento lexical, tornando muito difícil a comparação dos resultados.

A única pesquisa que contempla a variação lexical, um dos instrumentos de avaliação do conhecimento lexical presente no nosso estudo, é a de Rodrigues (2002), que analisou a variação lexical da produção oral dos aprendizes após dois semestres de estudo da língua inglesa em contexto universitário.

Conhecer a diversidade das pesquisas no campo da aquisição lexical nos auxiliou a traçar pontos de diálogo com os estudos existentes e estabelecer novos rumos no tocante à avaliação do elemento lexical, conforme podemos observar no seguinte quadro:

Instrução implícita	Instrução explícita	
Swain (1985): papel da produção em L2	Modelo de aquisição de Gass (1988, 1997)	Paribakht e Wesche (1996): uso da VKS
Modelo de aquisição de Gass (1988, 1997)	Lewis (1993,1997), Sökmen (1997), Paribakht e Wesche (1996, 1997): categorização das atividades explícitas	Rott (1999): avaliação do aspecto produtivo
Zimmerman (1994): atividades comunicativas e de interação	Coady (1997): posições 3 e 4, respectivamente, desenvolvimento de mais instrução explícita e instrução por estratégia na aprendizagem lexical	Rodrigues (2006): uso da medida de variação lexical para avaliação do aspecto produtivo
Long (1996): papel da interação em L2		
Coady (1997): posições 1 e 2, respectivamente, somente contexto e instrução por estratégia na aprendizagem lexical		
Nation e Newton (1997): atividades comunicativas		
Hulstijn e Laufer (2001): elaboração de um construto de envolvimento		

Quadro 5. Estudos sobre a aquisição-aprendizagem do léxico.

Após termos feito a revisão dos estudos acerca da instrução implícita e explícita na aquisição-aprendizagem lexical, abordaremos as características das palavras e o modo como podem ser apresentadas dentro de uma intervenção didática que contemple tanto a instrução implícita como explícita.

2.5 Quais palavras ensinar e como apresentá-las

A elaboração de atividades para o ensino de léxico deve levar em consideração dois aspectos importantes: o critério de seleção das palavras-alvo e sua apresentação nos dois tipos de instrução.

Segundo Nation e Newton (1997), as palavras-alvo têm sido geralmente selecionadas seguindo os critérios de frequência e tipologia. No entanto, são importantes

também outros fatores relacionados à associação e disponibilidade, como por exemplo, a habilidade de combinação de uma unidade lexical com outras palavras, a sua capacidade de facilitar a definição de outras unidades lexicais e de substituí-las.

A divisão entre alta frequência e baixa frequência é arbitrária e ainda não se chegou a um consenso acerca do melhor modo de identificá-las. Para os estudiosos Nation e Newton (1997), a frequência das unidades lexicais está ligada ao modo como são apresentadas. Palavras de alta frequência, por exemplo, merecem a atenção do professor que deve apresentá-las dando-lhe uma boa “cobertura textual”, ou seja, um contexto rico, no qual possa se inferir o seu significado.

As palavras de baixa frequência também devem ser apresentadas em contexto, desde que as palavras de alta frequência já sejam conhecidas. O aprendiz, desse modo, colocará em ação estratégias para aprendê-las. Tais estratégias podem ser complementares e são, em ordem de importância: “adivinhar pelo contexto; usar parte das palavras para lembrar os significados de outras palavras e usar técnicas mnemônicas e estratégias de aprendizagem de vocabulário” [*guessing from context, using word parts to help remember word meanings, and using mnemonic and rote vocabulary learning strategies*] (NATION e NEWTON, 1997, p. 240)

Para Newton (1993), é fundamental estarmos atentos à escolha do *input* para as atividades da instrução implícita na medida em que os alunos dedicarão tempo para falar sobre as unidades lexicais geradas por ele. Portanto, devemos considerar ainda dois fatores: a relevância temática e a proficiência dos aprendizes.

O tema relevante poderá, sem dúvida, motivar os aprendizes a explorar o texto, sendo assim, é necessário que o léxico seja apresentado de modo contextualizado. Tal fato favorece também que o aprendiz possa, por meio das palavras familiares, aprender as palavras desconhecidas. Por fim, as tarefas devem ser adequadas ao nível de proficiência dos aprendizes, de modo a não desmotivá-los e/ou causar estranhamento.

Ainda em relação à instrução implícita, Laufer (1997) salienta a importância da percepção que devemos ter de categorias de palavras que, muitas vezes, não são focalizadas pelos professores e também não são consideradas um problema para os alunos: são as palavras que eles julgam saber e as palavras que não conseguem inferir.

Transparências enganosas, como, por exemplo, expressões idiomáticas, falsos cognatos e palavras polissêmicas podem levar os aprendizes a inferir de modo equivocado o significado lexical. Esses erros podem também ser motivados por imprecisões relacionadas ao contexto textual, ou seja, o não reconhecimento de indícios contextuais, pistas enganosas ou imparciais e até mesmo a ausência de elementos contextuais relevantes para a inferência do significado lexical.

Segundo Laufer (1997), tanto para o nativo como para o estrangeiro, o léxico é fundamental para a compreensão, que é afetada por problemas relacionados às estratégias de leitura e à inferência de palavras em contexto, ao reconhecimento da tipologia textual e também ao conhecimento de mundo dos leitores. Portanto, podemos concluir que os critérios de seleção das palavras-alvo são:

Crítérios	Autores
<ul style="list-style-type: none"> • Frequência e tipologia • Combinação de unidades lexicais 	Nation; Newton (1997)
<ul style="list-style-type: none"> • Relevância da palavra para a temática • Proficiência do aluno 	Nation (1993)
<ul style="list-style-type: none"> • Julgamento do grau de dificuldade das palavras, por exemplo, o transfer da língua materna • Palavras de difícil inferência 	Laufer (1997)

Quadro 6. Critérios de seleção das palavras-alvo.

Em relação à compreensão textual, outro fator que pode influenciar na compreensão textual é a falta de um limiar de leitura, isto é, o conhecimento mínimo lexical fundamental para que os aprendizes possam transferir suas estratégias de leitura da L1 para a L2.

Portanto, dentro da instrução implícita e explícita, a seleção das palavras-alvo pode ser guiada pela escolha de um *input* textual relevante em que o aprendiz conheça as palavras de alta frequência, o que lhe permitirá inferir as palavras menos frequentes.

2.6 As dificuldades na avaliação da competência lexical

Nas seções 2.3 e 2.4, apresentamos nosso arcabouço teórico, no que concerne ao conceito de explícito e implícito, bem como aos tipos de instrução e sua relação com o ensino-aprendizagem do léxico. Para tanto, seguimos, sobretudo, Richards (1976), Meara (1980), Paribakht e Wesche (1996), Nation e Newton (1997), Wesche e Paribakht (1999), cujos estudos foram fundamentais para a elaboração das atividades que compõem nossa intervenção didática, conforme veremos no capítulo 3, dedicado à metodologia da nossa pesquisa.

Além dos estudiosos já mencionados, julgamos necessário pensarmos também em uma linha teórica que se comunicasse com um dos eixos de nossa pesquisa: a concepção do conceito rico de vocabulário de Richards (1976).

Ao considerarmos o conceito rico de vocabulário como eixo central de nossa pesquisa, levantamos também a questão da complexidade da avaliação do conhecimento lexical. Para nortear a seleção dos instrumentos de avaliação e coleta de dados, propomos três dimensões do desenvolvimento do conhecimento lexical propostas por Henriksen (1999). Segundo ele, as dimensões são:

- a) da parcialidade à precisão do conhecimento;
- b) profundidade do conhecimento;
- c) capacidade de uso receptivo e produtivo.

Henriksen (1999) considera que a complexidade da natureza do desenvolvimento do conhecimento lexical nos leva a duas questões: (1) se a profundidade do conhecimento é um pré-requisito para o desenvolvimento de uma compreensão precisa; (2) se o conhecimento e a profundidade são pré-requisitos para que o conhecimento de uma palavra se torne produtivo.

O domínio desses conceitos é fundamental para o desenho de instrumentos de coleta e avaliação eficazes. Por isso, é necessário esclarecermos o que é conhecimento receptivo e

produtivo, como avaliar esses aspectos e como avaliar a amplitude e a profundidade de vocabulário.

Para Meara (1996), a descrição da competência lexical pode ser global, com uma ou mais dimensões, ou descrita de modo a contemplar muitas características. O linguista acredita ser a segunda visão impraticável, devido à complexidade do conhecimento lexical, ao qual são continuamente adicionados muitos traços. Portanto, seguindo os estudos de Meara, contemplaremos somente duas dimensões: tamanho e organização.

Dentro dessas duas macrodimensões temos as três dimensões propostas já citadas por Henriksen (1999). O foco de nossa pesquisa, conforme explicitado, é entender a construção da competência lexical, utilizando as metodologias da Linguística aplicada ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial no que diz respeito à aquisição-aprendizagem de vocabulário, mas também buscando apoio nas abordagens cognitivas e na Pragmática lexical.

Além do nosso arcabouço teórico, os mecanismos de coleta e avaliação visam a contemplar de modo global as três dimensões do conhecimento lexical, permitindo-nos “mapear” não somente os resultados da nossa intervenção, como também o processo que levou a tais resultados.

Para Hazenberg e Hulstjin (1996), existem testes que nos permitem aferir a precisão ou a imprecisão do conhecimento lexical, como por exemplo, exercícios de paráfrase ou tradução da L1 para a L2, utilizados em estudos, nos quais foi pedido que os informantes combinassem as palavras em L1 com os seus correspondentes em L2. Tarefas de reconhecimento ou listas de verificação também são mecanismos que permitem avaliar de forma quantitativa a amplitude do léxico do aprendiz. Recapitulando, segundo os estudiosos, os instrumentos para aferir o conhecimento lexical receptivo dos aprendizes são:

1. exercícios de paráfrase;
2. tradução da L2 para a L1;
3. ligar palavras na L1 aos seus correspondentes em L2;
4. testes de múltipla escolha;
5. listas de palavras.

Cabe ressaltar que as atividades de reconhecimento exigem a capacidade de identificar características formais, não implicando assim uma reflexão sobre o seu significado. Em nosso *corpus*, temos, por exemplo, a unidade lexical *palazzo* muito frequente na língua italiana. Muitos aprendizes por tê-la escutado ou lido em textos a reconheceram, sem, contudo, terem refletido sobre o seu significado e não sendo, portanto, capazes de entendê-la adequadamente no contexto proposto.

Um ponto fraco das atividades de reconhecimento é a não distinção de elementos dos quais os aprendizes possuem um conhecimento vago. Por isso, muitos pesquisadores como Joe (1995) e Nation e Newton (1997) defendem o uso de uma combinação de instrumentos, a fim de que possam explorar diversos tipos de compreensão dentro do *continuum* que vai do desconhecido ao conhecimento preciso, passando por um conhecimento parcial.

Após termos abordado o *continuum* do conhecimento lexical, precisamos pensar também na profundidade do conhecimento do aprendiz, pois a complexidade lexical preconizada por Richards (1976) aponta que a representação rica de vocabulário implica não somente o conhecimento referencial de uma palavra, mas também as relações entre conceito e referência, logo de *extensão*; e as relações de sentido com outras palavras. Dentro dessa complexidade, podemos citar a sinonímia, a antonímia, a gradação e as relações sintagmáticas. Portanto, a profundidade lexical descreve os aspectos do conhecimento da competência lexical.

Paribakht e Wesche (1996), a fim de dar conta dessa complexidade, defenderam o uso de uma escala de conhecimento que permitisse medir diferentes níveis de conhecimento lexical, na qual temos graus de conhecimento que vão desde o desconhecimento total até chegar à precisão de usar a palavra em uma frase, passando por uma vaga ideia de seu significado.

O teste proposto por Paribakht e Wesche (1996) não mede somente a profundidade do conhecimento, mas apresenta também o controle dos aprendizes em relação a uma palavra-alvo, tanto no aspecto receptivo como no produtivo. Controle e acessibilidade fazem parte das dimensões receptiva e produtiva que serão abordadas mais adiante.

Consolidou-se nas pesquisas acerca do conhecimento lexical aferir o conhecimento de uma unidade lexical na compreensão e na produção. Testes de vocabulário de múltipla

escolha, como os presentes no TOEFL (*Test of English as a Foreign Language* - Teste de Inglês como Língua Estrangeira) e na CILS (*Certificazione Italiano Lingua Straniera* - Certificação de Italiano como Língua Estrangeira) concentram-se no aspecto receptivo desse conhecimento.

Em relação ao aspecto produtivo, entrevistas, descrição de imagens e tarefas orais são as mais frequentes para aferir tal conhecimento. Em alguns testes, mede-se também o tempo de reação do informante, englobando-se também a ideia de automaticidade. Como é possível observar no quadro 7, as atividades que avaliam o conhecimento receptivo e produtivo são as seguintes:

Instrumentos de avaliação de conhecimento receptivo	Instrumentos de avaliação de conhecimento produtivo
exercícios de paráfrase	entrevistas
tradução da L2 para a L1	descrição de imagens
ligar palavras da L1 aos seus correspondentes em L2	tarefas orais
teste de múltipla escolha	tarefas escritas
listas de palavras	

Quadro 7. Comparação entre os instrumentos de avaliação do conhecimento receptivo e produtivo.

Como pudemos perceber, é difícil chegar a um modelo de avaliação que contemple os dois aspectos. Alguns pesquisadores combinaram os dois tipos de teste obtendo bons resultados, como por exemplo Bahrick e Phelps (1987), que combinaram tarefas de tradução a tarefas de reconhecimento (seleção de definição e tradução dentro de uma lista).

Tendo isso em vista, consideramos que focar em ambos os aspectos nos permitirá mapear a construção da rede que forma o conhecimento lexical dos aprendizes. Abordaremos esse aspecto na seção 2.7, dedicada à Pragmática lexical, na qual analisaremos do ponto de vista cognitivo os possíveis percursos de uma palavra durante a aquisição-aprendizagem com a instrução implícita e explícita.

A complexidade da aquisição-aprendizagem lexical mostrada nos testes mencionados afere o tamanho do vocabulário (receptivo/produtivo). No capítulo dedicado à metodologia, mostraremos como os conceitos de profundidade e tamanho do conhecimento, e também de parcialidade e precisão, nortearam a seleção e a elaboração dos instrumentos de coleta de dados e de avaliação.

Henriksen (1999) utiliza o termo *semantização* ao invés de aquisição ou obtenção de uma palavra, pois, segundo o estudioso, trata-se de um processo dinâmico e complexo, no qual estão envolvidos aspectos além da palavra em si, como os outros itens lexicais aos quais esta se combina, também chamada rede semântica (ligações intencionais). Aitchison (1994) propõe, ao contrário, que o mapeamento do complexo processo de aquisição lexical seja dividido em três fases:

- A. Rotulagem (*labeling*): significado referencial
- B. Embalagem (*packaging*): descoberta da gama de significados da mesma palavra
- C. Formação de redes (*network building*): manipulação/ estabelecimento de novas relações.

A primeira fase é a descoberta do significado referencial, a segunda a descoberta da gama de significados da mesma palavra (derivados ou figurativos) e a terceira, a manipulação de novas relações de significado, com a descoberta de como essa palavra se combina a outras palavras do mesmo campo semântico, além de possíveis sinônimos e antônimos.

Para Henriksen (1999), adquirir uma palavra envolve dois processos que se inter-relacionam: (a) a adição do item ao repertório lexical por meio de rotulagem e embalagem (relações de extensão); (b) a reorganização e alteração do repertório por meio de um processo de construção de rede. Segundo o pesquisador, existe uma tendência nas pesquisas a focar somente o primeiro aspecto, ou seja, a atenção à forma em detrimento do segundo, o foco na rede.

Em nossa pesquisa, a construção de redes foi fundamental tanto na seleção dos pressupostos teóricos, que nortearam a elaboração da intervenção didática, quanto dos instrumentos de coleta de dados e avaliação, pois visamos à exploração do conhecimento lexical completo. Apesar de sua complexidade, tentaremos abordar os fatores que favorecem o seu reconhecimento e a produção e associação/combinção com demais palavras, contemplando não somente sua amplitude como também sua profundidade.

Segundo Henriksen (1999), a maior parte das pesquisas concentra-se no mapeamento das formas (*meaning onto form*), por esta ser a fase primeira e mais central da aprendizagem. A parte do conhecimento que diz respeito às redes, por ocorrer mais tarde e de forma mais lenta, seria mais difícil de aferir em termos de progressão lexical.

Quando se fala da complexidade das redes, é importante salientar que precisamos encontrar meios para descrever os processos pelos quais passa a aquisição lexical, tais como generalização, apostasia e o seu desenvolvimento. Para Meara (1997), as respostas sobre os processos envolvidos no desenvolvimento lexical poderão ser dadas somente se temos uma instrução orientada com base em previsões feitas, testadas e comparadas com base em modelos formais.

Para descrever os processos envolvidos, precisamos pensar em um modelo de aquisição lexical complexo e também em mecanismos de avaliação que contemplem esse dinamismo e complexidade. É por isso que as palavras chave para entender a natureza do conhecimento lexical são mudança e complexidade.

Para Henriksen (1999), uma limitação de vários estudos é não adotarem uma perspectiva longitudinal, na qual o desenvolvimento do aluno é testado e avaliado em várias fases. Por essa razão, em nosso estudo, embora a duração do experimento didático tenha sido limitada, o conhecimento lexical foi avaliado em três momentos: antes da intervenção (pré-teste), logo após a intervenção (pós-teste) e um mês após a intervenção (pós-teste tardio).

Desse modo, procuraremos inter-relacionar as dimensões do conhecimento lexical aos processos de aprendizagem e seu uso e também aos mecanismos de avaliação.

2.7 A Pragmática e aquisição-aprendizagem lexical

Segundo Reyes (2001), a Pragmática foi a primeira tentativa dentro da Linguística de criar uma teoria do significado das palavras e sua relação com os falantes e com o contexto em que se inserem. Em nossa pesquisa, a primeira característica que nos situa no âmbito da Pragmática é o fato de termos selecionado um *input* autêntico, cujo objetivo é

fornecer um contexto significativo para ambas as abordagens na medida em que permitirá aos aprendizes observar as palavras dentro de seu contexto efetivo de uso.

Sperber e Wilson (1995 [1986]) e Recanati (1993, 2004), principais expoentes da Teoria da Relevância ou Teoria Contextualista, defendem que o significado das palavras usadas durante a comunicação seja modificado pelos elementos do contexto, mas também pelas intenções comunicativas e pelas opiniões dos interlocutores. Para os teóricos da relevância, o contexto ultrapassa os limites do texto, pois é um construto psicológico, um subconjunto de suposições do ouvinte sobre o mundo.

Tal modelo baseia-se na ideia de contexto que se contrapõe ao conceito clássico de “moldura”, dentro da qual ocorrem as interações verbais, para dar espaço ao que podemos chamar “contexto cognitivo”, que não se limita a informações ambientais ou aos enunciados anteriores, mas amplia as expectativas do ouvinte e do falante com suposições advindas da cultura, crenças dos falantes, sendo que todos esses elementos afetariam a interpretação do ouvinte, ou seja, a significação das palavras.

Para Grice (1967), a comunicação fundamenta-se no Princípio da Cooperação, processo em que o ouvinte, em um trabalho cooperativo entre os interlocutores, ‘preenche’ as lacunas existentes entre a construção linguística do enunciado e a sua compreensão. Para tanto, quatro máximas devem ser respeitadas:

1. **Da quantidade:** fornecer a quantidade necessária de informações a fim de possibilitar a comunicação;
2. **Da qualidade:** fornecer informações verdadeiras
3. **Da relação:** fornecer informações relevantes
4. **Do modo:** como as informações são transmitidas (de modo claro, evitando ambiguidades, sendo breve e respeitando uma ordem)

A Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1995) parte das reflexões griceanas acerca dos processos inferenciais, considerando, sobretudo, o conceito de implicatura sobre os significados vinculados pelo que não é dito. Eles criticam, no entanto, as máximas, pois acreditam que essas vislumbram conversações “ideais”. Em situações reais, segundo os estudiosos, as máximas são constantemente violadas e não há necessidade do Princípio de

Cooperação na medida em que os indivíduos buscam e prestam atenção somente às informações que julgam relevantes, pois

A afirmação central da Teoria da Relevância é a de que expectativas de relevância geradas por um enunciado são precisas e previsíveis o suficiente para guiar o ouvinte na direção do significado do falante. O objetivo é explicar em termos cognitivamente realísticos a que essas expectativas equivalem e como elas podem contribuir para uma abordagem empiricamente plausível de compreensão (SPERBER e WILSON, 2004, p. 222).⁶

Portanto, a Teoria da Relevância propõe um modelo de comunicação e também de cognição humana, cujo objetivo é explicar, partindo sempre de situações comunicativas reais, como a informação é mentalmente representada e posteriormente processada de modo inferencial.

Revisitando conceitos de Grice e o Princípio da Cooperação (1967), Wilson e Carston (2006, 2007) traçaram na área da Linguística cognitiva novos rumos no âmbito da Pragmática, como por exemplo, o da Pragmática lexical, campo da pragmática que estuda os conceitos veiculados por uma palavra dentro da comunicação, enfatizando sobretudo o processamento das informações ativado por inferências, responsáveis por recebê-las e armazená-las, gerando assim suposições coerentes com a situação comunicativa.

Os estudos de Pragmática lexical concentram-se sobre o conceito de *implicatura* de Grice, que se refere aos elementos implícitos presentes no contexto e capazes de ‘completar’ a informação linguística durante o ato comunicativo, e de *explicatura*, que indica as informações linguísticas explícitas fornecidas pelos falantes.

O conceito de *explicatura* foi introduzido por Sperber e Wilson (1995 [1986]), segundo os quais não existiria uma ordem rígida de compreensão de significados. Para Mazzone (2010), o significado poderia vir tanto do enunciado como de expectativas contextuais, o processo de confirmação e revisão das hipóteses fornecidas pelo contexto e pelo enunciado é chamada *mutual adjustment* (acomodação mútua).

⁶ Texto publicado originalmente em inglês em: HORN, L.; WARD, G. (eds.). *The Handbook of Pragmatics*. London: Blackwell, 2004, p. 607-632. Tradução para o português de Fábio José Rauén e Jane Rita Caetano da Silveira.

Os estudos de Wilson e Carston (2006) corroboram as ideias de Sperber e Wilson (1995 [1986]), ao mostrar que, devido ao processo dinâmico de construção de significados acima descrito, não é possível delimitar as diferenças entre conhecimento lexical e conhecimento de mundo. Para Carston (2008), o mecanismo de compreensão dos significados é composto por alguns processos totalmente automáticos e por outros linguísticos (passíveis, portanto, de serem influenciados pelo conhecimento de mundo dos falantes).

A Pragmática lexical defende a existência de um significado proposicional dependente de processos pragmáticos que se dividiriam em dois tipos: inferenciais e associativos. A rigor, os dois processos possuem uma natureza inferencial, contudo, no primeiro se destacam as associações de uso frequente, portanto, altamente acessíveis, chamadas *forward inferences* (inferências frequentes); enquanto no segundo prevalecem as informações adicionais ou de correção fornecidas pelo contexto, chamadas *backward inferences* (inferências adicionais).

Os dois processos acima citados fazem parte de um mecanismo maior denominado *spreading activation* (ativação propagada), que, a partir de uma rede associativa de significados, poderia propagar conceitos ligados a uma palavra, criando, desse modo, uma cadeia de outros conceitos subjacentes.

Assim, os elementos se cruzam, aumentando e potencializando a compreensão lexical. Hall (2007) complementa as ideias de Carston (2008), ao propor que as *forward inferences*, tipo de associação mais frequente e mais acessível, possam favorecer o reconhecimento de esquemas, ou seja, um elemento pode ‘atrair’ outros pertencentes aos mesmos ‘padrões’. De modo similar, as *backward inferences* (tipo de associação adicional) poderiam também produzir expectativas sobre as próximas palavras e, conseqüentemente, a compreensão de seus significados.

Trazendo todos esses conceitos da Pragmática lexical para nossa pesquisa, podemos pensar que, em um primeiro momento, o *input* autêntico nos permite enriquecer, tanto na instrução implícita como na explícita, os processos cognitivos acima descritos, pois segundo os teóricos da relevância, teremos um *input* mais relevante, já que dentro de uma gama de estímulos recebidos, propiciou maiores efeitos cognitivos positivos alcançados pelo processamento de um estímulo.

Ao utilizarmos o *input* autêntico, aumentamos sua relevância para o indivíduo, na medida em que a motivação de compreender textos, no nosso caso, relativos aos temas "turismo" e "cultura", produz efeitos cognitivos maiores do que a simples leitura de frases isoladas. Nesse sentido, o tipo mais importante de efeito cognitivo alcançado pelo processamento de um *input* em um contexto é uma implicação textual, conclusão que ocorre como consequência da união do *input* e do contexto, entendido em seu conceito amplo que engloba a cognição, não sendo nem somente *input* e nem somente contexto.

Retomando os processos de compreensão lexical, sejam inferenciais ou associativos, é importante salientar que ambos partem de uma base de inferências, o que determinará a diferença entre eles e será o modo como o processamento ocorre. Se forem privilegiados aspectos contextuais, será inferencial; se forem contempladas associações ligadas à palavra, o processamento será predominantemente associativo.

Em nossa pesquisa, à luz da Teoria da Relevância, a instrução implícita e a instrução explícita são modos distintos de potencializar a relevância do *input* e, sobretudo, instrumentos de ativação de processos cognitivos, sendo que a primeira favorece os processos inferenciais, enquanto a segunda privilegia os processos associativos.

O estímulo mais relevante, além de produzir maiores efeitos cognitivos, deve também exigir menor esforço de percepção, pois quanto maior o esforço de percepção, memória e de inferência:

Menor será a recompensa pelo processamento do *input* e, por isso, um menor merecimento de atenção. Nos termos teóricos da Teoria da Relevância, em contextos idênticos, quanto maior o ESFORÇO DE PROCESSAMENTO requerido, menos relevante será o *input* (SPERBER e WILSON, 2004, p. 225).

Diante de todos esses elementos que apontam para diferentes caminhos para a compreensão do significado lexical, podemos pensar em como relacioná-los com as teorias de aquisição-aprendizagem de L2/LE.

O primeiro conceito que retomaremos do campo da aquisição de L2 é o de *noticing* (SCHMIDT, 1994). O *noticing* ou percepção ativa é definido pelo estudioso como a

capacidade de identificar elementos do *input* recebido que mais chamaram a atenção do aprendiz.

Podemos pensar os processos associativos e inferenciais como diferentes maneiras de guiar o processo de aquisição lexical rumo à sua assimilação (*intake*). O modelo de Gass (1988, 1997), utilizado em muitas pesquisas sobre aquisição lexical, representa de modo eficaz a complexidade do conhecimento de léxico.

Tanto os processos associativos, relacionados predominantemente à palavra, quanto aqueles inferenciais, relacionados ao contexto, têm seu início na aceitação do *input*, que se dá pela formação, rejeição ou verificação das hipóteses. Nessa primeira fase, notamos já diferenças em relação a como a atenção dos aprendizes é guiada.

Nos processos associativos, o processo de aquisição é mais ‘organizado’ na medida em que menos elementos são relacionados às palavras. Ao solicitar aos aprendizes que façam, por exemplo, exercícios de sinonímia, ou ao pedir que relacionem palavras do mesmo campo semântico, estamos inserindo essa palavra em seu repertório, associando-a a um número reduzido de elementos lexicais. Esse tipo de processo associativo é o que se observa na instrução explícita.

Os dois tipos de instrução e os dois processos cognitivos apontam para caminhos diferentes no tocante à reorganização e alteração do repertório lexical dos aprendizes. Na instrução explícita, o processo é conduzido de modo a favorecer a confirmação de hipóteses, enquanto a instrução implícita faz isso de forma menos ‘precisa’, fornecendo aos aprendizes diversas possibilidades que lhes permitem testar mais caminhos do que aqueles presentes nos processos associativos.

Por isso, observamos que os processos inferenciais são por natureza mais imprecisos do que aqueles associativos, o que explicaria também os resultados mais assertivos da instrução explícita em relação à implícita. Como salienta Scaramucci (1995), inferir uma palavra não significa necessariamente adquiri-la.

Uma vez adquirida a palavra, via processos seja associativos seja inferenciais, devemos pensar em como esse elemento será armazenado e integrado no repertório lexical do aprendiz. Para Henriksen (1999), poucos estudos têm se ocupado dessa parte do

processo de aquisição lexical, pois é mais fácil aferir o conhecimento em sua extensão do que em sua profundidade.

A integração desse elemento, ou seja, a sua assimilação (*intake*) pressupõe uma reorganização dos itens que já faziam parte de seu repertório lexical, incluindo seu conhecimento de mundo. A entrada da unidade lexical ocorre na percepção do *input*, que pode ser manipulado de diferentes formas, como por exemplo, saliência, associações, indícios textuais etc.

Nesse contexto, percebemos que as atividades propostas, tanto na instrução implícita como na explícita, atuaram como ‘facilitadoras’ que criaram condições para que o aprendiz observasse a língua. Atividades comunicativas e atividade de saliência favoreceram a percepção do elemento lexical, diminuindo assim o esforço de seu processamento. Como vimos em Sperber e Wilson (2004), quanto menor o esforço de processamento, mais relevante será o *input* e, conseqüentemente, mais eficaz será sua retenção.

O relato acerca do significado de “*faraglione*” mostra como o conhecimento de mundo do aprendiz tornou o *input* relevante e potencializou seu processamento ao utilizar as *backward inferences* (associações adicionais), na medida em que favoreceu as associações relacionadas à palavra ‘abrolhos-ilha-pedra’ e não se limitou somente ao contexto.

Do mesmo modo, à instrução explícita, que dirige a atenção dos aprendizes para as associações lexicais, favorecerá os processos associativos. A instrução implícita, em contrapartida, privilegiará, por meio das atividades que visam à comunicação, os processos inferenciais. Ambas, de modos distintos, aumentam os efeitos cognitivos fundamentais para a sua percepção e diminuem os esforços de seu processamento, incrementando assim à aquisição lexical e aprendizes de L2.

Por fim, a elaboração de um construto que envolva a Pragmática lexical e a aquisição-aprendizagem de L2, permite-nos pensar ainda em um modelo de aquisição que responda às questões sobre a relação entre profundidade de processamento e natureza do conhecimento, bem como profundidade de processamento e produção.

Na próxima seção, abordaremos o papel do léxico em distintas abordagens de ensino e aprendizagem de segundas línguas (L2/LE), desde as mais tradicionais até as mais inovadoras, mostrando como o elemento lexical oscilou como um pêndulo entre a instrução implícita e explícita.

2.8 O ensino do léxico e as abordagens para o ensino de línguas

Meara (1980), estudioso da área de aquisição lexical, em *Vocabulary Acquisition: A Neglected Aspect of Language Learning*, enfatizou como o léxico foi negligenciado nas pesquisas em Linguística Aplicada. A análise dos principais métodos e abordagens para o ensino de L2 desde a década de 1970 aponta para esse fenômeno.

De um modo geral, nota-se uma oscilação no modo como o léxico é tratado, ora de forma totalmente explícita, ora de forma implícita. Descreveremos de modo sintético como o léxico foi ou não apresentado em alguns métodos e abordagens, aprofundando, sobretudo, a Abordagem Lexical, o Método Natural, a Abordagem Comunicativa e o Pós-método.

No método Gramática-Tradução, também chamado de Método Clássico, a apresentação do léxico é explícita, como apoio às atividades de leitura, após as quais o vocabulário é retomado por meio de listas de palavras lidas em voz alta. Como se percebe, o léxico, embora seja abordado de modo explícito, não é o foco, já que se enfatiza principalmente o aspecto gramatical.

Em contrapartida, no Método Direto, a gramática deixa de ter um papel central, que é, ao contrário, ocupado pela comunicação. A tradução cedeu espaço para demonstrações, exemplos e paráfrases na língua-alvo e a principal diferença em relação ao método Gramática-Tradução está no fato que a instrução se baseia em situações ou tópicos e não em progressão gramatical. O léxico é apresentado de modo implícito dentro de contextos comunicativos, focalizando o significado e não a forma para que os aprendizes sejam incentivados a fazer associações e o léxico seja adquirido naturalmente.

No método Audiolingual, a língua também é apresentada de modo contextualizado. Assim como no Método Direto, se dá maior ênfase à oralidade, mas abordando o elemento lexical de modo diferente. O léxico possui um papel marginal, pois acredita-se que seria

adquirido posteriormente, já que o objetivo central é aprender a usar a língua de modo automático com a quase “eliminação” da focalização do elemento lexical.

A Abordagem Natural representou um divisor de águas no ensino de línguas estrangeiras, pois defende que a aquisição-aprendizagem seja totalmente implícita, assemelhando-se ao modo como aprendem as crianças. Um dos mais conhecidos defensores dessa vertente foi Krashen que, na sua hipótese do *input* (1982), afirma que insumo a partir do qual se constrói a aquisição deve ser compreensível para que o processo ocorra. Para Krashen, a aquisição (natural e duradoura) está vinculada à instrução implícita, enquanto a aprendizagem (escolar e menos duradoura) está atrelada à instrução explícita. Embora tenha sido fortemente criticado por ser considerado radical em suas dicotomias, suas reflexões forneceram as bases para estudos sobre a natureza da aquisição e da aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo no tocante às diferenças entre as abordagens e os conhecimentos implícito e explícito.

Por exemplo, em nosso estudo, foram fundamentais os estudos posteriores a Krashen que salientaram a importância do *output* (produção), da interação, da negociação de sentido e da atenção seletiva. O grande mérito da Abordagem Natural foi mostrar que existe um processo de aquisição e um de aprendizagem (embora não tenha explicado com clareza seu funcionamento) e dar início às reflexões sobre, por um lado, a natureza implícita e explícita do conhecimento e, por outro, o acesso a ele.

Na contramão dos estudos de Krashen, surge a Abordagem Lexical que focaliza principalmente a aprendizagem do léxico de modo explícito, pois em sua concepção de língua defende-se que esta seja a construção de blocos que não são considerados gramaticais ou funcionais e sim lexicais. Segundo Lewis (2000), a Abordagem Lexical apresentou algumas falhas, por isso, ele nos propõe "novos" caminhos para a aprendizagem do léxico. Uma de suas propostas é propiciar aos aprendizes mais "encontros" com as mesmas palavras, que aconteceriam em diversos momentos; no tocante à percepção do aprendiz, defende a ideia de que seja necessário que o *input* se transforme em *intake*, isto é, que o insumo seja assimilado pelo aprendiz. Para tanto, a explicação de aspectos contrastivos ou de elementos formais pode auxiliar em tal processo. Algumas técnicas utilizadas por essa abordagem são de natureza implícita, conduzindo a atenção dos

aprendizes às colocações lexicais, visando à melhoria de sua assimilação e ao uso produtivo de tais estruturas.

Mesmo nas atividades de caráter implícito, voltadas mais para o uso do que para a metalinguagem, podem ser adicionados exercícios, cujo foco seja direcionado aos elementos lexicais, a fim de conscientizar os aprendizes sobre o uso de uma colocação ou de um item lexical. Nesse caso, vemos uma característica muito importante da abordagem lexical: a integração da instrução explícita e implícita, embora se dê maior ênfase à primeira. Por fim, há algumas atividades comunicativas, como por exemplo, as tarefas que colocam em evidência o uso da língua-alvo. O paradigma *Apresentação-Prática-Produção* (*Presentation-Practice-Production*, conhecido como PPP) dá lugar ao ciclo de *Observação-Criação de Hipóteses-Experimento*, favorecendo assim um tipo de aquisição-aprendizagem, que pretende equilibrar a importância dada ao contexto e, portanto, ao processo implícito, e a necessidade de ‘direcionar’ de forma explícita a atenção dos aprendizes para elementos formais da língua, nesse caso ao léxico, a fim de lhes fornecer mais recursos para que possam atingir a fluência.

A Abordagem Comunicativa, em suas diversas vertentes (mais ou menos radicais), enfatiza, sobretudo, a instrução implícita em detrimento da explícita. É incentivado o uso da língua-alvo e a exposição dedutiva de regras cede espaço às atividades de interação e cooperação. No tocante ao léxico, nota-se que prevalece o modelo de instrução implícita. Contudo, nos modelos chamados comunicativos também são encontradas características do ensino explícito, como por exemplo, o uso de listas de palavras e exercícios estruturais. De modo geral, pode-se dizer que a Abordagem Comunicativa, dando ênfase ao significado, ao contexto e às interações que promovem o uso comunicativo da língua-alvo, confere maior importância aos elementos lexicais, abordados predominantemente de forma implícita.

Essa breve descrição de alguns dos principais métodos e abordagens da história recente do ensino de línguas estrangeiras confirma a existência de uma oscilação no modo como o léxico é apresentado, que aponta para uma tentativa de descobrir qual seria o melhor modo de ensiná-lo. Refletindo sobre isso, Nation e Newton (1997) detectaram uma das principais questões: para os professores parece fácil e natural que seus alunos aprendam os elementos lexicais sem que seja necessário dar atenção a esse elemento, enquanto para os aprendizes é uma necessidade e, em muitos casos, até um anseio.

O que se observa é que nenhum deles chegou a uma conclusão sobre deve ser ensinado e sobre como é aprendido o léxico e, por isso, se mantém esse padrão de ‘revezamento’ entre algumas abordagens que tendem na direção do implícito e outras que privilegiam o explícito. As reflexões originadas no âmbito daquilo que se costuma chamar Pós-Método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2006) nos fornecem um panorama sobre uma tendência para o ensino de línguas estrangeiras: a interface ou até a integração de ensino implícito e explícito, vistos como complementares e não como excludentes. A *Condição Pós-Método* baseia-se em três atributos fundamentais: (a) a busca de uma alternativa ao método e não de um método alternativo; (b) a autonomia do professor que lhe confere maior responsabilidade; (c) o pragmatismo baseado em princípios. A pedagogia Pós-método é, portanto, composta por uma estrutura tridimensional em que estão presentes três parâmetros: o da particularidade, da praticidade e da possibilidade.

A ideia de particularidade pedagógica relaciona-se com a compreensão situacional, visto que uma pedagogia significativa não pode ignorar contextos particulares, como por exemplo, fatores regionais, culturais e individuais dos aprendizes. Portanto, o ensino de línguas sensível ao contexto só pode ocorrer a partir da análise desse fator.

Por sua vez, a particularidade está intrinsecamente relacionada à prática, à observação dos atos de ensino e de seus resultados, atuando na identificação de problemas. Neste sentido, podemos dizer que os dois conceitos se fundem na medida em que o professor é capaz de monitorar a própria eficácia do ensino, de propor novas teorias, chamadas de teorias particulares, desenvolvidas na práxis pedagógica, ou ainda de manter contato com as teorias profissionais, geradas por especialistas.

Para colocar em prática os parâmetros acima citados, Kumaravadivelu (1994) propõe um plano geral de macroestratégias. São elas: 1. maximizar oportunidades de aprendizagem; 2. minimizar desencontros perceptuais; 3. facilitar a interação negociada; 4. promover a autonomia na aprendizagem; 5. estimular a consciência linguística; 6. ativar a intuição heurística; 7. contextualizar o ensino linguístico; 8. integrar as habilidades linguísticas; 9. assegurar a relevância social; 10. aumentar a consciência cultural.

Como é possível notar, Kumaravadivelu propõe a integração e a interface do ensino e dos conhecimentos implícitos e explícitos, deixando de lado a dicotomia e enfatizando a necessidade de colocá-los dentro de um *continuum* de estratégias para o ensino e a

aquisição-aprendizagem de L2, em que estas se comunicam, interagem e se complementam. O seguinte quadro resume algumas das principais estratégias, assim como foram propostas pelo autor:

Estratégias analíticas	Estratégias experimentais
Foco no código	Foco na comunicação
Centrada no meio (forma)	Centrada na mensagem
Observação	Participação
Foco na língua	Foco em tópicos/proposta contextualizada
Prática da língua	Uso da língua
Previsibilidade da resposta	Lacuna de informações
Ênfase na precisão	Ênfase na fluência
Interação linguística	Interação interpessoal

Quadro 8. Estratégias analíticas e experimentais de ensino (KUMARAVADIVELU, 2006, p.186).

No tocante à estratégia experimental, o aprendiz usa a língua para um propósito, concentrando-se, desse modo, na mensagem e não em aspectos específicos do código, enquanto na estratégia analítica são utilizadas técnicas de estudo e prática, nas quais o aprendiz tem a função de um observador que, de fora, analisa a língua e a cultura, concentrando-se, sobretudo, nas características formais ou funcionais da língua-alvo, captadas dentro de um contexto vivo (KUMARAVADIVELU, 2006).

Kumaravadivelu (2006) defende a integração de estratégias e técnicas experimentais e analíticas, pois existem aspectos positivos em ambas. A analítica descontextualiza e isola os fenômenos de linguagem ou aspectos de habilidade para análise, diagnóstico e prática. Contudo, considera que existem limitações nos estudos que utilizam somente estratégias analíticas, pois elas necessitam de um complemento que privilegie a linguagem mais global.

Os modelos de Bialystok (1978), citados por Kumaravadivelu (2006), reconhecem os méritos de ambas as estratégias. Uma estratégia explícita auxilia os aprendizes a se concentrarem nas características da linguagem e, conseqüentemente, adquirirem um conhecimento consciente e conceitual. Eles podem usar esse conhecimento para saber como as funções de linguagem funcionam e como ‘encaixá-lo’ no uso efetivo da língua-alvo,

descobrir o significado das palavras etc. Uma estratégia implícita, por outro lado, leva em consideração a complexidade da linguagem, admitindo, desse modo, a impossibilidade de descrever sempre regras e sistemas abstratos.

No próximo capítulo, dedicado à metodologia da pesquisa, os instrumentos utilizados serão explorados e colocados em relação com o arcabouço teórico ilustrado no presente capítulo.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, será explicitado o tipo de estudo que propomos para investigar os efeitos produzidos pela instrução implícita e pela instrução explícita na aquisição-aprendizagem lexical de aprendizes brasileiros de língua italiana. Serão ilustrados o contexto de pesquisa, os participantes do experimento didático realizado e, posteriormente, as atividades utilizadas em sala de aula e os instrumentos de coleta e avaliação dos dados.

Os instrumentos de coleta e avaliação dos dados tiveram como objetivo descrever a competência lexical dos aprendizes antes, logo após e um mês depois da intervenção didática e nos permitiram organizar os resultados de acordo com três categorias de análise: competência lexical receptivo, competência lexical produtiva e variação lexical.

3.1 A pesquisa e seu contexto

Nosso estudo propõe o diálogo entre dois métodos de pesquisa: a pesquisa-ação e a pesquisa experimental. Situamo-nos no âmbito da pesquisa-ação na medida em que propomos uma ação orientada à resolução de problemas com objetivos de transformação (THIOLLENT, 1947), no nosso caso, com especial referência ao modo como o léxico é ensinado. Por outro lado, a pesquisa aqui apresentada pode também ser descrita como experimental, pois, ao compararmos os efeitos dos dois tipos de instrução na aquisição-aprendizagem lexical, selecionamos duas variáveis que podem influenciar o nosso objeto de estudo, estabelecendo assim formas de observação dos resultados produzidos.

O estudo da aquisição-aprendizagem lexical à luz desses dois métodos de pesquisa nos permite combinar dados quantitativos e qualitativos e assim obter resultados que fornecem subsídios para explicar a complexidade da competência lexical sob diversos pontos de vista.

A intervenção didática proposta para investigar os efeitos de tipos distintos de instrução na aquisição-aprendizagem lexical foi aplicada em cursos de Extensão Universitária, que foram oferecidos pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) nos meses de março e abril de 2015. É importante salientar que esses cursos buscam propiciar formação continuada a pós-graduandos e profissionais da área.

Até o primeiro semestre de 2015, eram oferecidos na FFLCH, no âmbito da Cultura e Extensão Universitária, cursos de várias línguas, entre as quais a língua italiana, que tinham como público-alvo a comunidade em geral, além de estudantes e funcionários técnicos e administrativos da universidade, e ampliaram, nos anos em que foram regularmente oferecidos, o interesse pela aprendizagem de línguas em geral. Essa informação é relevante, pois a maioria dos participantes de nossa pesquisa já havia participado desses cursos, que contemplavam os níveis de A1 a B2 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR, 2001).

A intervenção didática proposta foi promovida como Curso de Difusão, assim definido por causa da carga horária de 8 horas e por seu caráter de divulgação de conhecimento à comunidade.

Em relação ao nível linguístico dos aprendizes participantes de nossa pesquisa, optamos pelo nível B1, considerado intermediário pela classificação do QECR, que define o aluno desse nível *utilizador independente*:

É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e standardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto (2001, p. 49).

A escolha desse nível vem ao encontro da necessidade de termos participantes cuja compreensão oral e escrita fosse mais desenvolvida, pois as atividades propostas partiam de *input* autêntico (textos de revistas de turismo), que visavam ao desenvolvimento e ao

aperfeiçoamento de tais competências, bem como, em um dos dois tipos de instrução, à participação em atividades comunicativas (orais e escritas).

Por isso, na divulgação de nossa proposta de curso inserimos como pré-requisito ter frequentado até o terceiro nível dos cursos do *Italiano no Campus* ou ter sido aprovado na disciplina *Língua Italiana II* da habilitação em Língua e Literatura Italiana do curso de graduação em Letras da Universidade de São Paulo.

Alunos nesse nível, segundo o QECR, são capazes de se expressar nas áreas de seu interesse e em assuntos familiares abordados no trabalho, na escola ou nos momentos de lazer. Tomando isso como referência a indicação do QECR, selecionamos como tema o turismo. Além disso, em relação à amplitude do léxico do nível B1, Francesca Parizzi (SPINELLI; PARIZZI, 2010) no capítulo 5 do livro *Profilo della lingua italiana* afirma que o aprendiz “dispõe de léxico suficiente para se expressar com um pouco de circunlocução sobre quase todos os temas que se referem à vida quotidiana, tais como: família, hobby e interesses, trabalho, viagens e atualidade” [*Dispone di lessico sufficiente per esprimersi con qualche circonlocuzione su quasi tutti gli argomenti che si riferiscono alla vita quotidiana, quali la famiglia, gli hobby e gli interessi, il lavoro, i viaggi e l'attualità*] (2010, p. 65), dialogando com as informações do QECR.

Outro aspecto importante em relação ao público-alvo de nossa pesquisa foi a randomização dos grupos, ou seja, não houve nenhum tipo de controle das variáveis dos aprendizes, tais como idade e tempo de estudo da língua. Os alunos escolheram o curso de acordo com o horário que lhes era mais conveniente e não foram avisados acerca das diferenças metodológicas.

Os aprendizes foram divididos em dois grupos e para cada um foram elaboradas e aplicadas atividades pertencentes à instrução implícita e à instrução explícita. Do grupo que chamaremos Grupo Implícito (GI), cujas atividades foram baseadas na instrução implícita, participaram 16 estudantes. O grupo com o qual foram desenvolvidas atividades de tipo explícito será denominado Grupo Explícito (GE) e teve 12 inscritos, mas, como um dos participantes faltou à primeira aula, foram considerados apenas 11 na análise dos dados.

Como dissemos, nosso estudo se situa também no âmbito da pesquisa experimental e, por esse motivo, optamos por dar um título ao nosso experimento didático que não fornecesse nenhuma indicação sobre o objeto de pesquisa. O título escolhido para os dois

grupos foi o mesmo: *Imparare l'italiano e conoscere l'Italia: dai testi sul turismo alle attività in classe* (Aprender italiano e conhecer a Itália: dos textos sobre turismo às atividades de sala de aula).

Na próxima seção, apresentaremos a organização de nossos instrumentos de análise dos dados, os quais foram divididos em três categorias: atividades do experimento didático, coleta de dados e avaliação dos resultados. Descreveremos as características de cada um, relacionando-os à revisão da literatura proposta no primeiro capítulo e aos seus objetivos.

3.2 O implícito e explícito na elaboração dos instrumentos de pesquisa

Nesta seção, apresentamos um resumo da organização de nossos instrumentos de pesquisa, que foram divididos em três categorias: 1. atividades do experimento didático; 2. instrumentos de coleta de dados e 3. instrumentos para avaliação dos resultados.

As atividades do experimento didático são apresentadas, justificando as escolhas realizadas a partir dos critérios para sua elaboração e levando em conta os possíveis efeitos de sua aplicação. Na categoria instrumentos de coleta de dados, apresentamos os *pré-testes* (testes que antecedem a intervenção didática), que visam a estabelecer o perfil dos aprendizes, seu conhecimento linguístico prévio e sua competência lexical. Por fim, os instrumentos utilizados para a avaliação dos resultados foram *pós-testes receptivo e produtivo* (testes realizados logo após a intervenção didática) e *pós-testes tardios receptivo e produtivo* (testes realizados um mês depois da intervenção didática), cujo objetivo é ‘mapear’ quais foram os efeitos produzidos pelos dois tipos de instrução no conhecimento lexical dos aprendizes.

Entendemos em nossa pesquisa que a instrução implícita, conforme já mencionado na apresentação do referencial teórico, será aquela na qual não haverá nenhum tipo de instrução explícita sobre o léxico, enquanto a instrução explícita será aquela na qual os aprendizes têm sua atenção direcionada ao elemento lexical.

Já dissemos que é possível pensar em uma gradação que vai do implícito ao explícito. Dentro do *continuum* sugerido por Coady (1997), que considera uma escala de 1 a 4, situamo-nos, no que se refere à instrução implícita, nos primeiros dois pontos, segundo

os quais a aprendizagem lexical advém de uma compreensão bem-sucedida da leitura extensiva, mas também de estratégias para lidar com o contexto, que poderiam aumentar compreensão textual.

No nosso experimento didático, embora não tenhamos abordado estratégias de modo explícito (glossários, palavras em destaque, *input* saliente), as atividades pertencentes à instrução implícita não se limitaram a questões de compreensão textual (ponto 1 do *continuum* de Coady), na medida em que englobaram sobretudo a interação em sala de aula, podendo assim ser consideradas como estratégias para a aquisição-aprendizagem lexical.

Estudos como os de Simcok (1993) e Nation e Newton (1997) evidenciam os efeitos positivos das atividades de interação na aquisição-aprendizagem lexical de aprendizes de L2, que se mostraram mais eficazes do que apenas as atividades de compreensão textual.

No experimento didático do GI, as estratégias para potencializar os efeitos da instrução implícita foram caracterizadas pela presença de atividades comunicativas e de interação verbal como agentes catalisadores do contexto que permitem aos aprendizes utilizá-lo de maneira mais eficaz. A instrução implícita utilizada poderia, portanto, ser denominada *instrução implícita interacional*.

As posições três e quatro do *continuum* de Coady (1997) referem-se, respectivamente, ao ensino de estratégias de compreensão de vocabulário e ao ensino *por* meio de atividades que visam à aprendizagem lexical, como por exemplo, exercícios de sinonímia ou preenchimento de lacunas.

Passando agora para o *input*, consideramos essencial na pesquisa a presença de textos, por acreditar que aumenta a riqueza dos itens lexicais, apresentando-os dentro de um contexto significativo. Optamos, assim, por manter o mesmo texto não apenas na instrução implícita, mas também na explícita - na qual a maioria dos estudos apresentou somente palavras isoladas - para poder utilizar estratégias de compreensão lexical que se somam às atividades de caráter explícito (PARIBAKHT; WESCHE, 1997). A nossa instrução explícita pode, por isso, ser denominada *instrução explícita com input textual*.

Antes de descrevermos as atividades e seus pressupostos teóricos, abordaremos nas próximas seções os critérios para a seleção dos textos utilizados como *input* e das palavras-

alvo, bem como as pesquisas piloto realizadas antes de chegarmos ao desenho final do estudo.

3.3 Seleção do *input* textual

Os textos utilizados como *input* foram selecionados de uma revista italiana dedicada ao turismo e chamada *In Viaggio*, publicada pela editora Cairo, que apresenta aos seus leitores localidades italianas e estrangeiras e se autodenomina como “guia para uma diversão garantida” [*guida per un divertimento assicurato*] (2012, p. 5).

Os textos têm como tema principal a Puglia, região do Sul da Itália, e intitulam-se: *Il Gargano - Questa spiaggia è un Parco Nazionale* e *Valle d’Itria - Nella Terra dei Trulli*. Compostos, respectivamente, de 10 e 8 páginas, apresentam muitas fotografias das localidades descritas e conselhos sobre o que visitar e quais atividades realizar, além de apresentarem um panorama da gastronomia local (vide ANEXO 6).

A seleção desses textos obedeceu a três critérios: (a) a adequação a um dos campos semânticos conhecidos pelos aprendizes de nível B1, segundo o QECR; (b) a motivação dos aprendizes; (c) o uso de material autêntico.

O campo semântico das viagens e do turismo, conforme já explicitado, pertence ao repertório previsto para um aprendiz de nível B1 e isso nos permitiria, seguindo os pressupostos de Sökmen (1997), proporcionar a integração de léxico já conhecido a novas unidades lexicais. A escolha do campo semântico das viagens e do turismo relaciona-se também com seu potencial para estimular o interesse dos aprendizes, cuja motivação os poderá levar a querer aprender novas unidades lexicais para melhor compreender os textos (NATION, 1993; COADY, 1997).

A opção pelo material autêntico apoia-se nas pesquisas que relacionam o papel da leitura à aquisição-aprendizagem lexical. Para Paribakht e Wesche, as teorias no campo da leitura em L2 envolvem “a complexa interação entre o leitor e o texto, na qual o leitor usa informações do que há em volta do texto e de outras fontes de conhecimento para verificar e elaborar a representação mental textual” [*complex interaction between reader and text in which the reader uses information from the surrounding text and from other knowledge*

sources to verify and elaborate the mental textual representation] (PARIBAKHT; WESCHE, 1997, p. 176).

Confirmando o papel central do *input* textual, Hulstijn (1989) comprovou que a aquisição lexical por meio da leitura, isto é, quando as palavras eram apresentadas de modo contextualizado, foi mais eficaz do que apenas pistas inferenciais, como, por exemplo, a apresentação de sinônimos em atividades de múltipla escolha.

Além dos estudos sobre leitura e aquisição lexical, a opção pela leitura como *input* se apoia também no conceito de Competência Comunicativa (HYMES, 1972; CANALE; SWAIN, 1980; CELCE-MURCIA, 2007), cuja ideal central é a questão do desempenho efetivo em L2, o que está fortemente relacionado ao contexto social em que a língua se insere.

Ao abordarmos o léxico de maneira contextualizada, propiciamos, portanto, aos aprendizes a oportunidade de aprender em contexto significativo e assim de desenvolver algumas sub-competências como a estratégica, a sociolinguística e a discursiva. A competência estratégica manifesta-se, por exemplo, nos mecanismos cognitivos que os alunos utilizam para lidar com as palavras desconhecidas em contexto, como, por exemplo, inferências, associações, suporte das imagens, entre outros recursos. A competência sociolinguística, relacionada a regras socioculturais de como a língua é produzida e recebida, se faz, por sua vez, presente na compreensão de elementos como a tipologia textual e o léxico pertencente a um determinado campo semântico. Em nosso *input* textual há unidades lexicais intrinsecamente relacionadas à região da Puglia (*trullo* e *trabucco*), de modo que a observação dos fatores culturais e geográficos é fundamental para a sua compreensão e, posteriormente, para a sua aquisição-aprendizagem. Por fim, a competência discursiva é também ativada pela leitura, na medida em que é responsável pela interpretação do contexto e pela construção de enunciados articulados e coerentes. Tal competência será retomada na descrição dos instrumentos de coleta de dados e, sobretudo, dos de avaliação dos resultados.

Na próxima seção, apresentaremos o percurso trilhado para a seleção das palavras-alvo, bem como os critérios que nortearam nossa escolha.

3.4 Seleção das palavras-alvo

Quando definimos que o objeto de nosso estudo seria o léxico, pensamos, em um primeiro momento, em selecionar as palavras-alvo de acordo com critérios como sua frequência na língua italiana ou seu nível de dificuldade para aprendizes brasileiros, como acontece, por exemplo, com os falsos cognatos, que são semelhantes em italiano e português, mas possuem significados diferentes.

Contudo, em nossas primeiras experiências com os aprendizes, observamos que o percurso deveria ir na direção oposta: partir do *input* textual e não da seleção das palavras-alvo *a priori*. A primeira investigação acerca das palavras-alvo do nosso estudo foi feita em uma escola que trabalha exclusivamente com o ensino da língua italiana como língua estrangeira⁷.

A rigidez do programa da escola dificulta, no entanto, a inserção de materiais complementares, por isso, conseguimos dedicar aos textos sobre o *Gargano* e a *Valle d'Itria* apenas duas aulas de uma hora. Os grupos com os quais realizamos as atividades eram de nível intermediário avançado (B2) e já haviam frequentado mais de 200 horas de curso.

Para cada tipo de instrução foram elaboradas cinco atividades. O objetivo dessa primeira experiência era determinar quais unidades lexicais suscitariam mais dúvidas e investigar, ainda que de modo superficial, por que essas palavras não eram facilmente entendidas. Desse modo, pareceu-nos mais profícuo partir do *corpus*, pois assim poderíamos observar o seu uso e, consequentemente, ter como ponto de partida as dificuldades reais que um aprendiz demonstra ao ler textos autênticos.

Após essa experiência, levando em consideração o que havia suscitado o maior número de dúvidas, determinamos quais unidades lexicais deveriam ser focalizadas. As palavras selecionadas foram:

⁷ O nome da escola, situada na região metropolitana de São Paulo, é *Spazio Italiano*.

1. <i>gita</i> (excursão, passeio);
2. <i>masseria</i> (fazenda, propriedade);
3. <i>grotta</i> (gruta, caverna);
4. <i>spiaggia</i> (praia);
5. <i>strapiombo</i> (desaprumo, ingremidade, precipício);
6. <i>trullo</i> (construção cônica típica da Puglia);
7. <i>capocollo</i> (copa, espécie de salame);
8. <i>vicolo</i> (beco, viela);
9. <i>palazzo</i> (palácio, edifício).

Quadro 9. As palavras-alvo da pesquisa⁸

Em um segundo momento, consultamos listas de frequência, instrumentos importantes que norteiam a seleção e a progressão lexical proposta em livros didáticos e na elaboração de certificações em língua estrangeira. Utilizamos como referência a lista mais importante da língua italiana que pode ser consultada no *Vocabolario di base* di De Mauro (1991 [1980]), ou *VdB*, no qual cerca de 7.000 palavras foram elencadas e subdivididas em três categorias:

<i>Vocabolario fondamentale</i> - Vocabulário fundamental	2.000 +
<i>Vocabolario di alto uso</i> - Vocabulário de alto uso	2.750 +
<i>Vocabolario di alta disponibilità</i> - Vocabulário de alta disponibilidade	2.300 =
<i>VdB (Vocabolario di base)</i> - Vocabulário de Base (total)	7.050

Tabela 1. *Vocabolario di Base* (DE MAURO, 1991 [1980], p.162)

⁸ As traduções das unidades lexicais são do *Dicionário Martins Fontes italiano-português* (2004), coordenação geral: Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes.

As palavras que fazem parte das duas primeiras categorias, *vocabolario fondamentale e vocabolario di alto uso*

foram compiladas com base objetiva, elencando palavras que resultavam de maior uso a partir da análise de um *corpus* constituído por cerca de 500.000 ocorrências e composto por textos teatrais, romances, roteiros cinematográficos, jornais e revistas, livros de escolas de ensino fundamental.

Sono stati compilati su base oggettiva, elencando le parole che risultavano di maggior uso dall'analisi di un corpus costituito da circa 500.000 occorrenze e composto da testi teatrali, romanzi, copioni cinematografici, quotidiani e settimanali, libri per le scuole elementari. (SPINELLI; PARIZZI, 2010, p. 63).

Cabe salientar que o cálculo das palavras de maior uso foi feito “multiplicando a frequência da palavra pela dispersão da mesma, ou seja, pelo número de textos nos quais a palavra apareceu” [*moltiplicando la frequenza della parola per la dispersione della stessa, ovvero per il numero di testi in cui la parola appare*] (DE MAURO, 1991 [1980], p. 161).

Em contrapartida, as palavras consideradas de *alta disponibilità* são aquelas que

pode nos acontecer de não dizer, nem escrever nunca ou quase nunca, mas que estão ligadas a objetos, fatos e experiências bem conhecidos a todas as pessoas adultas na vida quotidiana [...]. Essas palavras, conforme ficou claro há cerca de trinta anos, correm o risco de ficar fora das listas de frequência e de uso. Para encontrá-las, para encontrar as mais importantes seria necessário servir-se de outros instrumentos.

può accaderci di non dire, né tanto meno di scrivere mai o quai mai, ma legate a oggetti, fatti, esperienze ben noti a tutte le persone adulte nella vita quotidiana [...]. Queste parole, come si è capito da circa trent'anni, rischiano di restare fuori dalle liste di frequenza e di uso. Per trovarle, per trovare le più importanti occorre servirsi di altre vie. (DE MAURO, 1991 [1980], p. 162).

A partir das categorias do *VdB*, organizamos e dividimos as palavras de acordo com a nomenclatura acima descrita. As informações foram comparadas com aquelas trazidas pelo *Profilo della lingua italiana* (SPINELLI; PARIZZI, 2010), que também utiliza como base os critérios de De Mauro em seu *VdB* para a elaboração de inventários lexicais dos

níveis do A1 ao B2 do QECR. Os resultados foram obtidos pelo cálculo da frequência de palavras que fazem parte dos *corpora* usados como referência para o desenvolvimento de inventários contidos no livro⁹, integrados e adequados à análise de outros inventários lexicais e, sobretudo, aos estudos de pesquisadores e professores de italiano como L2.

Conforme já explicitado, após ter observado o nosso *corpus* inicial, ou seja, o material que constituiu o *input* de leitura, procuramos ‘dialogar’ com as listas de frequência mais utilizadas no estudo da língua italiana, o *VdB* e as listas do *Profilo della lingua italiana*. Segundo o *VdB*, as palavras-alvo selecionadas se encontrariam nas seguintes categorias:

<i>Vocabolario fondamentale</i>	<i>Vocabolario di alto uso</i>	<i>Vocabolario comune</i>
<i>Palazzo</i>	<i>Gita</i>	<i>Strapiombo</i>
<i>Spiaggia</i>	<i>Borgo</i>	<i>Trullo</i>
	<i>Vicolo</i>	<i>Capocollo</i>
	<i>Grotta</i>	<i>Masseria</i>

Quadro 10. Categorias das palavras-alvo, segundo o *VdB* (DE MAURO, 1991 [1980]).

Vê-se que as palavras-alvo da pesquisa se encontram nas três categorias do *Vocabolario di Base: vocabolario fondamentale, vocabolario comune e vocabolario di alto uso*. A primeira refere-se às palavras fundamentais para a comunicação, sendo consideradas unidades lexicais de alta frequência; a segunda diz respeito às palavras comuns, que são aquelas reconhecidas por qualquer falante, independentemente da profissão ou região em que se encontre, pois se trata de um tipo de léxico que os falantes de instrução média dominam; por fim, há o vocabulário de alto uso, com palavras de alta frequência que representam 6% de todas as ocorrências lexicais da língua.

Essas informações se encontram na versão online do dicionário de De Mauro no qual o linguista, além de fornecer o significado das unidades lexicais, apresenta suas marcas de uso, ou seja, a categoria na qual se inserem em relação à frequência na língua e ao conhecimento lexical dos italianos. As principais são:

⁹ Foi utilizada para o desenvolvimento do projeto apresentado no livro *Profilo della lingua italiana* (SPINELLI; PARIZZI, 2010) uma amostra que compreende 100 produções orais por nível (cada uma com uma duração entre 10 e 15 minutos), 350 produções escritas dos níveis A2 e B1 e 100 produções escritas do nível B2.

Marca de uso	Definição
FO	<p>Fondamentale: <i>tra i lemmi principali, sono così marcati i vocaboli di altissima frequenza, le cui occorrenze costituiscono circa il 90% delle occorrenze lessicali nell'insieme di tutti i testi scritti o discorsi parlati.</i></p> <p>Fundamental: entre os verbetes principais, são assim assinalados os vocábulos de altíssima frequência, cujas ocorrências constituem cerca de 90% das ocorrências lexicais no conjunto de todos os textos escritos ou discursos falados.</p>
AU	<p>Di alto uso: <i>sono così marcati i vocaboli di alta frequenza, le cui occorrenze costituiscono un altro 6% circa delle occorrenze lessicali nell'insieme di tutti i testi scritti o discorsi parlati.</i></p> <p>De alto uso: são assim assinalados os vocábulos de alta frequência, cujas ocorrências constituem aproximadamente mais 6% das ocorrências lexicais no conjunto de todos os textos escritos ou discursos falados.</p>
AD	<p>Di alta disponibilità: <i>sono così marcati i vocaboli, relativamente rari nel parlare o scrivere, ma tutti ben noti perché legati ad atti e oggetti di grande rilevanza nella vita quotidiana (alluce, batuffolo, carrozzeria, dogana, ecc.). I vocaboli fondamentali, di alto uso e di alta disponibilità (quest'ultimo è il gruppo più esposto al variare della cultura materiale e richiede aggiornamenti relativamente frequenti) costituiscono nell'insieme il "vocabolario di base".</i></p> <p>De alta disponibiliade: são assim assinalados os vocábulos, relativamente raros na fala e na escrita, mas todos bem conhecidos porque ligados a atos e objetos de grande relevância na vida quotidiana (<i>alluce</i> [polegar do pé, hálux], <i>batuffolo</i> [bola de algodão], <i>carrozzeria</i> [carroceria], <i>dogana</i> [alfândega], ecc.). Os vocábulos fundamentais, de alto uso e de alta disponibilidade (este último é o grupo mais exposto ao variar da cultura material e requer atualizações relativamente frequentes) constituem juntos o "vocabulário de base".</p>
CO	<p>Comune: <i>sono così marcati i vocaboli che sono usati e compresi indipendentemente dalla professione o mestiere che si esercita o dalla collocazione regionale e che sono generalmente noti a chiunque abbia un livello mediosuperiore di istruzione.</i></p> <p>Comum: são assim assinalados os vocábulos utilizados e entendidos independentemente da profissão ou ocupação que se desenvolve ou da colocação regional e que são geralmente conhecidos por qualquer um que tenha um nível médio de instrução.</p>
RE	<p>Regionale: <i>sono vocaboli, in parte, ma non necessariamente, di provenienza dialettale, usati soprattutto in una delle varietà regionali dell'italiano.</i></p> <p>Regional: são vocábulos, em parte, mas não necessariamente, de proveniência dialetal, utilizados principalmente em uma das variedades regionais do italiano.</p>
BU	<p>Di basso uso: <i>sono così marcati vocaboli rari, tuttavia circolanti ancora con qualche frequenza in testi e discorsi del Novecento.</i></p> <p>De baixo uso: são assim assinalados vocábulos raros, que, porém, ainda circulam com alguma frequência em textos e discursos do Novecento.</p>

Quadro 11. Principais marcas de uso, segundo o VdB (DE MAURO, 1991 [1980]).¹⁰

¹⁰ O *Vocabolario di base della lingua italiana* (VdB) de Tullio De Mauro foi renovado e atualizado a partir de uma amostra de textos e de uma classificação mais completa de palavras baseada no *Gradit* (*Grande dizionario italiano della lingua dell'uso*, 2ª edição, 8 volumes, Utet, Torino 2007) e do dicionário online de *Internazionale*, criando o *Nuovo Vocabolario di base della lingua italiana* (NVdB). Trabalham nessa nova versão, além do próprio Tullio De Mauro, Isabella Chiari e na redação também Francesca Ferrucci. As informações e o link para o *Dizionario Internazionale* online, de acesso livre para consulta, estão disponíveis

Após a consulta dos inventários lexicais dos aprendizes de língua italiana de Spinelli e Parizzi (2010), notamos convergências, mas também divergências em relação às categorias apresentadas por De Mauro (1991 [1980]). As palavras *spiaggia* e *palazzo*, incluídas no *VdB* no *vocabolario fondamentale*, pertencem ao repertório lexical tanto de falantes nativos quanto de aprendizes dos níveis B1 e B2. Todas as outras unidades lexicais selecionadas, consideradas no *VdB* parte do *vocabolario comune* e *di alto uso*, não aparecem nos repertórios de falantes não nativos dos níveis do público-alvo da pesquisa segundo Spinelli e Parizzi (2010).

Quanto às palavras do *vocabolario di alto uso* (*gita, borgo, vicolo, grotta*), em se tratando de unidades lexicais com uma frequência elevada para falantes nativos de italiano, é possível pressupor que sejam acessadas/inferidas pelos aprendizes ou a partir do contexto ou por terem tido "encontros" anteriores com elas.

As palavras do *vocabolario comune* (*strapiombo, trullo, capocollo, masseria*) têm uma frequência ainda inferior no léxico da língua italiana, sendo, portanto, menos provável que os aprendizes tenham tido contato com elas e possam, portanto, reconhecê-las.

Resumindo, a seleção das palavras-alvo seguiu três critérios:

1. sua relevância e frequência nos textos;
2. a dificuldade que elas apresentariam por serem parecidas com o português, como no caso dos falsos cognatos (como *palazzo*), ou por lembrarem palavras utilizadas na L1 (*masseria* relacionado pelos aprendizes com "massa");
3. a frequência das palavras-alvo na língua italiana (palavras do *vocabolario fondamentale, di alto uso e vocabolario comune*).

Na próxima seção, apresentaremos as experiências piloto desenvolvidos antes de chegar ao desenho final da pesquisa, descrevendo a maneira como elas influenciaram

nossas escolhas em relação tanto às atividades com instrução implícita e explícita, quanto aos instrumentos para a coleta dos dados e a análise dos resultados.

3.5 Das experiências piloto ao desenho final da pesquisa

Na seção anterior, descrevemos a primeira experiência com os textos escolhidos como *input*, durante a qual investigamos quais palavras-alvo entrariam em nosso estudo, buscando entender quais dificuldades os aprendizes encontrariam na sua compreensão. Feito isso, as atividades foram novamente propostas para mais dois grupos de nível intermediário avançado (B2) por outros dois professores. A segunda aplicação das atividades confirmou a validade da escolha das palavras-alvo, uma vez que os aprendizes apresentaram as mesmas dúvidas já constatadas com o primeiro grupo.

A colaboração de dois professores que não haviam participado da elaboração das atividades foi uma experiência importante para que pudéssemos chegar ao "produto final", pois eles contribuíram ativamente dando sugestões para a continuação do projeto e também relatando as impressões dos aprendizes acerca das palavras desconhecidas e da compreensão dos textos.

Após essas experiências, foram revistas, aperfeiçoadas e novamente testadas as atividades e os instrumentos de coleta de dados em outros cursos realizados na Universidade de São Paulo e em uma escola de idiomas. Chegamos assim ao nosso desenho final de pesquisa, que previa um curso composto por quatro encontros de duas horas, por um total de oito horas de aula, com atividades implícitas e explícitas elaboradas a partir dos dois textos anteriormente descritos.

Como instrumentos para a coleta de dados, decidimos utilizar:

1. Um questionário para traçar o perfil dos aprendizes e assim conhecer “variáveis” que poderiam explicar e/ou justificar nossos resultados, como por exemplo, idade, tempo de estudo da língua, viagens à Itália, conhecimento de outras línguas estrangeiras etc.
2. Um teste para definir o nível linguístico dos participantes da pesquisa.

3. Um pré-teste receptivo com o objetivo de aferir da capacidade de compreender as palavras-alvo de nosso estudo.
4. Um pré-teste produtivo para verificar o conhecimento prévio produtivo dos aprendizes em relação às palavras-alvo.

Os instrumentos para a avaliação dos resultados são:

1. Um pós-teste receptivo, logo após o término das intervenções.
2. Um pós-teste produtivo, logo após o término das intervenções.
3. Um pós-teste receptivo tardio, um mês depois das intervenções.
4. Um pós-teste produtivo tardio, um mês depois das intervenções.

Na próxima seção, antes de apresentarmos as atividades elaboradas para a intervenção didática, descreveremos os instrumentos utilizados para coletar os dados iniciais, a saber: 1. perfil dos aprendizes; 2. nível global de conhecimento da língua; 3. conhecimento lexical receptivo prévio dos aprendizes; 4. conhecimento lexical produtivo prévio dos aprendizes.

3.6 Instrumentos para a coleta inicial de dados

Nesta seção, apresentaremos os instrumentos utilizados para a coleta inicial de dados, antes do início do experimento didático, para definir o perfil dos aprendizes e conhecer sua competência linguística global e sua competência lexical a partir das palavras-alvo escolhidas para a pesquisa.

3.6.1 Questionário inicial - perfil dos aprendizes

A literatura indica que diversos fatores podem influenciar a aquisição-aprendizagem de uma língua não materna (L2). Tanto na perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978),

quanto nas abordagens mais cognitivistas (ver, entre outros, GASS; SELINKER, 2008), a aquisição não é apenas um fenômeno mental, mas também um processo que deve ser contextualizado de modo social e cultural.

Considerando a aquisição de uma L2 e, mais especificamente, o conhecimento lexical, podemos refletir sobre alguns aspectos socioculturais que podem produzir efeitos na maneira como se constrói esse conhecimento, como por exemplo, o tempo de estudo da língua, a idade e o conhecimento de mundo dos aprendizes (viagens e vivências no exterior).

Tendo isso em vista, elaboramos um questionário que nos desse não somente indicações linguísticas, mas elementos que permitissem de fato traçar um ‘perfil’ dos aprendizes que participaram do nosso experimento didático com informações sobre idade, gênero, profissão, tempo de estudo da língua italiana, viagens realizadas à Itália, entre outras (v. ANEXO 1).

3.6.2 C-Teste – *placement test*

A fim de aferir o conhecimento linguístico e o nível dos aprendizes, decidimos aplicar, antes da intervenção didática, um teste denominado *C-teste*, por considerarmos indispensável ter esse dado para a avaliação dos resultados obtidos depois da intervenção. Esse instrumento, atrelado ao questionário inicial e aos pré-testes receptivo e produtivo, nos permitiu chegar a um perfil linguístico dos aprendizes.

O C-teste visa a verificar a competência global dos aprendizes de uma L2. É geralmente composto por cinco textos que possuem de 20 a 25 lacunas, obtidas apagando a segunda parte de cada palavra, para que apenas uma única resposta seja aceitável. Os primeiros exemplos de C-teste foram desenvolvidos para o inglês e o alemão por Christine Klein-Braley e Ulrich Raatz na Universidade de Duisburg, em 1981 (KLEIN-BRALEY; RAATZ, 1982), mas o teste foi utilizado também em outros países. Na Itália, a Universidade de Parma o utilizou como prova de ingresso de língua italiana (*placement test*) com o objetivo de sanar um problema das provas de múltipla escolha: pontuações elevadas de alunos que, por terem uma língua românica como L1, conseguiam inferir

muitas respostas, sendo assim considerados aptos para frequentar cursos de níveis avançados sem ter a fluência necessária.

A inadequação da múltipla escolha levou os estudiosos dessa e de outras universidades na Europa a buscar um modelo de avaliação que contemplasse técnicas complementares, fornecendo assim dados mais próximos da realidade:

Era, portanto, urgente experimentar técnicas complementares que, fornecendo dados mais reais, pudessem ter também uma valência psicológica, capaz de aumentar o nível de consciência das carências dos estudantes.

Era pertanto urgente sperimentare tecniche complementari che, fornendo dati più realistici, potessero avere anche una valenza psicologica, capace di aumentare il livello di consapevolezza delle carenze degli studenti. (FORAPANI, 2012, p. 118)

Como podemos perceber, a palavra chave para entender a importância do C-teste é consciência, pois o preenchimento manual das respostas poderia contribuir para a ativação estratégica da competência:

De um ponto de vista psicológico, o aprendiz, preenchendo manualmente um texto sem poder recorrer a conhecimentos passivos, tornava-se mais consciente do próprio percurso de avaliação, aceitando, assim, mais facilmente os resultados.

Da un punto di vista psicologico, lo studente, completando manualmente un testo senza poter ricorrere a conoscenze passive, diventava più consapevole del proprio percorso di valutazione e ne accettava più facilmente i risultati.] (FORAPANI, 2012, p. 119)

O preenchimento manual de uma unidade lexical, de um conectivo ou de outra forma linguística demonstra a proficiência do aluno em diversos níveis: morfossintático, semântico e também de compreensão textual.

Na elaboração do *format*, houve também a preocupação de ordenar o *input* e as atividades levando em consideração os níveis do QECR (LO DUCA, 2006). Com base em elementos morfossintáticos (tempos verbais, por exemplo) e lexicais (palavras pertencentes

a determinados campos semânticos), o *placement* de Parma definiu os seguintes intervalos para estabelecer os níveis de proficiência:

Resultado	Nível (QECR)
De 0 % a 36%	A1
De 37% a 48%	A2
De 49% a 71%	B1
De 72% a 88%	B2
De 89% a 96	C1
De 97 a 100%	C2

Tabela 2. Resultados do C-teste - Universidade de Parma

O teste foi usado entre 2009 e 2010 e foi muito apreciado por professores e por alunos por ser mais compatível com a realidade. Além da validade e da confiabilidade (KATONA; DORNYEI, 1993), o C-teste possui a vantagem de ser realizado de forma rápida e de poder ser corrigido com facilidade.

3.6.3 Pré-teste receptivo

Para Hughes (1989), um teste é válido, se mede precisamente o que deve medir. Corroborando Hughes e Canale (1987), Scaramucci (2011) defende que a escolha de um instrumento de avaliação deve seguir as seguintes perguntas: O que avaliar? Por que avaliar? Como avaliar? Tendo isso em vista, nesta seção, explicitaremos as características do pré-teste receptivo escolhido e suas contribuições para a nossa pesquisa.

Em primeiro lugar, *o que avaliar*. O pré-teste receptivo, que faz parte dos instrumentos utilizados para a coleta dos dados, tem o objetivo de aferir o conhecimento receptivo prévio das palavras-alvo de nosso estudo por parte dos aprendizes.

Por que avaliar? Porque ter medidas sobre esse conhecimento antes da intervenção é essencial para podermos observar os efeitos que os dois tipos de instrução produziram no conhecimento lexical dos aprendizes, comparando os resultados com aqueles obtidos no pós-teste receptivo e no pós-teste receptivo tardio. Além disso, permite-nos explorar o repertório lexical dos aprendizes e formular hipóteses sobre os fatores que o influenciam.

Outra questão fundamental na escolha ou elaboração de um teste é *como avaliar*. No caso do pré-teste receptivo, nosso objetivo é mensurar um conhecimento específico, o conhecimento lexical, não sendo necessário, portanto, medir o desempenho em situações de uso, pois nesse tipo de teste focaliza-se a precisão.

Pensando nas três perguntas acima, optamos por utilizar em nosso estudo a escala de conhecimento de vocabulário proposta por Paribakht e Wesche (1996), denominada *Vocabulary Knowledge Scale (VKS)*.

A escala de conhecimento de vocabulário proposta pelos estudiosos combina elementos de autorrelato e de desempenho para aferir o conhecimento de uma palavra. Selecionamos essa escala por ser a mais completa e condizente com as três dimensões de conhecimento propostas por Henriksen (1999). Nessa escala podemos identificar:

- a. da parcialidade à precisão do conhecimento;
- b. a profundidade do conhecimento;
- c. a capacidade de uso receptivo e produtivo.

A escala permite mensurar diferentes graus de conhecimento das palavras, que podem oscilar do desconhecimento total ao conhecimento declarativo (saber definir e exemplificar). Dentro dela, temos, portanto, "graus" como a familiaridade com a palavra, quando o aprendiz já a ouviu, mas não é capaz de defini-la, ou ainda quando sabe defini-la, mas não é capaz de formular uma frase utilizando a unidade lexical em questão.

A capacidade de uso utilizada na exemplificação que faz parte da escala comprovaria uma maior profundidade do conhecimento em relação à mera definição que caracterizaria um conhecimento mais superficial.

Trata-se, portanto, de um instrumento completo que consegue obter resultados confiáveis, já que a análise dos *scores* dá a possibilidade de demonstrar o grau de

familiaridade que o aprendiz tem em relação a uma unidade lexical, ou seja, de estabelecer gradações de conhecimento e até mesmo o seu uso correto (o uso em uma frase).

A seguir, apresentaremos as categorias de conhecimento lexical propostas na VKS de Paribakht e Wesche (1996) e o modelo que elaboramos para nosso estudo no qual as palavras-alvo foram apresentadas de modo contextualizado. Para tanto, utilizamos frases dos textos *input* da intervenção didática.

Na escala proposta aos aprendizes que participaram da pesquisa, havia cinco possibilidades em relação a cada uma das palavras-alvo. A primeira seria assinalada no caso de total desconhecimento da palavra. A segunda poderia ser escolhida, no caso em que o aprendiz, mesmo sabendo já ter visto a palavra, não se sentiria capaz de defini-la. Na terceira opção, diferente da anterior, é possível "tentar" indicar o significado da palavra fornecendo um sinônimo ou ainda sua tradução, mas deixando claro não ter certeza ("*eu acho que*"). Indica-se com segurança o significado da palavra na quarta e na quinta opção. Na quarta, trata-se ainda de escolher um sinônimo ou a tradução da palavra, enquanto na quinta o aprendiz deve exemplificar, mostrando seu pleno conhecimento da unidade lexical (v. ANEXO 3).

3.6.4 Pré-teste produtivo

Assim como na seção anterior na qual descrevemos o pré-teste receptivo, explicitaremos as características dessa avaliação pensando *nas* perguntas: o que avaliar? Por que avaliar? Como avaliar?

Na escala de conhecimento de vocabulário (VKS), o aspecto produtivo tem por objetivo apenas verificar o grau de conhecimento de uma unidade lexical e não se o aprendiz sabe produzir de forma espontânea e com um desempenho real no uso da língua em situações comunicativas autênticas (MORROW, 1977). É isso que o buscamos fazer com o pré-teste produtivo (v. ANEXO 4), que nos permite avaliar quão profundo é o conhecimento lexical dos participantes da pesquisa, pois na elaboração de um texto podemos observar características que não ficariam evidentes na produção de uma frase, como por exemplo, o uso de sinônimos para suprir a falta de conhecimento de uma palavra,

ou até mesmo, a necessidade de paráfrases para explicar uma unidade lexical peculiar presente na produção textual.

As características textuais acima citadas nos permitem também traçar um perfil da competência comunicativa dos aprendizes antes da intervenção, pois por meio de suas produções escritas podemos verificar como são suas habilidades estratégicas, sociolinguísticas e discursivas e se a intervenção didática produziu mudança nesses aspectos (HYMES, 1972; CANALE; SWAIN, 1980; CELCE-MURCIA, 2007).

No pré-teste produtivo, os aprendizes deveriam escrever sobre duas imagens que continham objetos, para cuja descrição poderiam ser utilizadas algumas das palavras-alvo de nosso estudo (*grotta, spiaggia, strapiombo, trullo, palazzo e borgo*).

Esse instrumento permitiu ‘mapear’ e comparar o conhecimento receptivo e o conhecimento produtivo dos aprendizes em relação ao léxico. Além disso, o pré-teste produtivo forneceu subsídios para aferir se houve mudanças na variação lexical dos textos dos aprendizes após a intervenção, como ilustraremos de modo mais detalhado na seção 3.8.5.

A palavra *spiaggia*, por exemplo, obteve índices altos de uso tanto no pré-teste receptivo como no produtivo, mas palavras como *palazzo* e *trullo* obtiveram resultados bem diferentes na comparação entre os resultados receptivos e produtivos.

Com esse instrumento de avaliação privilegiamos três aspectos das três dimensões do conhecimento lexical definidas por Henriksen (1999), a saber: a precisão, a profundidade e o uso produtivo das palavras-alvo. A precisão porque implica o uso correto da palavra-alvo (ortografia e adequação); a profundidade porque o uso em um texto pressupõe a análise sintática, semântica e pragmática da palavra-alvo; o uso produtivo pela ocorrência das palavras-alvo no texto.

3.6.5 Diários de pesquisa e gravação das aulas

Para que pudessem ficar registrados, por um lado, os comentários e a reação dos aprendizes durante a realização das atividades em sala de aula e, por outro, as impressões da professora-pesquisadora, foram utilizados diários de pesquisa e foram gravadas em áudio todas as aulas.

Nos diários de pesquisa, foram anotados, durante e logo após os encontros, todos os momentos que nos pareceram significativos para um melhor entendimento do processo de aquisição-aprendizagem do léxico por parte dos aprendizes. As ocorrências das palavras-alvo, as perguntas dos participantes, as dúvidas e as formas de interação foram incluídas nos diários e, posteriormente, verificadas também nas gravações.

Desse modo, foi possível também comparar os dois grupos e observar com maior atenção as diferenças entre eles e os efeitos produzidos pelos dois tipos de instrução, já que a instrução explícita tendia a levar a atenção dos alunos sobretudo para as palavras-alvo, enquanto na implícita eram estimuladas situações de interação, nas quais se criava a necessidade de uso das palavras-alvo, sem que elas fossem explicitamente mencionadas.

3.7 As atividades

Para a realização da intervenção didática, foram elaboradas, a partir dos mesmos textos *input*, atividades diferentes para os dois tipos de instrução. Partindo dos pressupostos teóricos apresentados no primeiro capítulo, para o Grupo Implícito (GI), foram focalizadas a compreensão textual e a interação, enquanto, para o Grupo Explícito (GE), foi dada ênfase ao léxico e ao significado das palavras.

Além de descrevermos os critérios que conduziram a elaboração das atividades didáticas, apresentaremos também, em alguns casos, seu desenvolvimento em sala de aula registrado, como dissemos na seção anterior, por meio de diários de pesquisa e gravações.

A apresentação das atividades será dividida em duas partes, organizadas a partir dos textos *input* de referência. A fim de salientar as diferenças entre os dois tipos de instrução, descreveremos as atividades uma a uma, colocando-as em comparação no que se refere ao modo como focalizam as unidades lexicais e aos resultados obtidos durante a intervenção. Todas as atividades implícitas e explícitas estão nos ANEXOS 7 e 8.

3.7.1 Atividades sobre o texto 1 (Gargano)

Iniciaremos a descrição com as atividades propostas para os dois grupos (GE e GI), que foram elaboradas tendo como *input* inicial o texto *Gargano: Questa spiaggia è un parco nazionale*. (v. ANEXO 6)

- Atividade 1

Para ambos os grupos, a leitura do texto intitulado *Gargano: Questa spiaggia è un Parco Nazionale* foi o primeiro passo da intervenção didática. Após uma breve explicação sobre a região da *Puglia*, situada no Sul da Itália, os aprendizes leram o texto e depois se reuniram em pequenos grupos para discutir suas primeiras impressões sobre o conteúdo. Em grupo, eles deveriam escolher duas palavras e poderiam perguntar o significado à professora/pesquisadora que recorreu frequentemente a exemplos e/ou paráfrases em língua italiana.

Para o primeiro texto, haviam sido escolhidas as seguintes palavras-alvo: 1. *gita*; 2. *masseria*; 3. *grotta*; 4. *spiaggia*; 5. *strapiombo*, que foram objeto das perguntas dos alunos, junto com outras como *faraglione*, *frantoio* e *taralli*.

A primeira atividade para o GE foi a apresentação do campo semântico da “viagem”. Para introduzi-lo, optamos por um exercício de associação, no qual os aprendizes deveriam relacionar o que pode se fazer no *Gargano*, como *fare il bagno* (tomar banho de mar/piscina), *scoprire le grotte* (descobrir grutas), *fare un giro in barca* (dar uma volta de barco), *andare alle spiagge* (ir às praias), *visitare le masserie e i frantoi* (visitar propriedades e prensas/lagar de azeite) e *nuotare* (nadar), com a categoria em que se poderia inserir, a saber, *attività sportiva* (atividade esportiva), *attività culturale* (atividade cultural) e *attività che permette contatto con la natura* (atividade que permite contato com a natureza).

Na discussão da atividade, foram abordadas também colocações e locuções como *fare il bagno* (entrar na piscina ou no mar) e *fare un giro* (dar uma volta, passear). Esse tipo de exercício, segundo Sökmen (1997), é importante para introduzir palavras novas, uma

vez que não exige um processamento muito profundo e focaliza sobretudo a compreensão do significado das palavras e o campo semântico ao qual pertencem. Trata-se de uma atividade de caráter global, na qual aparecem três das palavras-alvo de nosso estudo (*masseria*, *grotta* e *spiaggia*), mas é inserida também a palavra *frantoio* (prensa) presente no *input* textual.

O objetivo era que os aprendizes estabelecessem relações semânticas, baseando-se no *reconhecimento* do significado das unidades lexicais, sem apresentar um quadro completo de definições, mas permitindo a gradual ampliação desse campo semântico. Segundo Corda e Marelllo,

O importante é não oferecer imediatamente o quadro terminológico inteiro, mas fazer com que determinadas áreas semânticas sejam ampliadas gradualmente. Para reforçar a organização mental do léxico será útil propor exercícios baseados em relações semânticas.

L'importante è non offrire immediatamente l'intero quadro terminologico, ma fare in modo che determinate aree semantiche vengano ampliate gradualmente. Per rinforzare l'organizzazione mentale del lessico sarà utile proporre esercizi basati sulle relazioni semantiche. (2004, p. 50).

A palavra *frantoio*, também de elevada relevância para a compreensão no texto, foi incluída na atividade, pois, conforme assinalam Hulstijn (1997) e Mazzone (2010), uma palavra pode ajudar na compreensão de outras palavras, aumentando, desse modo, as redes lexicais com as associações e, conseqüentemente, favorecendo a aquisição lexical.

Diferente do que aconteceu com o GE, a primeira atividade proposta ao GI focalizou a compreensão do texto *input* com um exercício de "verdadeiro ou falso", no qual o significado das palavras deveria ser procurado dentro do contexto. Após terem preenchido o questionário, os aprendizes deviam escrever no espaço indicado a razão de sua escolha e, em um segundo momento, comparar as respostas com um colega. O objetivo era levar os aprendizes à formulação de hipóteses sobre o significado de novos elementos lexicais, pois, dessa forma, poderiam memorizá-los com maior facilidade. De fato, conforme salientam Arnaud e Savignon (1997), com atividades dessa natureza os aprendizes colocam em prática estratégias de leitura e não apenas de aquisição lexical.

Cabe, no entanto, dizer que os aprendizes precisam utilizar estratégias eficazes para que a leitura de textos autênticos seja, de fato, um instrumento útil para a ampliação e a consolidação do vocabulário receptivo, já que a simples leitura não implica necessariamente a compreensão do significado de todas as palavras (NATION, 1990).

Um dos critérios que norteou a elaboração das atividades foi o de aumentar progressivamente o nível de dificuldade. Por essa razão, em um primeiro momento, a atividade é apenas de compreensão e utilização das informações contidas no contexto, exigindo um menor grau de processamento. Só em um segundo momento, para aumentar a profundidade do processamento, foi acrescentada uma atividade de produção com a justificativa das respostas e a discussão em duplas. Desse modo, além de reconhecer as palavras, os aprendizes tiveram também a oportunidade de usá-las em uma atividade de interação oral.

- Atividade 2

A segunda atividade do GE teve o objetivo de favorecer a assimilação do significado das palavras-alvo, após o primeiro contato no exercício anterior. A atividade proposta pode ser definida, utilizando os parâmetros de Paribakht e Wesche (1996), "de reconhecimento", na medida em que trabalha o binômio *input* compreendido e posterior assimilação. As atividades de reconhecimento pressupõem a escolha do significado correto de uma palavra dentre cinco opções em um exercício de múltipla escolha.

No nosso caso, os aprendizes deviam escolher o significado correto de *gita*, *masseria*, *grotta*, *spiaggia* e *a strapiombo*, escolhendo dentre as opções dadas. Optamos por "imitar" o *layout* de um dicionário, pois a busca em dicionário é uma das estratégias aconselhadas pelos estudiosos da instrução explícita Sökmen (1997) e Lewis (1997), que foi explorada também na atividade 6 da instrução explícita dedicada ao texto sobre o *Gargano*.¹¹ Atividades ligadas ao dicionário, que exploram as potencialidades de sinonímia, antonímia e paráfrase em língua estrangeira são muito profícuas para aprendizes,

¹¹ Em relação à unidade lexical *strapiombo*, no texto *input* aparecem a locução nominal *a strapiombo* e substantivo *strapiombo*. Em nosso experimento, não evidenciamos essa diferença, concentrando-nos sobretudo no reconhecimento do significado da palavra base.

pois esclarecem o significado de palavras novas, ao mesmo tempo em que trazem à memória palavras já conhecidas, sendo especialmente úteis para estudantes de nível intermediário (CORDA; MARELLO, 2004).

Enquanto a segunda atividade do GE focalizou a assimilação das palavras por meio de seu reconhecimento, evidenciando nesse caso a sinonímia, a segunda atividade da instrução implícita propôs a aprendizagem lexical por meio da comunicação e da interação entre estudantes. Nela, estão presentes dois elementos do construto de envolvimento de Laufer e Hulstijn (2001): 1. pesquisa e 2. avaliação.

Para os estudiosos, a pesquisa no texto e a seleção de elementos pertinentes para a comunicação em L2 propiciam a memorização das palavras, uma vez que os estudantes sentem a ‘necessidade’ de usá-las, privilegiando assim o aspecto produtivo do conhecimento lexical.

Foi pedido aos aprendizes que resumissem as características do *Gargano* descritas no texto e, em seguida, compartilhassem suas respostas com um colega. A negociação de sentido estimulada pela atividade em pares foi uma constante no GI, pois permite que os aprendizes compreendam o *input* e comecem o processo de assimilação, produzindo (oralmente e por escrito) em língua estrangeira (GASS, 1988, 1997; LONG, 1996). O *input* compreendido e o processo de assimilação são, portanto, duas características fundamentais do modelo de aquisição de L2, proposto por Gass (1988, 1997), não se aplicando somente à aprendizagem lexical, mas às estruturas da língua de modo geral.

Antes de passar para a próxima atividade, podemos enfatizar que as propostas para os dois grupos tinham o mesmo objetivo que era a assimilação das palavras-alvo, mas diferiram no modo como ocorreu. Na instrução explícita, foi privilegiado o reconhecimento da forma e do significado, enquanto na instrução implícita o uso e a interação.

- Atividade 3

A terceira atividade do GE, após duas que visavam apenas ao reconhecimento lexical, focalizava o conhecimento produtivo. Para Sökmen (1997), a produção (oral ou escrita) é uma das maneiras de colocar em prática a competência lexical e, assim, consolidar a aquisição-aprendizagem. Para Gass (1988), essa seria a manifestação da última

etapa do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, que na produção (*output*) manifesta os estágios anteriores que começam pelo *input*.

A atividade previa que os aprendizes escrevessem uma definição da palavra *trabucco* (construção rústica utilizada antigamente como suporte à pesca), partindo da observação da imagem e das informações fornecidas pelo texto. Trata-se de uma atividade de alto nível de processamento na qual a ênfase dada à palavra *trabucco*, que não faz parte das palavras-alvo do estudo, poderia propiciar o uso de outras palavras do mesmo campo semântico das viagens em localidades litorâneas, como por exemplo, suscitar o uso produtivo de palavras como *mare*, *spiaggia*, *grotta* etc.

Nesse tipo de atividade, segundo os estudiosos de Pragmática lexical, o processo de aquisição das palavras por associação, porque ligado à própria palavra, estimula o uso e, conseqüentemente, a aquisição de outras unidades lexicais do mesmo campo semântico (MAZZONE, 2010). Podemos salientar ainda a importância do uso de imagens para potencializar a aquisição-aprendizagem dessa unidade lexical (LEWIS, 1997; SÖKMEN, 1997).

Enquanto a terceira atividade do GE propôs a definição de uma palavra, a atividade do GI enfatizou sua compreensão e a comunicação. A proposta foi descrever dois lugares citados no texto e as atividades que poderiam ser feitas ali. Embora em ambos os grupos o aspecto produtivo fosse central, as atividades foram desenvolvidas de maneiras distintas: no GI, o léxico é aprendido como uma estrutura subjacente à instrução implícita (NATION; NEWTON, 1997), enquanto os aprendizes estão empenhados em desenvolver outras atividades, nesse caso, a descrição de lugares; no GE, ao contrário, a produção tem como foco o próprio objeto da aprendizagem.

Em um segundo momento, foi proposto aos aprendizes do GI que comparassem suas respostas com um colega, estimulando assim a comunicação para favorecer a aprendizagem lexical. Assim como na atividade anterior, a necessidade de usar as palavras, bem como a pesquisa no texto e a avaliação por parte dos próprios aprendizes foram elementos centrais da consigna (LAUFER; HULSTIJN, 2001).

Outra observação relevante é que no GI, todas as atividades pressupunham a discussão em pares e/ou grupos, propiciando a interação e a negociação de sentido. Acreditamos com Long (1996) que, quando o sentido é negociado, a compreensibilidade do

input aumenta e os aprendizes tendem a focalizar as características linguísticas salientes, no nosso caso, os elementos lexicais, realizando assim o que chamamos foco na forma (*focus on form*).

- Atividade 4

Após duas atividades de reconhecimento e uma atividade de definição e produção, foi proposto na atividade 4 do GE que os aprendizes escolhessem e inserissem palavras em frases, exigindo um processamento mais profundo, que não poderia ser solicitado no início da intervenção (HENRIKSEN, 1999).

Seguindo o que afirmam Paribakht e Wesche (1996), podemos dizer que se trata de uma atividade de interpretação, na medida em que implica deduzir o significado de palavras desconhecidas em um texto e requer, conseqüentemente, análise semântica e sintática mais precisa. Nesse caso, evidencia-se a relação das palavras-alvo com outras palavras em um dado contexto, favorecendo assim a compreensão do *input* e sua assimilação. Para Wesche e Paribakht (1999), esse tipo de exercício possui também características de produção, pois implica a “recuperação” das palavras-alvo e envolve pesquisa, interpretação, análise sintática e semântica.

Em contrapartida, a quarta atividade do GI privilegiou o aspecto produtivo do conhecimento lexical, focalizando novamente a interação e a negociação de sentido (SWAIN 1985, 2005; LONG, 1996). A atividade foi dividida em duas partes: na primeira, os aprendizes deviam refletir sobre o que é possível fazer no *Gargano* (praias, esportes radicais, grutas, passeios de bicicleta etc.) e responder a perguntas relacionadas ao lugar, mas também à maneira como eles próprios se definiriam (aventureiros, tranquilos etc.). Com as respostas, era preciso escrever também uma justificativa, para, na segunda parte, proceder à comparação em pares de respostas e justificativas. O resultado da comparação tinha que ser compartilhado com o grupo.

Conforme já mencionado, as atividades de produção oral possibilitam o uso das palavras-alvo e de outras palavras do mesmo campo semântico, favorecendo assim a aquisição-aprendizagem lexical. O aspecto principal da atividade é, mais uma vez, a

negociação de sentido, pois permitiu que os aprendizes modificassem sua produção por meio de ajustes e pedidos de esclarecimento (LONG, 1996).

Um exemplo observado e registrado em gravações foi o fato de os aprendizes terem utilizado muitos adjetivos para se descreverem como parecidos ou diferentes, o uso dos pronomes de primeira pessoa do plural, como, por exemplo, na estrutura *ci piace, non ci piace* (gostamos e não gostamos) e o uso das palavras-alvo *spiaggia, grotta* e *gita*. Na produção oral dos aprendizes apareceram também as palavras *trabucco* e *frantoio*.

A ocorrência das palavras-alvo durante a produção oral mostra que o fato de ser necessário usá-las na comunicação e na interação estimulou um conhecimento lexical mais profundo, pois os aprendizes tiveram que selecionar as unidades lexicais que seriam inseridas em seu repertório ativo, desenvolvendo assim consciência e atenção em relação ao processo de aprendizagem da língua (SWAIN, 2005).

Segundo Hulstijn e Laufer (2001), a eficácia da instrução implícita na aquisição lexical depende de uma série de fatores da tarefa, como por exemplo, o grau de envolvimento do aprendiz na atividade proposta, a necessidade de fazê-la, a busca e a avaliação.

A atividade proposta prevê o envolvimento dos aprendizes, na medida em que falam de si mesmos e justificam suas escolhas; contempla a necessidade, uma vez que os aprendizes precisam das palavras-alvo para o bom desenvolvimento da tarefa; estimula também a capacidade de busca e avaliação na escolha dos aspectos a serem inseridos na produção escrita e oral.

- Atividade 5

Na instrução explícita, a quinta atividade abordou o uso dos adjetivos que poderiam ser utilizados para descrever as palavras-alvo de nosso estudo e outras palavras presentes no texto *input*. Os aprendizes deviam fornecer os antônimos para *antico* (antigo), *tipico* (típico), *ripieno* (recheado), *insolito* (pouco comum, insólito), *sconosciuto* (desconhecido).

Já dissemos que, segundo Lewis (1997), exercícios de sinonímia e antonímia favorecem a compreensão do *input*, transformando-o em *intake*, ou seja, em input

assimilado. Foi esse o objetivo do exercício, que possibilitou aos aprendizes a observação e a verificação de suas hipóteses acerca do significado das palavras, já que foi enfatizada sobretudo a forma das palavras e a reflexão sobre a nuances de seu significado. Um exemplo interessante foi a comparação que fizemos entre os adjetivos *pieno* (cheio) e *ripieno* (recheado), o segundo claramente ligado ao campo semântico da gastronomia. Foram feitos exemplos sobre as restrições de uso das duas palavras, mostrando que é possível dizer *Questo posto è pieno di persone* [Este lugar está cheio de pessoas], mas não *Il pane è pieno* [O pão está cheio], salientando que embora *pieno* e *ripieno* sejam palavras próximas, tanto do ponto de vista fonético quanto etimológico e semântico, existem limitações em seu uso. Foi explicado também o uso do adjetivo *affollato* (repleto, lotado), que é geralmente utilizado para nos referirmos a pessoas como no exemplo *La spiaggia è affollata* [A praia está lotada].

Outro aspecto interessante é que uma das unidades lexicais escolhida para essa atividade, a palavra *insolito*, apesar de ser cognata da palavra em português, era desconhecida para muitos aprendizes. Trabalhamos também o uso do prefixo "a" como negação, observando, por exemplo, que o contrário de *tipico* é *atipico* e que funcionam da mesma maneira muitas outras unidades lexicais que podem ser modificadas pelo prefixo "a".

No modelo de Gass (1988, 1997), esse tipo de atividade deve ser apresentado na fase de interpretação, ou seja, quando o aprendiz manipula a língua, formando novas palavras. Tal fase exige um processamento profundo, uma vez que é exigida a capacidade de reconhecimento do significado de uma palavra, mas também de seu contrário, ampliando assim o repertório lexical do aprendiz.

Tal atividade favoreceu a presença de processos associativos (*backward inferences*) relacionados estritamente às palavras e não ao contexto. Ao fornecermos ‘padrões’ para a ocorrência de outras palavras, como por exemplo, no uso de prefixos de negação como "a" e "s" em italiano, favorecemos a aquisição de outras palavras que podem seguir esse mesmo ‘modelo’ como em *conosciuto/sconosciuto*, *vantaggio/svantaggio*, *montare/smontare*.

Também a palavra *antico* (antigo) trouxe reflexões interessantes, já que muitos aprendizes indicaram a palavra *nuovo* (novo) como antônimo e foi assim possível refletir sobre a contraposição *nuovo/vecchio* (novo/velho), diferente de *antico/moderno*.

Para o GI, a quinta atividade foi construída tendo como referência a palavra-alvo *masseria* (propriedade agrícola na qual é possível, entre outras coisas, comprar produtos típicos). A atividade foi desenvolvida em duplas e cada aprendiz devia dizer ao colega se achava interessante unir a prática esportiva ao turismo gastronômico e se já havia feito um passeio desse tipo.

Durante a atividade, alguns alunos utilizaram a palavra-alvo *masseria*, mas também outras palavras pertencentes ao campo semântico das viagens, como por exemplo, *gita* e *escursione*. Como podemos observar na descrição da atividade, o *output* (produção) e a interação favoreceram o conhecimento produtivo das palavras-alvo (SWAIN, 1985; LONG, 1996), já que muitos refletiram também sobre as diferenças culturais entre Brasil e Itália, salientando que, embora existissem em nosso país atividades esportivas seguidas atividades gastronômicas, seu foco não era a degustação de alimentos ou produtos e sim a necessidade de se alimentar. Alguns aprendizes citaram, no entanto, os passeios nas vinícolas no Sul do Brasil como uma atividade similar àquela descrita no texto.

Já citamos que, para Newton e Nation (1997), as atividades cujo objetivo é a comunicação são importantes para a aquisição-aprendizagem lexical, por permitirem que os aprendizes usem as palavras e auxiliando-os a lidar com a imprevisibilidade da comunicação. Podem melhorar assim tanto a precisão quanto a confiança, porque é fornecido um contexto significativo de aprendizagem que induz a necessidade de entender e se fazer entender e recebe confirmação na interação com o outro.

Observamos, no desenvolvimento da atividade, que alguns alunos utilizaram a palavra *gita*, mas a maioria usou na produção oral as palavras *escursione* [excursão] e *passeggiata* [passeio], isto é, palavras mais próximas do português brasileiro, mostrando assim a influência da L1 na produção em L2. Além disso, observamos que a palavra *masseria*, central nessa atividade, conduziu ao uso produtivo de outras unidades lexicais como por exemplo, *frantoio*, *spiaggia*, *gita*, corroborando assim o que se afirma nos estudos de Pragmática lexical, segundo os quais as palavras ‘puxam’ o uso de outras dentro do mesmo campo semântico (MAZZONE, 2010).

Como pudemos perceber, a riqueza da atividade favoreceu o uso produtivo da palavra-alvo *gita*, mas sobretudo propiciou a ativação do conhecimento de mundo dos aprendizes, elemento importante para aprimorar sua competência lexical. Esse tipo de atividade corrobora os estudos de Swain (1985, 2005) e Long (1996), para os quais a interação desencadearia processos cognitivos que contribuem para a aquisição, gerando conhecimento linguístico novo, consolidando os já existentes e também criando conexões com o conhecimento de mundo dos aprendizes.

- Atividade 6

A sexta atividade proposta no GE focalizou a locução *a strapiombo*, expressão muito frequente no texto. A consigna previa que os aprendizes procurariam o significado da expressão em um dicionário monolíngue, para poder depois explicar com suas palavras como imaginavam o cenário descrito. Essa proposta contempla o último estágio de aquisição proposto por Gass (1988, 1997), que é o estágio de produção, no qual o aprendiz recupera as palavras-alvo em contextos novos que, além de favorecer também o desenvolvimento do estágio anterior de interpretação, exige a capacidade de refletir sobre o significado e também sobre o aspecto sintático, já que se trata de uma locução nominal (preposição seguida por um substantivo). Na descrição da consigna foi incluída uma importante característica da instrução lexical assim como proposta por Lewis (1997): a observação. A pesquisa no dicionário, atrelada à observação dos exemplos dados (no texto e no dicionário) e também das imagens presentes no texto *input*, favoreceram a assimilação da palavra-alvo.

A definição fornecida pelos aprendizes para a expressão *a strapiombo* corresponde àquela indicada pelo dicionário Martins Fontes (2004), que indica as seguintes traduções: desaprumo, ingremidade, escarpa e precipício. Nas descrições, os alunos utilizaram muitas vezes as expressões *vista a strapiombo*, *pareti rocciose a strapiombo* e também o substantivo *strapiombi*. Embora não tenhamos discutido os detalhes, diferenciando a locução do substantivo, observamos que os aprendizes conseguiam perceber as diferenças de uso, observando suas definições e descrições.

Na sexta atividade do GI, foi proposta a elaboração de um "decálogo do viajante" que desejava explorar a localidade do *Gargano*. Em duplas, os aprendizes deveriam pensar em atividades interessantes que podiam ser feitas na região e em conselhos ou sugestões que dariam a quem não a conhece. Assim como as demais atividades que se basearam na instrução implícita, essa também centrou-se na interação e na negociação de sentido, por meio das quais os aprendizes puderam desenvolver o conhecimento produtivo das palavras-alvo, consolidando também o conhecimento já existente.

Observamos que nessa atividade os aprendizes mostraram atenção à forma, percebendo sua importância para expressar ideias. Nossa atenção foi dirigida, em especial, aos elementos lexicais, utilizados nas produções orais e, portanto, para comunicar. Palavras-alvo e outras palavras presentes no texto como *gita*, *strapiombo*, *masseria*, *grotta*, *trabucco* e *frantoio* foram utilizadas pelos aprendizes.

Atividades como essa, cujo foco é a comunicação, propõem a língua de modo contextualizado e possibilitam ao aprendiz o uso real da língua, enfatizando assim a fluência em detrimento da forma (KUMARAVADIVELU, 2006). Sendo assim, a interação atrelada a outras características presentes, como a necessidade do aprendiz de usar seus conhecimentos lexicais para desenvolver a tarefa a contento, ou a capacidade de avaliar e selecionar quais elementos entrariam no decálogo, deram aos aprendizes, por meio da negociação de sentido, a possibilidade de modificar sua produção e de processar as palavras de modo profundo, observando fatores como adequação e uso.

- Atividade 7

Na sétima atividade do GE, optamos por trabalhar combinações entre palavras, pois demandam um grau maior de processamento cognitivo, visto que pressupõem a interpretação semântica e sintática das palavras-alvo com outras palavras, o que favoreceria sua assimilação em outros contextos. Para Paribakht e Wesche (1997), esse tipo de tarefa se situaria na penúltima fase do modelo proposto por Gass (1988). A atividade promove o reforço das redes lexicais, focando na forma e na precisão e, sobretudo, na previsibilidade de resposta, opondo-se assim totalmente à atividade proposta na instrução implícita, cuja ênfase é na interação.

Pensando na sexta atividade tanto da instrução explícita quanto da implícita, podemos refletir sobre as estratégias propostas por Kumaravadivelu (2006), segundo o qual podemos pensar em estratégias analíticas e experimentais: as primeiras estariam relacionadas à instrução explícita na qual o foco está na prática da língua, na ênfase dada à precisão e na previsibilidade da resposta e nas estratégias experimentais, que focam o uso da língua em propostas contextualizadas e comunicativas e também no papel central desenvolvido pela fluência e pela interação.

Em contrapartida, na sétima atividade elaborada para o GI, foi focalizada a palavra *trabucco*, que, embora não fosse uma de nossas palavras-alvo, poderia favorecer o uso de outras como *spiaggia* e *strapiombo*. No GE, os aprendizes trabalharam com essa unidade lexical na terceira atividade, cujo foco era a sua definição. No GI, a mesma palavra foi explorada de outra forma e, ao invés de defini-la, os aprendizes tinham que descrevê-la a partir da observação de uma imagem.

A contraposição das atividades propostas nos dois tipos de instrução nos permite refletir sobre a atenção dos aprendizes e o modo como é guiada, já que, embora tenhamos trabalhado com a mesma unidade lexical e tenhamos privilegiado em ambas o aspecto produtivo, observamos que foram provocados efeitos diferentes.

A descrição do GI trouxe uma grande riqueza lexical à atividade, sobretudo se comparada com a definição do GE, pois os aprendizes se empenharam em duplas para descrever minuciosamente a imagem, utilizando mais palavras do que o GE, além de unidades lexicais que não faziam diretamente parte do campo semântico tratado, como por exemplo: *palafitta*, *legno*, *rustica*, *povera*, *pesca* etc.

A atividade do GI contemplou mais uma vez as três características assinaladas por Hulstijn e Laufer (2001) para o êxito da aquisição-aprendizagem lexical: necessidade, busca e avaliação. Além disso, ativou também o conhecimento de mundo dos aprendizes, muitos associaram os *trabucchi* às casas de populações ribeirinhas no norte do Brasil e puderam desse modo chegar a descrições complexas e ricas.

- Atividade 8

Na oitava atividade do GE, retomamos as palavras-alvo de nosso estudo por meio de uma atividade de reconhecimento na qual os aprendizes deveriam associar as palavras às imagens. Embora seja uma atividade muitas vezes utilizada no início dos percursos didáticos, optamos por colocá-la ao final, pois acreditamos que poderia, de algum modo, funcionar como um exercício de revisão. Para Lewis (1997), Sökmen (1997) e Paribakht e Wesche (1997), tais atividades favorecem a assimilação do *input*, o que foi confirmado pelo fato de os aprendizes não terem apresentado dificuldades em sua execução.

Já a oitava atividade do GI focalizou os elementos gastronômicos presentes no texto. Os aprendizes deviam indicar quais produtos *DOC* (*Denominazione di Origine Controllata*) levariam a um amigo e por quê. Além de empregar as palavras de modo produtivo, os aprendizes também deveriam justificar suas respostas, desenvolvendo assim suas capacidades argumentativas e o uso de adjetivos.

Para o desenvolvimento dessa atividade foram contempladas as quatro já mencionadas características propostas por Hulstijn e Laufer (2001) para que a aquisição-aprendizagem lexical tenha sucesso em atividades implícitas: envolvimento, necessidade, busca e avaliação. Além disso, foram privilegiadas a negociação de sentido e a interação (SWAIN, 1985; LONG, 1996).

- Atividade 9

Por fim, a nona atividade da instrução explícita para o primeiro texto sobre a localidade *Gargano*, contempla mais uma vez o último estágio do modelo de Gass (1988, 1997): o da produção. Os aprendizes deviam fazer hipóteses sobre o significado das palavras em destaque, que não eram as palavras-alvo de nosso estudo, mas estavam presentes no *input* textual.

Optamos por inserir outras palavras além das palavras-alvo, pois estudos no campo da Pragmática lexical indicam que a aprendizagem lexical ocorre como um efeito em cadeia, no qual uma palavra pode ‘trazer’ com ela novas palavras que poderão ser aprendidas e esse processo é denominado *spreading activation* (ativação propagada). Desse

modo, os resultados produziram efeitos positivos tanto no aspecto quantitativo (número de palavras conhecidas) como qualitativo (uso das palavras e combinação com outras).

O fato de termos selecionado palavras presentes no texto e, portanto, pertencentes ao mesmo campo lexical, favoreceu o uso de algumas de nossas palavras-alvo de modo produtivo na fala dos aprendizes, como por exemplo, no caso do uso de *gita* e *masseria*.

Essa foi a última atividade proposta ao GE. Por se encontrar ao final do primeiro percurso, julgamos ser interessante inserir uma proposta que exigisse e promovesse um nível de processamento mais profundo, unindo a capacidade de definição (sinonímia) a de produção, pois na produção o aprendiz é capaz de recuperar as unidades lexicais em contextos novos.

Os alunos do GI assistiram aos primeiros cinco minutos de um vídeo mais longo (16'12"), parte de uma edição especial do programa de TV *Alle Falde del Kilimangiaro*, dedicada ao Gargano (*Alla scoperta di Vieste e il Gargano*). O vídeo, disponível no *YouTube* (<https://www.youtube.com/watch?v=njT70CMrPKo>), foi escolhido por estar diretamente relacionado ao que havia sido discutido em sala de aula, já que apresenta a região com algumas das principais características de sua arquitetura e suas paisagens e mostra também atividades que podem atrair os turistas. Após assistir ao vídeo, em duplas, deviam dizer quais elementos haviam chamado mais sua atenção. Foram novamente contempladas as quatro características propostas por Hulstijn e Laufer (2001): envolvimento, necessidade, busca e avaliação. Em suas produções, apareceram vários exemplos que continham as palavras-alvo (*spiaggia*, *strapiombo* e *masseria*), que apareciam em descrições e narrações do vídeo.

Como pudemos observar, as atividades propostas na instrução implícita focalizaram sobretudo o uso produtivo das palavras-alvo e também outras palavras do campo semântico das viagens (descrição de lugares, gastronomia, gostos pessoais etc.). A ênfase dada à produção favoreceu também a possibilidade de diversos encontros com a mesma palavra em diferentes contextos (HULSTJIN, 1996).

A instrução explícita, por sua vez, enfatizou as unidades lexicais de diversos modos, respeitando uma gradação de atividades, indo das mais simples (atividades para o reconhecimento das palavras-alvo) até as mais complexas, que envolviam a reflexão sobre

aspectos semânticos, pragmáticos e morfossintáticos (atividades de interpretação e produção, mas, por exemplo, também exercícios de *cloze* ou responder a uma questão com a palavra-alvo).

Antes de descrevermos as atividades desenvolvidas para o segundo texto *La Valle d'Itria – La Valle dei trulli*, apresentaremos um quadro de comparação das principais referências teóricas e das tipologias de atividades envolvidas nas propostas feitas aos dois grupos. Partimos do mesmo modelo de aquisição (GASS, 1988, 1997), desenvolvendo, no entanto, os momentos nele previstos de formas distintas:

ATIVIDADE		Instrução explícita	Instrução implícita
1	objetivo	Reconhecimento do significado das palavras-alvo	Compreensão textual
	habilidade privilegiada	Recepção	Recepção
	palavras-alvo privilegiadas	<i>Grotte, spiaggia, masseria e frantoio</i>	<i>Spiaggia, grotta e strapiombo</i>
	tipo de estratégia	Reconhecimento do significado dentro do contexto	Reconhecimento do significado dentro do contexto
2	objetivo	Assimilação do significado das palavras	Produção oral
	habilidade privilegiada	Recepção	Produção
	palavras-alvo privilegiadas	<i>Gita, grotta, masseria, spiaggia e strapiombo.</i>	<i>Gita, grotta, masseria e strapiombo</i>
	tipo de estratégia	Foco no significado, pesquisa e sinonímia.	Interação e negociação de sentido
3	objetivo	Definição de palavra	Produção oral
	habilidade privilegiada	Produção	Produção
	palavras-alvo privilegiadas	<i>Trabucco, spiaggia e grotta</i>	Todas as palavras-alvo presentes no <i>input</i> textual
	tipo de estratégia	Foco no significado e, consequentemente, ênfase aos processos associativos de compreensão lexical	Interação e negociação de sentido
4	objetivo	Interpretação do significado das palavras e produção	Produção oral
	habilidade privilegiada	Recepção e produção	Produção
	palavras-alvo privilegiadas	<i>Frantoio, trabucco e strapiombo</i>	<i>Gita, grotta e spiaggia</i>
	tipo de estratégia	Reconhecimento do significado no contexto	Interação e negociação de sentido
5	objetivo	Assimilação do significado das palavras	Produção oral
	habilidade privilegiada	Recepção	Produção

	palavras-alvo privilegiadas	Não foram abordadas as palavras-alvo, mas os adjetivos que poderiam se combinar a elas	<i>Gita e masseria</i>
	tipo de estratégia	Foco no significado e antonímia	Interação e negociação de sentido
6	objetivo	Interpretação do significado das palavras-alvo e produção	Produção oral
	habilidade privilegiada	Recepção e produção	Produção
	palavras-alvo privilegiadas	<i>Strapiombo</i>	Todas as palavras-alvo presentes no <i>input</i> textual
	tipo de estratégia	Foco no significado, pesquisa, sinonímia e ênfase aos processos associativos de compreensão lexical	Interação e negociação de sentido
7	objetivo	Assimilação e interpretação do significado das palavras-alvo	Produção oral
	habilidade privilegiada	Recepção	Produção
	palavras-alvo privilegiadas	<i>Gita e strapiombo</i>	<i>Gita, trabucco, spiaggia e strapiombo</i>
	tipo de estratégia	Foco no significado e ênfase aos processos associativos	Ênfase aos processos inferenciais relacionados ao contexto
8	objetivo	Reconhecimento do significado das palavras-alvo/ retomada dos conteúdos	Produção oral
	habilidade privilegiada	Recepção	Produção
	palavras-alvo privilegiadas	<i>Gita, grotta, masseria e spiaggia</i>	Não foram abordadas as palavras-alvo, mas unidades lexicais relacionadas ao campo gastronômico presentes no texto
	tipo de estratégia	Ênfase aos processos associativos	Interação e negociação de sentido; ênfase aos processos inferenciais
9	objetivo	Assimilação e interpretação do significado de unidades lexicais relacionadas ao mesmo campo semântico das palavras-alvo	Recepção (compreensão oral) e produção oral; retomada de todas as palavras-alvo
	habilidade privilegiada	Recepção e produção	Recepção e produção oral
	palavras-alvo privilegiadas	Não foram abordadas as palavras-alvo, mas palavras relacionadas ao mesmo campo semântico: <i>agrumi, frantoio e sagra</i>	Todas as palavras-alvo presentes no <i>input</i> textual
	tipo de estratégia	Ênfase nos processos associativos e inferenciais e reconhecimento do significado em contexto	Interação, negociação de sentido e ênfase a processos inferenciais

Quadro 12. Principais características das atividades da instrução explícita e implícita.

3.7.2 Atividades sobre o texto 2 (*La Valle d'Itria – La Valle dei trulli*)

Passaremos agora às atividades relativas ao segundo texto *La Valle d'Itria – La Valle dei trulli*, no qual as palavras-alvo foram: *masseria* (presente também no primeiro texto), *borgo*, *trullo* e *capocollo*. Algumas das palavras-alvo do primeiro texto, fizeram indiretamente parte também do segundo, como aconteceu, por exemplo, a palavra *gita*.

- Atividade 1

A primeira atividade do GE partiu da observação de duas imagens, levando em conta que, como afirmam Sökmen (1997) e Lewis (1997), as atividades com imagens favorecem a aquisição lexical e a assimilação do *input*. Além disso, associar palavras a imagens entra na categoria de estímulo da percepção e da atenção seletiva, na qual os aprendizes são direcionados a relacionar a unidade lexical com pelo menos um de seus significados.

A descrição das imagens implica necessariamente o uso das palavras do quadro colocado abaixo das imagens propostas, que foram selecionadas por serem relevantes para o desenvolvimento da tarefa (*sport, campagna, gastronomia, mare, architettura, turismo, cultura, storia, grotte, spiagge, borghi*). Foram retomadas palavras como *grotta* e *spiaggia*, com as quais os aprendizes haviam trabalhado na primeira parte do curso, favorecendo, desse modo, uma rede de associações entre o que já sabe e o conhecimento novo, ou seja, as novas palavras.

Para o GI, assim como foi feito com o texto sobre o *Gargano*, optamos por uma atividade de compreensão, que incluía as palavras-alvo, mesmo sem dar a elas um lugar de destaque. Os alunos deviam indicar quais frases eram condizentes com o texto apresentado. Para aumentar o grau de profundidade do processamento (HENRIKSEN, 1999), pedimos que os alunos justificassem suas respostas, baseando-se em elementos presentes no texto.

Na elaboração de atividade, seguimos quanto afirmam Krashen (1982) e Coady (1997), já que os aprendizes utilizaram somente o contexto para inferir/compreender o significado das palavras. Baseamo-nos também em Laufer e Hulstijn (2001), para os quais

a aprendizagem incidental ocorre e pode ser potencializada quando as atividades envolvem o aluno no processo de aprendizagem, exigindo dele a capacidade de pesquisar, nesse caso, buscando no texto elementos que justificassem suas respostas.

Isso explica por que, além de responder às perguntas, os aprendizes deviam também buscar no texto informações que pudessem confirmar ou desmentir suas hipóteses: assim, tentou-se estimular o desenvolvimento da consciência e, conseqüentemente, a capacidade de avaliação para decidir quais elementos eram relevantes ou não para a tarefa.

A atividade, segundo o modelo de Gass (1988, 1997) e sua adaptação realizada por Paribakht e Wesche (1997) para os estudos de aquisição-aprendizagem lexical, situa-se na primeira etapa do processo de aquisição lexical, a de percepção/atenção seletiva, na qual o aprendiz somente reconhece os elementos salientes e levanta hipóteses acerca de seu significado.

- Atividade 2

Na segunda atividade, os aprendizes do GE, após terem sido conduzidos à percepção de algumas unidades lexicais, foram guiados para o seu reconhecimento, ligando as palavras ao significado correto escolhido entre as quatro opções propostas. O resultado é, segundo o modelo de Gass (1988, 1997), um exercício de interpretação, pois os aprendizes analisam o significado das palavras relacionando-as com outras unidades lexicais em contexto. As palavras focalizadas nessa atividade foram *vicolo*, *trullo* e *masseria*.

Para o GI, foi elaborada uma atividade de compreensão do *input*, potencializada pela negociação de sentido (LONG, 1996). Os aprendizes deviam observar as imagens do texto *input* (v. ANEXO 6) e descrevê-las, buscando levar em conta as suas características. Em seguida, foi pedido que dissessem, trabalhando em pares, quais atividades poderiam ser desenvolvidas nos locais que apareciam nas imagens, justificando suas escolhas também a partir do texto lido.

Também essa atividade atende às três características, propostas por Laufer e Hulstijn (2001), para uma atividade de aquisição-aprendizagem incidental do léxico: necessidade, pesquisa e avaliação. A necessidade é criada, nesse caso, porque os aprendizes devem usar as palavras-alvo para a realização da tarefa; pesquisa e avaliação estão

presentes, visto que se previa a (re)leitura do texto, a seleção de elementos para o bom desenvolvimento da tarefa e a avaliação de como poderiam ser utilizados. A produção (*output*) e a negociação de sentido foram essenciais para potencializar a compreensão do *input* por meio do uso na comunicação, facilitando, desse modo, sua assimilação. Nessa atividade, os diários de pesquisa e as gravações nos permitiram constatar o uso produtivo por parte dos alunos das palavras-alvo *masseria*, *trullo* e *borgo*.

- Atividade 3

Em seguida, propusemos ao GE uma atividade que pertence, na escala de Paribakht e Wesche (1999), ao quarto tipo de atividade de ênfase ao léxico, porque exige um nível mais profundo de processamento. Foram propostas aos aprendizes quatro frases extraídas do texto base, das quais foram apagadas quatro palavras, criando uma lacuna em cada frase, que devia ser preenchida, escolhendo uma das quatro palavras faltantes, que haviam sido inseridas em um quadro (v. ANEXO 7). Para a realização da atividade, foi necessário compreender e interpretar, já que a escolha da palavra correta requer uma análise semântica mais precisa, mas também produzir, pois o aprendiz recupera as palavras e precisa reescrevê-las nas frases, criando novos contextos fora do texto original.

Mais uma vez, ao GI, foi proposta uma atividade baseada essencialmente na negociação de sentido e na interação, para aumentar a compreensibilidade do *input* e sua assimilação (WESCHE; PARIBAKHT, 1999). Os aprendizes deviam escolher, a partir do texto, os dois lugares que mais haviam chamado sua atenção e justificar suas escolhas. Após escrever individualmente no espaço previsto para isso, passavam para a comparação, em duplas, de suas respostas, tendo que argumentar e se preparar para a apresentação do resultado da atividade para o resto da classe. Foi novamente estimulado o uso comunicativo das unidades lexicais a serem aprendidas (necessidade de usar o léxico para comunicar e expressar sentidos), a escolha de elementos a partir do texto base e a identificação dos mais adequados para justificar (busca e a avaliação).

- Atividade 4

As fotos de dois *trulli* foram o input inicial da quarta atividade do GE, em que os aprendizes, após observar as imagens, deviam descrevê-las detalhadamente. Sempre guiadas pelos estudos de Sökmen (1997) e Lewis (1997), para os quais as imagens e outros suportes não verbais podem colaborar para a melhoria da aquisição-aprendizagem lexical, optamos por uma atividade de produção e não de reconhecimento, considerando que os alunos, após diversas oportunidades de “encontro” com as palavras-alvo, poderiam agora recuperar as palavras conhecidas e integrá-las às novas, chegando assim a um nível de processamento mais profundo.

A produção, última etapa do processo no modelo de aquisição de L2 de Gass (1997) e de Paribakht e Wesche (1997), foi o elemento central também na atividade proposta para o GI. Tratou-se, nesse caso, de produção oral, já que foi solicitada a opinião dos alunos sobre a localidade *Valle d'Itria*. Foi introduzido o aspecto intercultural porque se propunha que o aprendiz dissesse, em dupla com um colega, se a *Valle d'Itria* poderia agradar a um turista brasileiro, justificando suas colocações com elementos do texto, considerados relevantes (localização, características, história, arte e gastronomia).

Na idealização da tarefa, foi incluída a pesquisa no texto, a busca de informações e a avaliação de quais elementos eram pertinentes para a justificativa, levando os aprendizes a estabelecer um diálogo entre o *input* e o *output* e potencializando a eficácia da atividade. Estimulava-se também a necessidade de usar as palavras selecionadas para o estudo, para que fossem inseridas no repertório lexical produtivo dos alunos, por meio de uma atividade interacional, que cria oportunidades de comunicação que tendem a ampliar o conhecimento da língua e do conteúdo veiculado (NATION; NEWTON, 1997).

Além disso, a atividade, retomando os estudos de Pragmática lexical (MAZZONE, 2010), favoreceu o fortalecimento de processos inferenciais para o conhecimento lexical, já que o uso das palavras, bem como a compreensão de seus significados estavam atrelados estritamente ao contexto, isto é, à situação comunicativa, que se constituiu a partir da necessidade de justificar a predileção pela localidade ou sua rejeição, buscando no texto dado elementos para fazê-lo. Nesse sentido, o uso das palavras-alvo aparece vinculado à necessidade de comunicação, representada pela elaboração de uma justificativa,

envolvendo os aprendizes na comunicação e no sentido e deixando a forma em segundo plano.

- Atividade 5

A intervenção didática continuou no GE com uma atividade de associação de unidades lexicais (não somente as palavras-alvo) com os campos semânticos de referência (descrição da natureza e de construções urbanas, elementos da gastronomia e elementos do campo), privilegiando dois aspectos importantes da instrução explícita na aquisição-aprendizagem lexical: integrar as palavras novas às 'velhas' e proporcionar vários "encontros" com a mesma palavra em contextos distintos (SÖKMEN, 1997).

Algumas das unidades lexicais selecionadas (*vicolo*, *borgo*, *capocollo* e *masseria*) apareceram associadas a outras, enfatizando não apenas o reconhecimento do significado, mas também o aspecto produtivo. Assim como em outras atividades da instrução explícita, a proposta colocou em primeiro plano os processos associativos na compreensão das palavras, conduzindo a percepção dos alunos mais na direção da focalização das palavras e menos na análise do contexto. O objetivo foi propiciar a criação de uma rede lexical (MAZZONE, 2010), unindo a uma palavra outras unidades lexicais do mesmo campo semântico. A leitura do diário de pesquisa e as gravações nos forneceram subsídios para observar que, embora se tratasse de uma atividade de reconhecimento, portanto, de baixo processamento, as discussões sobre os campos semânticos enriqueceram as reflexões sobre o léxico e a língua, além de favorecer o reaparecimento de algumas palavras como *borgo*, *agriturismo* e *vicolo*.

No GI o foco da atividade foi a palavra *trullo*, que, diferentemente do que foi proposto para o GE, devia ser explicada, dando ênfase não apenas à unidade lexical como referente com o qual são nomeadas essas construções típicas, mas também abrindo espaço para a imaginação, já que foi solicitado que os alunos dissessem como consideram que seria e se gostariam de se hospedar nesse tipo de habitação. Assim, embora houvesse a descrição do objeto, o objetivo principal não foi apenas a definição ou a delimitação do conceito, mas a produção oral na qual os aprendizes selecionaram e avaliaram quais elementos eram

relevantes para justificar suas respostas, em um contexto significativo que lhes permitiu o uso repetido de novos itens lexicais relacionados ao *trullo*.

A atividade foi dividida em duas partes: na primeira, os alunos responderam às questões, escrevendo individualmente um texto; em seguida, compararam suas respostas com as de um colega. Após a discussão em duplas, compartilharam com a classe o resultado da interação. Enfatizou-se, mais uma vez, a interação, a negociação de sentido e a comunicação "real" (*digo o que me diz respeito, falo de mim*) para a aquisição-aprendizagem lexical.

As descrições dos alunos foram bem parecidas entre elas *costruzione conica bianca, fatta in pietra, abitazione piccola, rustica*, mas a necessidade de justificar as respostas de modo coerente e adequado às informações obtidas durante a intervenção tornou o contexto mais rico e significativo. Alguns alunos responderam que não gostariam de se hospedar em um *trullo* porque *sembra sconfortevole e piccolo, poi quelli che non sono rifornati non hanno il bagno* [parece desconfortável e pequeno, depois os que não foram reformados não têm banheiro], outros, ao contrário, disseram que fariam a experiência, pois *sarebbe come fare un viaggio nel passato, queste costruzioni del Seicento sono la testimonianza di un popolo che non esiste più* [seria como fazer uma viagem no passado, essas construções do século XVII são o testemunho de um povo que não existe mais].

Esses exemplos de resposta são indícios de que as atividades comunicativas privilegiaram não somente o conhecimento produtivo lexical, mas também a organização sintática e morfológica da fala dos aprendizes que, para realizar a tarefa, ativaram, portanto, outros conhecimentos além do lexical.

- Atividade 6

Para elaborar a sexta atividade do GE, retomamos o uso de imagens como estímulo para a aquisição-aprendizagem lexical (SÖKMEN, 1997; LEWIS, 1997). Na primeira parte da atividade, a tarefa era associar imagens às palavras dadas, enquanto na segunda era a definição das mesmas palavras, a partir de elementos presentes no texto. Com essa configuração, a atividade que poderia ser somente de reconhecimento e, portanto, de menor

profundidade de processamento, foi potencializada graças à inserção da definição e também da busca de informações no texto. Na elaboração, consideramos mais dois aspectos indicados por Sökmen (1997) como fundamentais para o êxito das atividades explícitas: a promoção de um processamento mais profundo e a produção.

Além disso, prever a pesquisa no texto favoreceu o direcionamento da atenção dos aprendizes para o significado das palavras, que é, segundo Lewis (1997), fundamental para a aquisição-aprendizagem lexical. Textos ou exercícios (orais/escritos) devem ser, portanto, apresentados de modo explícito e contextualizado, favorecendo o desenvolvimento da percepção dos aprendizes.

A palavra-alvo *masseria* foi focalizada na sexta atividade do GI, na qual os aprendizes, em pares, deviam dizer o que achariam de visitar uma antiga *masseria* (propriedade agrícola) como aquela de Brancati (que aparece no texto) e se já haviam feito algo parecido. Em um segundo momento, deviam falar de seus gostos pessoais em relação ao campo e aos passeios gastronômicos, sempre justificando suas respostas.

A atividade baseou-se, como em quase todos os casos em que o tipo de instrução era implícita, no binômio interação-negociação de sentido (LONG, 1996; SWAIN, 1985, 2005) como elementos que favorecem a compreensão e a assimilação do *input*. Para potencializar a interação, destacamos elementos como a necessidade de usar a palavra-alvo *masseria* (unida à palavra *gita* que aparecia na descrição da atividade), a avaliação de quais aspectos utilizar na produção oral e a pesquisa para a seleção de informações contidas no texto para justificar as respostas.

Na produção oral dos aprendizes, observou-se o uso produtivo das palavras *masseria* e *gita*. Após a discussão em duplas, os aprendizes compartilharam suas respostas com a sala. Além dos elementos lexicais, observamos que a atividade favoreceu o uso do verbo *piacere* com os pronomes pessoais indiretos (*mi piace, ti piace, ci piace*), sua forma no plural (*mi piacciono, ti piacciono e ci piacciono*), bem como o uso de adjetivos (*tranquilla, noiosa, divertente* etc.) utilizados para descrever o campo e as excursões.

Foi construído assim um contexto significativo para os alunos, por meio do qual eles foram expostos aos itens lexicais repetidas vezes, tanto em sua própria produção oral, quanto na compreensão oral das falas dos colegas (NATION; NEWTON, 1997).

- Atividade 7

Na atividade seguinte do GE foi privilegiado o aspecto produtivo. Em um primeiro momento, os alunos assistiram a um trecho em vídeo do programa de TV de RAI 2, intitulado *Sereno Variabile*, que foi dedicado à *Valle D'Itria* e contém imagens de uma *masseria* e dos *trulli* típicos da região. O vídeo, disponível no *YouTube* no link <https://www.youtube.com/watch?v=4cD7xTCdljk>, tem uma duração de 5'28" e foi mostrado integralmente. Após a visão, os aprendizes completaram as lacunas em frases transcritas a partir das falas do vídeo, inserindo as palavras que haviam sido apagadas. Tendo completado as lacunas, assistiram ao vídeo novamente para a correção.

Para escolher as palavras que seriam eliminadas das frases e, posteriormente, preenchidas, foi utilizado como critério o uso das palavras-alvo (*trullo* e *masseria*) e de outras unidades lexicais que poderiam ser úteis para sua descrição, como no caso dos substantivos *architettura* e *agriturismo* e do adjetivo *storico* (utilizado no plural do feminino), todos do mesmo campo semântico.

O objetivo de uma atividade com instrução de tipo explícito associada a recursos visuais é conduzir os aprendizes à observação e, conseqüentemente, à retenção dos elementos lexicais (LEWIS, 1997).

A penúltima atividade do GI é uma entrevista que cada aprendiz devia fazer a um colega, que imaginava ter acabado de voltar da *Valle D'Itria*. Para a entrevista, cada um devia elaborar perguntas sobre as atividades desenvolvidas durante a viagem, a comida, as excursões etc.

O objetivo dessa atividade foi promover a interação e o sentido negociado, levando assim à assimilação do *input* e, conseqüentemente, ao uso não apenas das palavras-alvo, mas também de outras exploradas durante a intervenção didática. Além disso, a necessidade de usar as palavras-alvo na interação e os ajustes na comunicação foram fundamentais para a eficácia da tarefa. Durante as fases de avaliação e de pesquisa ficou evidente que os aprendizes estavam desenvolvendo competências e habilidades, como aconteceu no

momento da explicação de termos como *masseria* e *trullo*, que surgiu durante a interação. De fato, durante as atividades em duplas, os "entrevistadores" perguntavam o que eram a *masseria* e o *trullo* - pedidos de esclarecimento do interlocutor que estimulam a consciência linguística dos aprendizes, segundo o modelo de Swain (1985) - e, desse modo, os "entrevistados" tiveram de defini-las com as próprias palavras sem poder consultar o texto.

- Atividade 8

Uma tarefa produtiva de sinonímia ou definição, cujo objetivo era conduzir os aprendizes à observação dos aspectos semânticos e pragmáticos envolvidos na palavra *masseria*, foi a base para a elaboração da atividade do GE, na qual os aprendizes foram incentivados a buscar informações no texto para elaborar uma definição adequada e completa da palavra-alvo. Optamos por não permitir, nesse caso, o uso do dicionário porque o nosso objetivo não era o mero fornecimento de uma tradução ou de um sinônimo, mas uma reflexão sobre o conceito de *masseria* dentro do contexto em que a unidade lexical havia sido apresentada. Após a realização da atividade, cada membro do grupo forneceu uma definição para a palavra e a classe adotou esta: *masseria é una proprietà agricola dove si pianta, si allevano animali e si vendono anche prodotti tipici* [*masseria é uma propriedade agrícola onde se planta, se criam animais e também se vendem produtos típicos*]. Concluída a atividade de definição da unidade lexical, muitos disseram que antes do curso acreditavam que *masseria* fosse uma loja que vendia massas, pela evidente semelhança entre a palavra italiana e a palavra em português.

Vê-se que a definição dos aprendizes foi rica e extrapolou o que diz o dicionário, ao apresentar uma peculiaridade do termo em relação ao sinônimo *proprietà agricola*. Notamos ainda a precisão do conhecimento lexical que foi demonstrada na produção da palavra-alvo.

Para a última atividade do GI, foi utilizado como *input* o mesmo vídeo sobre a *Valle D'Itria* do programa de TV *Sereno Variabile*, que havia sido utilizado na atividade anterior do GE. A atividade com instrução de tipo explícito previa, após a visão, o preenchimento de lacunas em frases extraídas do vídeo. No lugar disso, pensando na instrução de tipo

implícito, foi proposto aos aprendizes que, após terem assistido ao vídeo, resumissem, em duplas, quais eram os elementos que julgavam essenciais. A atenção dos aprendizes foi assim direcionada para o significado e não para a forma. A interação e a negociação são centrais e promovem o uso produtivo não apenas das palavras-alvo, mas também de outras palavras do mesmo campo semântico. Além disso, a necessidade para a comunicação e a avaliação são características fundamentais dessa atividade (LAUFER; HULSTIJN, 2001).

Notamos que, durante a discussão em pares, além do uso produtivo das palavras-alvo e de outras pertencentes ao mesmo campo semântico, houve uma preocupação dos aprendizes em descrever com detalhes como eram essas propriedades agrícolas *masserie storiche dal 1500 in poi* [*masserie* históricas de 1500 em diante], e essas construções *trulli architettute uniche al mondo* [*trulli* arquiteturas únicas no mundo]. Foi também utilizada a palavra *agriturismo*.

Acreditamos que a escolha do *input* em vídeo tenha favorecido o uso das palavras-alvo, sobretudo porque as palavras *masseria* e *trullo* apareceram diversas vezes no vídeo e eram fundamentais para sua compreensão. Muitos aprendizes relataram que o vídeo os ajudou a entender melhor o conceito de *masseria* e sua importância para a região.

- Atividades 9 e 10 (GE)

Apenas para o GE, propusemos mais duas atividades, pois, de modo geral, as atividades explícitas demandavam menos tempo do que as atividades comunicativas do GI. Foi novamente enfatizado o aspecto produtivo e a consigna solicitava que os aprendizes indicassem as palavras que, segundo eles, deviam ser consideradas fundamentais para descrever a *Puglia*.

Nessa atividade, apareceram muitas das palavras-alvo, além de outras presentes nos textos *input* como: *trullo*, *vicolo*, *masseria*, *frantoio*, *gita*, *DOC* etc. O elevado nível de ocorrência das palavras-alvo indicou como a instrução explícita também favoreceu o uso produtivo das unidades lexicais.

O exercício proposto ao final do percurso didático tinha o objetivo de despertar a atenção dos aprendizes para as palavras que eles tinham aprendido para que eles pudessem

construir um vocabulário de fácil acesso (SÖKMEN, 1997). Na atividade, observamos também a integração de palavras novas às “velhas” e a ênfase na produção.

Concluindo o ciclo, a décima atividade do GE recuperou a expressão *DOC* (*Denominazione di Origine Controllata*) explorada também no primeiro texto. Nessa atividade de caráter produtivo, exploramos a definição da sigla a pesquisa no texto para a seleção de exemplos.

Visto que muitos alunos já conheciam a sigla, associando-a à embalagem de vinhos, não houve necessidade de fazer uma nova pesquisa. O conhecimento de mundo dos aprendizes implicou, portanto, que não fosse necessária a pesquisa no texto e que fosse enfatizada a avaliação, na medida em que eles deveriam selecionar quais elementos estariam presentes em suas produções.

De um modo geral, a descrição e a comparação das atividades baseadas na instrução explícita e na instrução implícita propostas aos dois grupos que participaram do estudo nos permitiu indicar qual foi o percurso desenvolvido em cada uma delas em busca da aquisição-aprendizagem lexical. Se nas atividades explícitas foi dada ênfase às estratégias de tipo analítico, com o foco na palavra, a observação e a prática, que favoreceram a ocorrência de processos cognitivos de natureza associativa (LEWIS, 1997; KUMARAVADIVELU, 2006; MAZZONE, 2010); no modelo implícito, cujo elemento central foi a comunicação entendida como foco no sentido, interação e negociação do sentido, foram privilegiadas propostas contextualizadas, com ênfase na língua em uso e na fluência, que favoreceram a ocorrência de processos cognitivos inferenciais (SWAIN, 1985, 2005; LONG, 1996, MAZZONE, 2010).

A seguir, propomos um quadro com as principais características das atividades referentes ao segundo texto *input*:

ATIVIDADE		Instrução explícita	Instrução implícita
1	objetivo	Reconhecimento do significado. das palavras-alvo e assimilação do <i>input</i> .	Compreensão escrita
	habilidade privilegiada	Recepção e produção.	Recepção e produção
	palavras-alvo privilegiadas	<i>Borgo</i> (e retomada das unidades lexicais <i>grotta</i> e <i>spiaggia</i>)	<i>Borgo, capocollo, masseria, trullo e vicolo</i>
	tipo de estratégia	Ênfase aos processos associativos e também aos inferenciais.	Estímulo aos processos inferenciais, interação e negociação de sentido
2	objetivo	Definição de significado, interpretação.	Produção oral
	habilidade privilegiada	Recepção e produção.	Produção
	palavras-alvo privilegiadas	<i>Borgo, masseria, trullo e vicolo.</i>	Todas as palavras-alvo, exceto <i>capocollo</i>
	tipo de estratégia	Foco no significado e ênfase aos processos associativos	Estímulo aos processos inferenciais, interação e negociação de sentido
3	objetivo	Interpretação do significado e, conseqüentemente, propiciar o processamento profundo das palavras	Produção oral
	habilidade privilegiada	Produção	Produção
	palavras-alvo privilegiadas	<i>Borgo, masseria, trullo e vicolo</i>	Todas
	tipo de estratégia	Foco no significado contextualizado e ênfase aos processos associativos e inferenciais	Interação e negociação de sentido
4	objetivo	Definição de significado	Produção oral
	habilidade privilegiada	Produção	Produção
	palavras-alvo privilegiadas	<i>Trullo</i>	<i>Trullo</i>
	tipo de estratégia	Ênfase aos processos associativos	Interação e negociação de sentido
5	objetivo	Assimilação das palavras-alvo	Produção oral
	habilidade privilegiada	Recepção	Produção
	palavras-alvo privilegiadas	<i>Borgo, capocollo, masseria e vicolo</i>	<i>Trullo.</i>
	tipo de estratégia	Estímulo aos processos associativos	Interação e negociação de sentido
6	objetivo	Reconhecimento e interpretação do significado das palavras-alvo	Produção oral
	habilidade privilegiada	Recepção e produção	Produção
	palavras-alvo privilegiadas	<i>Capocollo</i> e outras unidades lexicais relacionadas ao campo semântico da gastronomia	<i>Gita e masseria</i>
	tipo de estratégia	Foco no significado contextualizado e ênfase aos processos associativos	Interação e estímulo aos processos inferenciais relacionados ao contexto
7	objetivo	Compreensão oral, observação das palavras-alvo e interpretação de seu significado	Produção oral

	habilidade privilegiada	Recepção e produção	Produção
	palavras-alvo privilegiadas	<i>Masseria e trullo</i>	Todas
	tipo de estratégia	Foco no significado contextualizado e ênfase nos processos associativos	Interação e negociação de sentido
8	objetivo	Definição de significado	Compreensão oral e produção oral
	habilidade privilegiada	Produção	Recepção e produção
	palavras-alvo privilegiadas	<i>Masseria</i>	Todas
	tipo de estratégia	Estímulo aos processos associativos	Interação e negociação de sentido e estímulo aos processos inferenciais
9	objetivo	Retomada das palavras-alvo	-----
	habilidade privilegiada	Produção	-----
	palavras-alvo privilegiadas	Todas	-----
	tipo de estratégia	Estímulo aos processos associativos e inferenciais	-----
10	objetivo	Ampliação do campo semântico gastronômico	-----
	habilidade privilegiada	Produção	-----
	palavras-alvo privilegiadas	Não foram abordadas palavras-alvo; a fim de ampliar o conhecimento lexical do campo gastronômico foram abordadas a sigla <i>DOC</i> e outras palavras relacionadas a esse campo semântico	-----
	tipo de estratégia	Foco no significado e ênfase aos processos associativos	-----

Quadro 13. Principais características das atividades do grupo explícito e implícito.

A apresentação das características de cada atividade, a explicitação dos pressupostos teóricos utilizados para sua elaboração e as primeiras observações a respeito dos efeitos produzidos durante o percurso didático criam os pressupostos para uma análise atenta dos dois tipos de instrução, permitindo-nos chegar a algumas conclusões acerca das potencialidades de cada uma.

A instrução explícita, conforme salienta Lewis (1997), promoveu o *noticing* (atenção seletiva) dos aprendizes por meio de exercícios explícitos que focalizaram, sobretudo, o significado das palavras (forma, associações e uso), cuja função era auxiliar os alunos a observarem, fazerem hipóteses e experimentarem. Na instrução explícita, a palavra-chave foi ‘observação’ e é partir desse movimento que deveria ser propiciada a assimilação do *input* textual. A observação, seja no processo de elaboração das atividades,

como em sua aplicação em sala de aula nos forneceu subsídios para refletir sobre as características mais salientes da instrução explícita que propiciou a construção de um repertório lexical de fácil acesso e a integração de palavras novas às já conhecidas, além de proporcionar também diversos encontros com as mesmas unidades lexicais em contextos distintos, promovendo o processamento mais profundo e enfatizando a produção.

Já a instrução implícita, como podemos observar nos quadros 10 e 11, enfatizou, sobretudo, a importância do *output* (produção) na aquisição lexical. Segundo Long (1996), a interação e a negociação de sentido podem desencadear “ajustes interacionais” por parte do interlocutor, conectando de modo produtivo o *input*, a atenção do aprendiz e o próprio *output* (produção). Esse processo promoveria a aquisição, ao tornar o *input* compreensível e, sobretudo, ao levar os aprendizes a focalizar características linguísticas salientes (foco na forma), em nosso estudo, o léxico. Observamos que a instrução centrada na interação promove o uso produtivo do léxico em contextos significativos, além do uso repetido dos elementos lexicais tanto na produção como na recepção.

Na próxima seção, serão ilustrados os instrumentos de avaliação com os quais mensuramos os efeitos produzidos pelas duas abordagens no conhecimento lexical dos aprendizes, explicitando com quais objetivos foram elaborados e como serão utilizados para a análise e discussão dos resultados.

3.8 Os instrumentos de avaliação dos resultados

Os instrumentos utilizados para avaliar os efeitos produzidos pelos dois tipos de instrução adotados para o ensino do léxico serão descritos, levando em conta três aspectos: o conhecimento receptivo (*pós-teste receptivo* e *pós-teste receptivo tardio*), o conhecimento produtivo (*pós-teste produtivo* e *pós-teste produtivo tardio*) e a variação lexical.

3.8.1 Pós-teste receptivo

O pós-teste receptivo consiste na repetição da *Vocabulary Knowledge Scale (VKS* - Escala de Conhecimento de Vocabulário) de Paribakht e Wesche (1996) (v. ANEXO 3). Assim como no pré-teste, o objetivo é mensurar a precisão do conhecimento lexical dos aprendizes, mas, no caso do pós-teste, avalia-se também se houve mudanças nesse conhecimento após a intervenção didática.

Como já mencionado na descrição do pré-teste receptivo, a *VKS* permite observar diferentes graus de conhecimento em relação às palavras-alvo, como na indicação da familiaridade com uma unidade lexical, antes indicada como desconhecida, ou também a precisão de conhecimento, verificável por meio do uso das palavras na elaboração de frases corretas.

3.8.2 Pós-teste produtivo

O pós-teste produtivo é um teste de desempenho, cujo objetivo foi avaliar se, logo após a intervenção didática, as palavras-alvo entraram no repertório lexical ativo dos aprendizes, ou seja, se eles, além de reconhecerem seus significados, eram também capazes de usá-las em textos escritos.

Com esse instrumento, contemplamos dois aspectos do conhecimento lexical: o aspecto produtivo e a profundidade. Segundo Henriksen (1999), a capacidade de uso comprovaria uma maior profundidade do conhecimento quando comparada ao reconhecimento do significado lexical, mais superficial no tocante à profundidade de processamento.

Optamos por não repetir o pré-teste produtivo que consistia na descrição de duas imagens, pois o objetivo do pós-teste produtivo era avaliar três aspectos: 1. o uso produtivo das palavras-alvo; 2. a inserção de novas unidades lexicais no repertório ativo dos aprendizes; 3. a variação Lexical.

A repetição do pré-teste produtivo não permitiria observar a possível inclusão de novas unidades lexicais, presentes nos textos *input*, no repertório dos aprendizes. Por essa razão, elaboramos uma atividade de produção escrita. Reproduzimos a seguir a consigna acerca do texto a ser redigido, assim como foi apresentada aos aprendizes:

Vuoi fare un viaggio in Puglia insieme a un amico. Pensando alle due località su cui abbiamo lavorato durante il nostro corso, organizza in modo dettagliato l'itinerario che intendi fare. Prova a motivare le tue scelte. (minimo 70 parole)

Você quer fazer uma viagem para a *Puglia* com um amigo. Pensando nas duas localidades sobre as quais trabalhamos durante o nosso curso, organize, de forma detalhada, o itinerário que você pretende fazer. Tente motivar suas escolhas. (mínimo 70 palavras)

Solicitamos aos aprendizes que descrevessem a organização de uma viagem com um amigo, pensando nas duas localidades que foram tema do percurso didático. O itinerário deveria ser detalhado tanto em relação aos lugares quanto nas atividades a serem desenvolvidas.

A proposta de produção escrita, além de permitir verificar se e de que maneira são utilizadas as palavras-alvo, é um instrumento para constatar também se outras unidades lexicais chamaram a atenção dos aprendizes durante o curso e entraram em seu repertório produtivo. Além disso, a análise da produção escrita ofereceu a oportunidade de investigar quais mudanças ocorreram na competência lexical dos aprendizes e também em sua competência estratégica, sociolinguística e discursiva (HYMES, 1972; CANALE; SWAIN, 1980; CELCE-MURCIA, 2007).

No próximo capítulo, mostraremos como esse instrumento foi útil para compreender como os diferentes tipos de instrução podem influenciar a aquisição-aprendizagem de unidades lexicais, além do desenvolvimento de outras competências.

3.8.3 Pós teste receptivo tardio

O pós-teste receptivo tardio avalia o conhecimento receptivo dos aprendizes um mês depois da intervenção didática, com o objetivo de comparar os resultados em relação aos pós-testes realizados logo após o curso e de verificar se houve mudanças no conhecimento lexical dos aprendizes, observando se os *scores* se mantiveram como no pós-teste ou se mudaram.

A comparação desses resultados nos permite traçar uma ‘rota’ de como a aprendizagem lexical foi modificada pela instrução explícita e pela instrução implícita, fornecendo assim subsídios para uma análise também qualitativa acerca da relação entre o tipo de instrução e a duração de seus efeitos.

A *Vocabulary Knowledge Scale* (VKS) de Wesche e Paribakht (1996) foi proposta mais uma vez, para aferir se um mês depois do percurso didático o conhecimento lexical dos aprendizes mostrava modificações e se havia diferenças significativas entre os dois grupos. (v. ANEXO 3).

3.8.4 Pós teste produtivo tardio

O pós-teste produtivo, assim como os demais testes produtivos, é uma avaliação de desempenho, cujo principal objetivo é proporcionar aos aprendizes uma possibilidade de uso da língua em uma situação de comunicação "autêntica".

Para o pós-teste produtivo tardio, optamos por repetir a mesma atividade do pré-teste produtivo, para podermos comparar os resultados, sobretudo, no tocante à capacidade de uso das palavras-alvo e das estratégias para suprir a ausência de conhecimento de determinadas unidades lexicais.

Julgamos mais oportuno contemplar no pós-teste tardio esses dois aspectos porque permitiriam estabelecer categorias de análise comparáveis às do pré-teste, que dialogassem

também com o pós-teste produtivo aplicado logo após a intervenção didática. A comparação dos três testes permitiu descrever a complexidade do conhecimento lexical, inserindo-a na competência comunicativa dos aprendizes.

No pós-teste tardio avaliamos também, assim como nos demais testes produtivos, a variação lexical dos textos, buscando compreender, se as abordagens produziram efeitos também nesse quesito.

3.8.5 *A variação lexical*

A variação lexical de um texto é uma característica dos textos, que é avaliada a partir da escolha de unidades lexicais, levando em conta a adequação na seleção das palavras e a não repetição.

Esse aspecto dos textos foi mensurados por meio de uma das medidas propostas por Wolfe-Quintero *et al.* (1998), por meio da qual é possível avaliar globalmente produções escritas de aprendizes, sem estabelecer correlações com uma habilidade linguística pré-determinada (LARSEN-FREEMAN, 1983).

Para nosso estudo, selecionamos a medida de variação lexical em sua versão proporcional que fornece dados normalizados, evitando assim problemas como a impossibilidade de comparação por causa da diferente extensão do texto (número de palavras).

A medida consiste em uma fórmula denominada *type/token ratio*, na qual se divide o número de palavras lexicais não repetidas (*types*) pela raiz quadrada do dobro do número total de palavras lexicais, inclusive as repetidas (*tokens*): $WT/\sqrt{2W}$.

Acreditamos que inserir mais essa categoria de análise enriqueceu a discussão dos resultados, permitindo-nos avaliar não somente as esferas receptiva e produtiva, mas também o modo como o tipo de instrução influencia a capacidade de acesso ao repertório

lexical já existente, além de observar como esse dialoga com os novos elementos inseridos durante as intervenções didáticas, que criam as redes semânticas dos aprendizes.

Nesse contexto, Wolfe-Quintero *et al.* (1998) defendem a análise da interlíngua como instrumento de observação das características do processo de aprendizagem dos alunos e também como meio de aferir se houve progresso, avaliando, desse modo, os efeitos obtidos por meio de instrução formal.

O próximo capítulo será dedicado à análise e à discussão dos resultados, à luz do arcabouço teórico do qual nos valem e propondo também um diálogo com os diferentes instrumentos e com as categorias de análise apresentados neste capítulo.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme salientado no primeiro capítulo, com base na revisão da literatura no campo da aquisição-aprendizagem de línguas estrangeiras e da Pragmática lexical, partimos da hipótese que a instrução implícita e a instrução explícita produziriam diferentes efeitos na aquisição-aprendizagem lexical.

Para apresentar os resultados obtidos em nosso experimento didático, organizamos os instrumentos de coleta de dados e de avaliação, já mencionados no segundo capítulo, de acordo com as seguintes categorias de análise: 1. recepção; 2. produção; 3. variação lexical.

As categorias de análise supracitadas visam à elaboração de um perfil global da competência lexical dos aprendizes dentro da competência comunicativa, relacionando assim os resultados obtidos com os processos envolvidos na compreensão das palavras-alvo nos dois tipos de instrução.

Iniciaremos com os dados referentes às informações socioculturais e linguísticas dos aprendizes, obtidos por meio de um questionário inicial e do *C-teste (placement test)*. Com base nesses resultados, estabelecemos um perfil dos participantes do estudo, a fim de termos mais subsídios para a análise dos resultados da intervenção didática e dos efeitos que a instrução implícita e explícita produziram em sua competência lexical.

4.1 Perfil sociocultural e linguístico dos aprendizes

Os dois grupos que participaram de nossa pesquisa foram denominados GE, grupo explícito, e GI, grupo implícito. No GE, as aulas seguiram os preceitos da instrução explícita do léxico, incentivando a consciência metalinguística e a reflexão consicente acerca do significado de unidades lexicais (LEWIS, 1997; SÖKMEN, 1997; PARIBAKHT; WESCHE, 1997). Ao contrário, a instrução lexical do GI foi implícita, pois aos

participantes não foram propostas atividades que focavam o significado das unidades lexicais selecionadas, que eles inferiam, enquanto estavam engajados em atividades comunicativas, centradas na interação e na negociação de sentido, ou seja, focadas no significado (ELLIS, 1985, 2005; LONG, 1996).

O GE foi composto por 11 alunos, 83% com curso superior concluído e 17% com pós-graduação. No tocante ao tempo de estudo da língua italiana, em média, o grupo havia estudado italiano durante 4 anos, no momento do experimento didático. Todos eram oriundos dos cursos de extensão universitária chamado *Italiano no Campus* (descrito na seção 3.1) e 92% já havia feito viagens à Itália. Em relação à idade, a média do grupo era de 61 anos, sendo que o mais jovem tinha 35 anos e o mais velho 78.

No GI, composto por 16 alunos, 72% eram graduados e 28% pós-graduados. A média de tempo de estudo da língua italiana foi de 5 anos e meio e 64% dos aprendizes já haviam frequentado cursos do *Italiano no Campus*, enquanto os demais vinham ou dos cursos de línguas oferecidos por uma instituição privada na Faculdade de Economia e Administração da USP ou dos cursos do ICIB (Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro) que acontecem em São Paulo na chamada *Casa de Dante*.

No que concerne experiências na Itália, 72% já conhecia o país. A média de idade do grupo era de 51 anos, sendo que o mais novo tinha 19 anos e o mais velho 73.

Em ambos os grupos, a motivação dos aprendizes para o estudo da língua italiana dividiu-se em 3 categorias: 1. o prazer de estudar a língua; 2. origens italianas; 3. interesse pela cultura italiana.

Como se vê, os participantes do GE tinham, em média, um tempo menor de estudo da língua em relação aos aprendizes do GI, eram mais velhos e, de modo geral, tiveram mais experiências na Itália.

O C-teste, aplicado no primeiro dia de nossas intervenções didáticas, nos forneceu informações acerca da competência global dos aprendizes em língua italiana. A escolha desse instrumento, ainda pouco conhecido no Brasil, mas bastante utilizado e respeitado na Europa pela sua confiabilidade e validade, teve o objetivo de nos oferecer uma indicação de nível mais confiável do que testes convencionais de múltipla escolha, pois, conforme

salientado no segundo capítulo, dedicado à metodologia (seção 3.6.2), o fato de o aluno preencher manualmente as lacunas das palavras, torna o aprendiz mais consciente no percurso de avaliação.

O *C-teste* indicou que os participantes de nossa pesquisa se encontram entre os níveis A2 e B1 do QECR. No GE, dos 11 testes, 8 apresentaram resultados que indicavam um nível A2, já que as respostas corretas oscilaram entre 48% e 68%¹². Em três casos, os testes permitiram constatar a presença de um nível A1, com o preenchimento correto em um intervalo entre 15% e 28%. A média geral do grupo foi de 46%, o que indicaria um nível geral A2. No GI, dos 16 testes, 4 indicavam um nível A2, com respostas corretas que oscilaram entre 40% e 48%. Em 8 casos, os testes apontaram para um nível B1, com resultados entre 51% e 71% e, por fim, 3 testes chegaram a um nível B2, com o preenchimento correto entre 73% e 78% das lacunas. A média do grupo foi de 62,9% de respostas exatas, o que indicaria um desempenho médio equivalente ao nível B1.

As informações obtidas pelo *C-teste* mostram que, do ponto de vista linguístico, existem diferenças em relação ao conhecimento global dos aprendizes, que se coloca, no entanto, em dois níveis sucessivos da escala do QECR (A2 no caso do GE e B1 no caso do GI), assim que podemos partir do pressuposto que não tenha influenciado os resultados da intervenção didática.

As características socioculturais e linguísticas dos participantes podem ser assim sintetizadas:

Grupo explícito - GE	Grupo implícito - GI
Nível médio de competência linguística - A2 (menor tempo de estudo da língua)	Nível médio de competência linguística - B1 (maior tempo de estudo da língua)
Aprendizes mais velhos	Aprendizes mais jovens
Maior número de experiências na Itália	Menor número de experiências na Itália

Quadro 14. Perfil sociocultural e linguístico dos participantes.

¹² Os resultados do C-teste foram avaliados com base na classificação proposta pela Universidade de Parma . FORAPANI, D (2012) (ver seção 3.6.2).

Passaremos agora à descrição dos resultados obtidos em relação à primeira categoria de análise de nosso estudo: o conhecimento lexical receptivo.

4.2 O conhecimento lexical receptivo

A fim de aferir o aspecto receptivo do conhecimento lexical dos aprendizes, utilizamos a já mencionada *VKS (Vocabulary Knowledge Scale)*, escala de verificação de conhecimento lexical desenvolvida por Paribakht e Wesche (1996) (v. Anexo 3), que nos permitiu verificar o conhecimento prévio das palavras-alvo de nosso estudo (*gita*, *strapiombo*, *capocollo*, *masseria*, *trullo*, *borgo*, *palazzo*, *vicolo*, *grotta*, *spiaggia*).

O teste, aplicado antes da intervenção didática, previa que os aprendizes indicassem numa escala de 1 a 5 o nível de conhecimento do significado das palavras-alvo. As primeiras duas opções eram escolhidas quando o aprendiz desconhecia a palavra (opção 1) ou quando achava que a conhecia, mas não lembrava seu significado (opção 2). Quando o aprendiz acreditava conhecer o significado da palavra, poderia escolher entre as opções 3, 4 e 5. Ao escolher a opção 3, devia apenas indicar a tradução ou um sinônimo; indicando a opção 4, precisava não apenas indicar a tradução ou um sinônimo, mas também elaborar uma frase com a unidade lexical em questão a ser colocada no ponto 5, demonstrando possuir também conhecimento produtivo da palavra, isto é, capacidade de uso.

A análise do conhecimento lexical receptivo prévio dos aprendizes indicou que as palavras desconhecidas dos 11 aprendizes do GE foram respectivamente: *strapiombo* 100%, *masseria* 100%, *capocollo* 91%, *trullo* 82%, *borgo* 64%, *vicolo* 45%, *gita/grotta* 36%, *spiaggia* 9% e *palazzo* 8%.

Para chegarmos a esses percentuais sobre o conhecimento prévio das palavras-alvo, consideramos como conhecimento das unidades lexicais a soma das respostas das alternativas 3, 4 e 5 da *VKS*, enquanto as respostas 1 e 2 foram utilizadas para aferir seu desconhecimento. No gráfico 1, podemos visualizar essas informações em relação ao número de alunos do GE:

Gráfico 1. Pré-teste receptivo (GE)

Os resultados do GI indicam diferenças em relação ao desconhecimento das palavras-alvo: 88% dos 16 alunos desconhecia a palavra *strapiombo*, 81% *capocollo*, 69% *masseria*, 38% *borgo*, 31% *vicolo*, 25% *trullo*, 19% *gita* e 6% não conheciam as palavras *palazzo*, *grotta* e *spiaggia*, conforme podemos observar no gráfico 2:

Gráfico 2. Pré-teste receptivo (GI)

Os dados dos gráficos 1 e 2 sugerem a existência de uma disparidade de conhecimento receptivo de algumas palavras-alvo: *gita*, *trullo*, *borgo*, *vicolo* e *masseria*. A

palavra *gita*, por exemplo, embora seja uma palavra de alta frequência na língua italiana e, portanto, muito presente em textos e em atividades de compreensão oral como vídeos e diálogos, foi indicada como desconhecida por 36 % dos alunos do GE, enquanto no GI somente 19% não sabia o seu significado. Encontramos outra diferença significativa em relação ao conhecimento prévio da palavra *borgo*. No GE, 64% a desconhecia, enquanto no GI apenas 38% não soube defini-la.

A palavra *masseria* obteve no GE um nível de desconhecimento de 100%, enquanto no GI o nível foi menor, 69%. Contudo, comparando os dados observamos que desse percentual 31% afirmam conhecê-la, enquanto 25% diz já tê-la ouvido anteriormente, o que denota somente certo grau de familiaridade, sem conhecimento preciso.

As palavras *masseria* e *trullo* são palavras do chamado *vocabolario comune* na língua italiana, sua escolha em nosso estudo, conforme salientado no capítulo dedicado à metodologia, levou em consideração, além da sua frequência, sua relevância para a compreensão dos textos. As duas palavras pertencem à mesma categoria em termos de frequência de uso em italiano, mas produziram resultados distintos em relação ao seu conhecimento prévio. O que poderia explicar tal disparidade?

O questionário para traçar o perfil dos aprendizes nos forneceu informações relevantes para podermos explicar o conhecimento elevado da palavra *trullo* que no GE obteve um percentual de conhecimento de 82% e no GI 25%.

Em ambos os grupos, havia alunos que haviam frequentado os cursos do *Italiano no Campus* no período em que era utilizado o livro didático *Linea Diretta 1A* (CUSIMANO; CONFORTI, 2005). Nesse livro, a palavra *trullo* aparece em uma das unidades didáticas que apresenta o *passato prossimo* da língua italiana, o que explica o nível elevado de conhecimento de tal palavra. No GE, observando individualmente o tempo de estudo dos aprendizes, notamos que a maioria frequentou os cursos do *Italiano no Campus* na época em que o material era utilizado. No GI, em contrapartida, vemos que a maior parte deles estudava já com o novo material didático.

Ainda em relação ao alto nível de conhecimento de *trullo*, um fato interessante é que em muitos dos pré-testes os alunos utilizaram exemplos similares aos apresentados pelo

material didático citado. Podemos observar isso nas frases elaboradas pelos aprendizes na VKS do pré-teste receptivo:

- *Per passare una notte nei trulli è necessario aver abbastanza dinero (Aluno do GE)*
- *Nelle prossime vacanze vorrei affittare un trullo (Aluna GE)*
- *Quando sono stata ad Alberobello, ho visitato alcuni trulli. (Aluna GE)¹³*

A palavra *borgo* também indicou diferenças significativas em relação ao conhecimento receptivo prévio dos aprendizes nos dois grupos. No GE somente 36% afirma conhecer a palavra, enquanto no GI 62% conseguiu defini-la. A unidade lexical *borgo* aparece no *Vocabolario di Base (VdB)* de De Mauro (1980, [1991]) na categoria di palavras de *alto uso*. Trata-se, portanto, de uma palavra que pertence ao repertório lexical habitualmente utilizado por falantes nativos. Entretanto, nos dois grupos, os resultados indicam situações opostas: para o GI, a unidade lexical era conhecida, enquanto 64% dos aprendizes do GE não a conhecia.

O elevado nível de conhecimento da palavra-alvo *palazzo* merece destaque. No pré-teste receptivo, foram dadas aos aprendizes frases que retiramos do texto *input* de nosso estudo. Para aferir o conhecimento dessa unidade lexical, propusemos o seguinte exemplo:

*Della ricchezza antica rimane il suo centro storico, a pianta ellittica, con i solidi **palazzi** in pietra.*

Nesse contexto, a tradução correta da palavra em questão seria "edifício", mas, para avaliarmos se as traduções ou sinônimos fornecidas pelos aprendizes consultamos dois dicionários: o dicionário bilíngue italiano-português, da editora Martins Fontes (2004), e a versão online do dicionário Garzanti. Para o primeiro, as definições de *palazzo* são:

¹³ Todos os exemplos extraídos das produções dos aprendizes foram deixados exatamente como escritos por eles, sem nenhuma intervenção para corrigir eventuais erros ou imprecisões.

S.m. Palácio, paço: *palazzo reale*, palácio real. (estens.) Palácio, corte: *di palazzo*, de palácio, palaciano, *congiura di palazzo*, intriga palaciana, (fig.) palácio de governo, poder central, presidência. *Palazzo dello sport*, ginásio esportivo; *palazzo del ghiaccio*, pista de gelo coberta. Prédio (de apartamentos).

O dicionário Garzanti em sua versão *online* indica as seguintes definições para a unidade lexical *palazzo*:

1. edificio di grandi proporzioni e di pregio architettonico, adibito soprattutto un tempo ad abitazione di re, principi o famiglie nobili, e oggi per lo più a sede di organi di governo, di uffici pubblici, di istituzioni culturali ecc.: *palazzo reale*, *imperiale*; *palazzo Madama*, *Pitti*, *Farnese* dim. palazzetto, accr. palazzone, palazzotto, pegg. palazzaccio
2. grande edificio destinato a una particolare funzione
3. casa di abitazione civile, grande, a più piani e con più appartamenti
4. corte di un sovrano: *congiura di palazzo*, organizzata all'interno stesso della corte
5. nell'uso giornalistico, simbolo del potere politico, considerato nei suoi aspetti negativi di estraneità e di prevaricazione rispetto alla volontà e alle esigenze dei cittadini

Etimologia: ← lat. *palatīu(m)* 'colle palatino', poi 'palazzo imperiale', che nella roma imperiale sorgeva su quel colle.

Como podemos observar, a primeira aceção fornecida pelos dois dicionários é "palácio". No dicionário Garzanti, a definição "prédio" ou "edifício" aparece em terceiro lugar, enquanto no dicionário bilíngue é apresentada como última. Sendo assim, considerando as definições dos dois dicionários, optamos por considerar corretas todas as traduções indicadas: "palácio", "prédio" e "edifício".

No GI, 94% dos aprendizes conhecia a palavra *palazzo*, sendo que 63% (10 alunos) definiu *palazzo* como "palácio", enquanto o restante 31% traduziu a palavra como "prédio" ou "edifício". Só um aprendiz afirmou já ter ouvido a palavra, mas não foi capaz de defini-

la. 82% dos aprendizes do GE definiu *palazzo* como "palácio", enquanto 18% usou "edifício" na tradução.

As traduções fornecidas pela maior parte dos aprendizes indicam que a proximidade da unidade lexical *palazzo* com "palácio" em português, influenciou com toda probabilidade a escolha dos aprendizes, conforme podemos observar lendo os exemplos dados por eles:

Palazzo traduzido como "palácio":

- *In Italia ci sono belli palazzi.*
- *I palazzi di Roma sono bellissimi.*

Palazzo traduzido como "edifício":

- *I Palazzi di Roma sono monumentali.*
- *A Firenze si vedono palazzi del Cinquecento.*

É clara a imprecisão no conhecimento dessa unidade lexical por parte dos aprendizes. Isso vai influenciar outros momentos da análise (em especial, a comparação com os pós-testes receptivos), pois no contexto do texto proposto na intervenção didática, assim como na frase fornecida como exemplo na VKS, o significado mais adequado para *palazzo* é "prédio"/"edifício" e não "palácio".

De modo geral, os dados do pré-teste receptivo sugerem que apenas algumas das palavras-alvo já faziam parte do repertório lexical receptivo dos aprendizes. Observamos que um elevado nível de conhecimento de palavras-alvo do *vocabolario fondamentale* do VdB (1991 [1980]), como *spiaggia* e *palazzo*, podem auxiliar na aquisição das palavras menos frequentes do *vocabolario comune*, como *strapiombo*, *masseria* e *capocollo* na medida em que favorecem a compreensibilidade do *input*, ou seja, colaboram para um entendimento mais efetivo do texto que utilizamos como *input* linguístico, facilitando assim sua assimilação (NATION; NEWTON, 1997).

Após a análise dos dados obtidos no pré-teste receptivo, passaremos aos dois pós-testes para verificar se a intervenção didática produziu mudanças concernente ao conhecimento receptivo dos aprendizes e assim responder à primeira pergunta de pesquisa.

que tinha por objetivo observar se passar por um tratamento didático baseado na instrução explícita ou na instrução implícita para a aprendizagem do léxico, produziria diferenças em relação ao conhecimento receptivo.

Comparando o pré-teste receptivo do GE e o pós-teste receptivo, realizado pelos alunos logo após a intervenção, notamos que houve mudanças significativas em relação ao conhecimento lexical receptivo das palavras-alvo. Todas as palavras-alvo foram aprendidas e as unidades lexicais que obtiveram níveis mais altos de retenção foram respectivamente: *strapiombo*, *masseria*, *grotta* e *spiaggia* que 100% dos aprendizes soube definir; *gita*, *trullo* e *borgo* definidos por 91%; *vicolo* 82%, *capocollo* 73% e *palazzo* 64%.

Os resultados indicam que a instrução explícita, cujas atividades focalizavam estratégias analíticas (KUMARAVADIVELU, 2006), portanto, voltadas para o significado lexical, promoveram a observação das palavras-alvo e se mostraram altamente eficazes para a aquisição-aprendizagem lexical, confirmando assim os estudos de Lewis (1997), Paribakht e Wesche (1997, 1999) e Zilles (2001).

A comparação entre os dados do pré-teste e do pós-teste receptivos no GE apontam para efeitos positivos tanto do ponto de vista quantitativo quanto do qualitativo. Nesse sentido, observamos que os aprendizes, além de adquirir a capacidade de definir as palavras, melhoraram também sua capacidade de uso produtivo, fato comprovado pelos elevados níveis de alunos capazes de elaborar frases com as unidades lexicais selecionadas, como podemos observar na comparação dos gráficos a seguir:

Gráfico 1. Pré-teste receptivo (GE)

Gráfico 3. Pós-teste receptivo (GE)

A observação dos dados antes e depois da intervenção didática do (GE) indicam que, após a intervenção, poucos alunos desconheciam as palavras-alvo exploradas em nosso estudo. Somente 9% dos aprendizes desconhecia as palavras *gita*, *capocollo*, *borgo* e *vicolo*, as demais palavras apresentaram um nível de desconhecimento de 0%, ou seja, todos os aprendizes souberam defini-las e/ou eram capazes de exemplificá-las. Em média, 56% dos participantes foram capazes de elaborar frases no pós-teste receptivo, enquanto no pré-teste esse percentual era de 14%. Na tabela a seguir, podem ser comparados os resultados nos dois testes do GE:

Palavra-alvo	É capaz de exemplificar		Conhece		Já ouviu falar		Não conhece	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
<i>Gita</i>	3	6	4	4	2	1	2	1
<i>Strapiombo</i>	0	6	0	5	0	0	11	0
<i>Capocollo</i>	0	5	1	3	2	1	8	2
<i>Masseria</i>	0	7	0	4	6	0	5	0
<i>Trullo</i>	0	7	2	3	3	1	6	0
<i>Borgo</i>	0	4	4	6	4	0	3	1
<i>Palazzo</i>	10	4	0	3	0	0	1	4
<i>Vicolo</i>	0	7	6	2	3	0	2	2
<i>Grotta</i>	3	8	4	3	1	0	3	0
<i>Spiaggia</i>	4	8	6	3	0	0	1	0

Tabela 3. Comparação entre pré-teste e pós-teste receptivo do grupo explícito (GE)

O elevado nível de conhecimento de unidades lexicais, antes da intervenção consideradas desconhecidas pelos aprendizes, aponta para os efeitos positivos da instrução tanto no tocante à extensão e à quantidade de palavras aprendidas, como na profundidade, com a capacidade de uso das unidades lexicais (TRAMPE, 1983). Além disso, os resultados corroboram o que Richards (1976) chamou "conceito rico de vocabulário", segundo o qual a melhoria no conhecimento lexical não se limita ao conhecimento referencial de uma palavra, mas também à rede de associações envolvidas em seu uso, ou seja, à sua relação de sentido com outras palavras.

Para Lewis (1997), atividades que promovem a observação dos elementos lexicais têm papel relevante para sua eficaz aquisição. Em nosso experimento didático, a atenção dos aprendizes do GE foi guiada de diversos modos por meio de propostas que focalizavam a percepção e o reconhecimento do significado de unidades lexicais. As atividades que utilizaram a associação de imagens a unidades lexicais (atividades que exigem um menor processamento cognitivo) representaram 16% do total de atividades propostas, enquanto aquelas de definição, que exigem um maior esforço de processamento por envolver também o aspecto produtivo, representaram 42% do total. As atividades de interpretação (GASS, 1988, 1997) que previam a recuperação das palavras-alvo, como as de associação com outras palavras, de seleção do um significado dentre diversas opções ou de sinonímia e antonímia, que, em sua maioria, também favoreceram o conhecimento produtivo das palavras-alvo, representaram 42% do total (PARIBAKHT; WESCHE 1997; HENRIKSEN, 1999; CORDA; MARELLO, 2004).

Os resultados sugerem, portanto, que a tipologia das atividades explícitas favoreceu a observação do significado das palavras-alvo, propiciou a assimilação do *input* e, conseqüentemente, seu processamento profundo. Vê-se a qualidade desse processamento tanto nas definições corretas fornecidas pelos aprendizes, quanto nos altos percentuais de exemplificação observáveis na comparação dos gráficos do pré-teste e pós-teste receptivo do GE. (gráfico 3 e tabela 4).

Ainda sobre o GE, um dado que vale a pena descrever mais detidamente diz respeito ao conhecimento da palavra *palazzo*. Antes da intervenção didática, somente 18% dos aprendizes desse grupo a definiam como "edifício", acepção presente nos textos *input* de nosso estudo. Embora tenhamos abordado a unidade lexical *palazzo* somente em três

atividades, cuja característica saliente era o seu aspecto produtivo e não a sua definição, 64% dos aprendizes no pós-teste a definiram como edifício e 36% como palácio.

A retenção inferior de *palazzo* em relação às demais palavras pode ter sido causada pela escolha das atividades que não enfatizaram sua definição, mas o seu uso na descrição dos ambientes e das localidades e por sua baixa frequência nos dois textos *input* (a palavra *palazzo* apareceu somente duas vezes nos dois textos).

Apesar da baixa frequência da palavra *palazzo* no texto, o aumento do GE em relação ao conhecimento receptivo dessa unidade lexical foi de 45%. Esse expressivo percentual, ainda que inferior à aquisição das demais palavras-alvo, sugere que a união do *input* textual com a apresentação das palavras de modo contextualizado e as atividades explícitas produziram efeitos positivos no conhecimento receptivo dessa unidade lexical.

Como já dissemos, Laufer (1997) enfatiza a relevância do léxico para a compreensão textual em L2 e, por isso, algumas categorias de palavras podem prejudicar a compreensão mais do que a falta de estratégias de leitura. O exemplo da palavra *palazzo* mostra como as divergências de significado de falsos cognatos podem não ser consideradas difíceis pelos aprendizes que julgam conhecer essas palavras, mas afetam a precisão do conhecimento lexical.

Por fim, os resultados corroboram os estudos de Ellis *et al.* (2009), para os quais a instrução escolhida pode influenciar diretamente o sistema de conhecimento resultante. Podemos observar nos resultados da nossa pesquisa o trinômio abordado por Ellis *et al.* composto por esses elementos:

<p>Instrução → Conhecimento → Resultados (aquisição-aprendizagem)</p>
--

Quadro 15. Relação entre instrução e conhecimento.

Portanto, conforme podemos observar na análise dos dados, a instrução explícita, em nosso estudo, contribuiu para a manifestação do conhecimento explícito, isto é, para a definição dos significados das unidades lexicais. Portanto, a instrução explícita dirigiu a atenção dos aprendizes ao léxico (à forma e ao significado das palavras) e, os excelentes resultados obtidos no pós-teste receptivo do GE confirmam que o processo de aquisição-

aprendizagem lexical mediado por esse tipo de instrução produziu conhecimento explícito, mensurado na capacidade de fornecer definições às unidades lexicais.

Após termos apresentado os resultados após a intervenção referentes ao GE, passaremos aos resultados obtidos no pós-teste receptivo do GI. Desse teste participaram 14 alunos, dois a menos em relação aos dados iniciais, pois participantes não compareceram à última aula.

Assim como na instrução explícita, as palavras *grotta* e *spiaggia* obtiveram 100% de respostas corretas também no GI. Em relação à aquisição-aprendizagem das outras palavras-alvo, o GI apresentou resultados expressivos: 100% definiu corretamente a palavra *gita*, 93% definiu corretamente *masseria*, *trullo* e *palazzo*, 64% *vicolo*, 57% *strapiombo* e *capocollo* e, por fim, 50% utilizou a definição correta de *borgo*.

Os dados apontam para os efeitos positivos da instrução implícita na aquisição-aprendizagem lexical das palavras-alvo. Comparando as informações do pré-teste e do pós-teste do GI, observamos que algumas palavras já faziam parte de seu repertório lexical, estas também apresentaram um incremento nos percentuais de aquisição, como por exemplo, o caso da unidade lexical *gita*, conhecida por 81 % antes da intervenção e por todos os aprendizes após o experimento didático. Chama a atenção o incremento de aquisição das palavras *masseria* e *strapiombo*, de 62% e 45% respectivamente. Em contrapartida, algumas unidades lexicais tiveram seus níveis de aquisição-aprendizagem reduzidos, como, exemplo, *vicolo* e *borgo*. A unidade lexical *vicolo* era conhecida por 69% dos aprendizes antes da intervenção e, no pós-teste, 64% definiu corretamente seu significado; *borgo*, por sua vez, apresentou uma diminuição mais expressiva, sendo definida corretamente por 62% dos aprendizes no pré-teste e por 50% no pós-teste receptivo.

Certamente, as atividades comunicativas nas quais os aprendizes focalizaram mais o significado contextual e menos a forma, promovendo assim uma reorganização das informações lexicais menos precisa. A instrução implícita a partir de processos inferenciais promoveu a aquisição-aprendizagem lexical por meio de *forward inferences* (inferências frequentes), isto é, a ativação do mecanismo de compreensão lexical pelo reconhecendo esquemas do mesmo padrão.

O fato de algumas unidades lexicais terem apresentado um valor inferior em relação aos iniciais pode se explicada pelos processos envolvidos na aquisição-aprendizagem lexical. Segundo Henriksen (1999), esses processos envolvem à adição do item ao repertório lexical, mas também sua reorganização e alteração. Durante o processo de aquisição, a palavra pode ser considerada não conhecida, sendo inserida em seu repertório lexical só ao final do processo, quando o aprendiz, após ter formulado hipóteses sobre sua definição, é capaz de reconhecer o seu significado.

Considerando esse contexto, uma hipótese plausível para a diminuição dos níveis de conhecimento de *borgo* e *vicolo* seria que esse esquema tenha "desestruturado" temporariamente o repertório lexical de alguns aprendizes, impedindo que as inferências conseguissem esclarecer ou confirmar o significado da palavra *borgo*.

Os resultados expressivos do GI no tocante à aquisição das palavras-alvo *gita*, *grotta*, *spiaggia* (100%), *masseria*, *trullo* e *palazzo* (93%) podem ser justificadas por sua relevância no desenvolvimento das atividades comunicativas presentes na instrução implícita, baseadas, sobretudo, na negociação do sentido e na interação. (NEWTON, 1997; NATION & NEWTON, 1997; HULSTIJN, 1992; KUMARAVADIVELU, 2006).

Nota-se também no GI uma mudança significativa em relação a profundidade do conhecimento lexical, o que podemos observar pelos percentuais elevados de exemplificação do pós-teste. Segundo Henriksen (1999), a profundidade de conhecimento está intrinsicamente relacionada à capacidade de uso, ou seja, a maior profundidade do conhecimento leva a uma maior precisão, a qual se manifesta no conhecimento produtivo (fornecimento de exemplos). Abaixo temos a comparação dos resultados do pré-teste e pós-teste receptivo no tocante à capacidade de exemplificação dos aprendizes:

Gráfico 2. Pré-teste receptivo (GI)

Gráfico 4. Pós-teste receptivo (GI)

A comparação dos dados sugere uma melhoria significativa no que se refere à capacidade de elaboração de frases com as palavras-alvo. No GI, 86% dos aprendizes foi capaz de definir e exemplificar as palavras *gita*, *grotta* e *spiaggia*, 79% elaborou frases e conceituou corretamente *trullo*, 72% forneceu exemplo para a unidade lexical *masseria*, 58% para *vicolo*, 50% *palazzo*, 43% para as palavras *strapiombo* e *capocollo* e, por fim, 36% para *borgo*.

Na comparação entre o GE e o GI, os dados mostram que o GE, em relação à capacidade de fornecer exemplos, mostrou-se mais preciso, obteve uma melhoria de 38%, enquanto o GI apresentou um incremento de 27%.

De modo geral, observando os dados receptivos antes e após a intervenção didática podemos afirmar que as duas abordagens foram benéficas para a aquisição-aprendizagem lexical. Comparando a média de aquisição-aprendizagem lexical logo após a intervenção, obtivemos resultados similares que apontam para uma discreta vantagem da instrução explícita em relação a implícita. O GE, logo após a intervenção, apresentou 89,2% de aquisição-aprendizagem lexical, enquanto o GI 81,4%.

Acreditamos que, em nossa pesquisa, as diferenças nos resultados logo após a intervenção tenham sido menos significativas do que as apresentadas em outros estudos como os de Paribakht e Wesche (1997) e Zilles (2001) devido ao caráter predominantemente comunicativo das atividades da instrução implícita. Para Newton (1997), Nation e Newton (1997), a interação e a negociação de sentido presentes nesse tipo de atividade são positivas para a aquisição lexical, pois surgem da necessidade dos aprendizes, permitindo-lhes usar as palavras e não somente reconhecer os seus significados.

Além disso, para Swain (1985, 2005), o favorecimento da produção, fruto da negociação de sentido e interação, despertaria a atenção seletiva dos aprendizes. Os dados indicam que as atividades focadas no significado, presentes na instrução implícita, favoreceram a aquisição lexical, pois respeitaram características importantes como a necessidade e motivação dos aprendizes, pesquisa e avaliação (HULSTIJN & LAUFER, 2001), diminuindo assim a disparidade de aquisição entre os dois tipos de instrução.

Os resultados da nossa pesquisa em relação ao aspecto receptivo de curto prazo mostram que a instrução implícita pode produzir conhecimento explícito, no nosso caso, o conhecimento sobre o significado das unidades lexicais. Para Ellis (2004), o fato de que a instrução implícita possa produzir também conhecimento explícito pode ser explicado pela interface dos dois conhecimentos no momento da produção em L2. Embora existam dois sistemas diferentes para o conhecimento explícito e implícito, no momento da produção, nesse caso, estamos avaliando a capacidade de definição e elaboração de exemplos, seria difícil determinar que tipo de conhecimento foi utilizado.

O que os dados nos fornecem são indícios de que, em relação ao léxico, a instrução implícita produziu efeitos positivos tanto na capacidade declarativa de definição do significado das palavras-alvo, como na elaboração de exemplos. Assim, podemos sintetizar

no quadro abaixo, um esquema de correlação entre instrução implícita e o tipo de conhecimento dela resultante:

Instrução implícita → Conhecimento explícito e implícito → Resultados positivos

Quadro 16. Relação entre instrução implícita e conhecimento resultante.

Após termos analisado o conhecimento receptivo dos grupos GE e GI logo após a intervenção, descreveremos os dados em relação a esse conhecimento um mês depois da intervenção a fim de verificar se os resultados se mantêm ou se há algum tipo de diminuição. Do pós-teste receptivo do GE participaram 8 aprendizes, de um total no início da intervenção didática de 11 estudantes e do GI, 12 de um total de 16.

Os dados mostram que o GE obteve uma queda média conhecimento lexical de 21%, de 89,2% logo após a intervenção, para 68% um mês depois do experimento didático. Algumas unidades lexicais mantiveram níveis altos de aquisição-aprendizagem, como por exemplo, *strapiombo* e *trullo* que apresentaram um nível de aquisição de 88%, *borgo* 75% e *masseria* e *palazzo*, ambas com 63%.

Como podemos observar, os dados confirmam as pesquisas da literatura acerca das características e efeitos da instrução explícita na aquisição-aprendizagem lexical (PARIBAKHT; WESCHE, 1997; ZILLES, 2001). Em seus estudos, a instrução explícita embora tivesse se mostrado mais precisa a curto prazo, obteve perdas maiores em relação à instrução implícita a longo prazo. Observemos a seguir a comparação dos gráficos do pós-teste do GE e do pós-teste tardio do GE:

Gráfico 3. Pós-teste receptivo (GE)

Gráfico 5. Pós-teste receptivo tardio (GE)

A comparação entre os gráficos referentes ao pós-teste receptivo e pós-teste tardio do GE sugerem a diminuição de aquisição-aprendizagem lexical, sobretudo, em relação a algumas palavras como, por exemplo, *capocollo* cuja aquisição após um mês chegou a 13%, enquanto no pós-teste era de 73% e *vicolo* que registrava um nível de aquisição de 82% e após um mês somente 25%.

A análise dos dados receptivos tardios do GI indica que, ao contrário do que se observou no GE, os níveis de aquisição se mantiveram, em média, similares aos indicados no pré-teste receptivo, logo após a intervenção. Logo após a intervenção, a média de aquisição-aprendizagem lexical foi de 81,7% e um mês depois 80,7 %. Vê-se, portanto,

uma diminuição de somente 1%, como podemos observar na comparação dos gráficos a seguir:

Gráfico 4. Pós-teste receptivo (GI)

Gráfico 6. Pós-teste receptivo tardio (GI)

Observando os níveis de aquisição-aprendizagem das palavras-alvo, notamos que os níveis se mantiveram altos e, no geral, obtiveram oscilações menos expressivas. A palavra *spiaggia* manteve o percentual de 100%, as unidades lexicais *grotta* e *trullo* foram definidas corretamente por 92% dos aprendizes, *gita* 83%, *masseria* e *palazzo* por 75%, *vicolo* e *capocollo* 66%, e *borgo* 50%.

A comparação entre os resultados do GE e do GI um mês depois da intervenção didática, permite refletir sobre a maior precisão da instrução explícita a curto prazo, bem como sua diminuição expressiva a longo prazo. Já os dados do GI, sugerem exatamente resultados na linha oposta, menor precisão a curto prazo, porém com resultados mais precisos. Como podemos observar na tabela a seguir:

Palavra-alvo	Pós-teste GE	Pós-teste tardio GE	Pós-teste GI	Pós-teste tardio GI
<i>Gita</i>	91%	75%	100%	100%
<i>strapiombo</i>	100%	88%	57%	57%
<i>capocollo</i>	73%	13%	57%	57%
<i>masseria</i>	100%	63%	93%	93%
<i>Trullo</i>	91%	88%	93%	93%
<i>Borgo</i>	91%	75%	50%	50%
<i>Palazzo</i>	64%	63%	100%	93%
<i>Vicolo</i>	82%	25%	64%	64%
<i>Grotta</i>	100%	88%	100%	100%
<i>spiaggia</i>	100%	100%	100%	100%
Médias	89,2%	68%	81,4%	80,7%

Tabela 4. Comparação entre (GE) e (GI) (logo após a intervenção didática) e no pós-teste tardio (um mês depois da intervenção didática).

Por fim, a análise dos resultados sugere que os dois tipos de instrução são positivos para a aquisição-aprendizagem. A instrução explícita, por um lado, mostrou-se mais precisa e apresentou resultados mais significativos a curto prazo, por outro, a instrução implícita

obteve números menos expressivos e menos precisos a curto prazo, contudo, mais duradouros a longo prazo e menos sensíveis a oscilações. Como podemos observar na tabela a seguir:

Palavra-alvo	Pré-teste GE	Pós-teste tardio GE	Pré-teste GI	Pós-teste tardio GI
<i>Gita</i>	64%	75%	81%	100%
<i>Strapiombo</i>	0%	88%	12%	57%
<i>Capocollo</i>	9%	13%	19%	57%
<i>Masseria</i>	0%	63%	31%	93%
<i>Trullo</i>	18%	88%	75%	93%
<i>Borgo</i>	36%	75%	62%	50%
<i>Palazzo</i>	92%	63%	94%	93%
<i>Vicolo</i>	55%	25%	69%	64%
<i>Grotta</i>	36%	88%	94%	100%
<i>Spiaggia</i>	91%	100%	94%	100%
Médias	40,1%	68%	63,1%	80,7%

Tabela 5. Comparação resultados pré-testes e pós-testes receptivos tardios (GE) e (GI).

Por fim, a tabela 5 ilustra que os dois tipos de instrução foram positivos para a aquisição-aprendizagem lexical. Considerando os dados iniciais obtidos no pré-teste, vê-se que o GE, em média, adquiriu mais palavras em relação ao GI, apresentando um incremento de 27,9%, enquanto o GI apresentou 17,6%.

Retomando nossa pergunta de pesquisa sobre o conhecimento receptivo das palavras-alvo um mês após a intervenção, podemos concluir que, pela análise dos dados, o GI, grupo submetido à instrução implícita apresentou resultados significativamente superiores, nos quais observamos que se mantiveram estáveis em relação ao pós-teste receptivo.

Esses dados, confirmam os estudos de DeKeyser (2003) que focalizaram a aquisição de estruturas gramaticais em L2. Os resultados, embora não focalizem o léxico, indicam que a instrução implícita em L2 se mostraria mais eficaz a longo prazo, pois propiciaria a transferência de informação da memória de curto prazo para memória a longo prazo.

Após termos apresentado as características do conhecimento lexical receptivo dos aprendizes, analisaremos na próxima seção os dados acerca de seu conhecimento lexical produtivo.

4.3 O conhecimento produtivo

Após termos analisado detalhadamente o aspecto receptivo do conhecimento lexical dos aprendizes, antes, após e um mês depois a intervenção, passamos a outra categoria de análise de nosso estudo: o conhecimento produtivo

Os resultados dessa categoria permitiu analisar o conhecimento produtivo das palavras-alvo de nosso estudo antes da intervenção, após a intervenção e um mês depois do experimento didático.

Inciaremos nossa análise a partir dos resultados dos pré-testes produtivos dos aprendizes dos GE e GI a fim de estabelecer se eles já tinham em seu repertório lexical produtivo as unidades lexicais dessa pesquisa. Para tanto, solicitamos aos aprendizes que descrevessem algumas imagens nas quais estavam presentes algumas das palavras-alvo de nosso estudo. A limitação de palavras-alvo se deve ao fato de que a descrição contemplava sobretudo os substantivos concretos, conforme podemos observar na descrição do pré-teste produtivo (v. ANEXO 4).

Na elaboração do pré-teste produtivo, contemplamos a necessidade de uso das palavras-alvo na descrição das imagens e que não pudessem ser substituídas por sinônimos.

Para sua descrição, seriam fundamentais as seguintes unidades lexicais: *trullo*, *spiaggia*, *strapiombo*, *grotta e borgo*, portanto, 5 das 10 palavras-alvo em nosso estudo.

A análise dos pré-testes produtivos do GE, indicou que as palavras mais usadas foram *spiaggia* e *trullo*, confirmando assim os dados do pré-teste receptivo desse grupo. Dos 11 textos, em 8 apareceu a palavra *spiaggia* e em 1, um sinônimo que a substituiu por “mare”.

Em relação a palavra *trullo*, observamos sua ocorrência em 3 textos, sendo substituída por sinônimos em 6 deles. Os sinônimos usados foram: *costruzione*, *casa diversa* e *casa bianca*. Embora a palavra *strapiombo* não tenha sido utilizada em nenhum texto, 5 alunos utilizaram sinônimos como *roccia*, *parete rocciosa* e ‘*encosta*’ *di pietra*, mostrando claramente que esse elemento era importante para a descrição da primeira imagem. Um texto utilizou um sinônimo para *vicolo*, ‘*viale stretto*’ para descrever a segunda imagem. Somente um texto usou a palavra *palazzo*. Observemos algumas das descrições feitas pelos aprendizes do GE:

- *Non molto distante ci sono i trullis, costruzioni típicas della regione di puglia. Loro possono essere affitate.*
- *La spiaggia è molto bella.*
- *Alla destra c'è una imagine di una costruzione diferente, un po' particolare, non lo so se sono palazzi, oppure di origine primitiva.*
- *Si vede una via con case molto diverse*
- *La prima immagine é di un mare azzurro e una encosta di pietra.*
- *A sinistra si può vedere un bellissimo mare verde sulla spiaggia con una parete rocciosa piena di alberi.*

Essas informações iniciais e os exemplos supracitados indicam que os aprendizes utilizaram estratégias para suprir a falta de vocabulário ou a imprecisão lexical, conforme podemos observar na tabela a seguir:

NÚMERO DE TEXTOS (GE)	USO DAS PALAVRAS-ALVO	USARAM SINÔNIMOS
8	<i>spiaggia</i>	(1) mare
3	<i>trullo</i>	(6) costruzione, casa diversa e casa bianca
0	<i>strapiombo</i>	(5) roccia, parete rocciosa e ‘encosta’ di pietra, ‘encosta’ di pietra
1	<i>vicolo</i>	
1	<i>palazzo</i>	

Tabela 6. Pré-teste produtivo: uso das palavras-alvo (GE)

Portanto, a análise dos dados iniciais presentes no pré-teste produtivo permitiu estabelecer que a palavra *spiaggia* já fazia parte do repertório lexical da maioria dos aprendizes, enquanto *trullo* era conhecida em nível produtivo somente por 3 deles. As demais palavras ou tiveram somente uma ocorrência como *vicolo* e *palazzo* ou não estiveram presentes em suas produções escritas.

Passando para a análise do conhecimento prévio produtivo do GI, observamos que as palavras mais frequentes também foram *spiaggia* e *trullo*. A palavra *spiaggia* apareceu em 10 textos, de um total de 16, nos demais textos foi substituída pela palavra ‘mare’.

A unidade lexical *trullo* apareceu em 8 textos e cabe salientar que, em 6 deles, os aprendizes inseriram explicações sobre o tipo de construção e sua localização; em 6 textos os aprendizes usaram sinônimos como ‘moradia’, ‘case’ e ‘costruzione’. A palavra *palazzo* apareceu somente em duas produções. Assim como no GE, a palavra *strapiombo* não foi utilizada em nenhuma produção, sendo substituída em 4 textos por ‘roccie’ e em 3 por ‘falésia’. A palavra *borgo* foi substituída em um texto pelo seu sinônimo ‘villaggio’. Apresentaremos alguns trechos das produções escritas iniciais dos aprendizes para que possamos observar algumas características acerca do conhecimento lexical das palavras-alvo, conforme podemos observar na tabela a seguir:

NÚMERO DE TEXTOS (GI)	USO DAS PALAVRAS-ALVO	USARAM SINÔNIMOS
10	<i>spiaggia</i>	(6) mare
8	<i>trullo</i>	(6) ‘moradia’, ‘case’ e ‘costruzione’
2	<i>palazzo</i>	
0	<i>strapiombo</i>	(4) roccie; (3) falesia
0	<i>borgo</i>	(1)villaggio

Tabela 7. Pré-teste produtivo – uso das palavras-alvo (GI)

As estratégias presentes nas produções iniciais dos aprendizes são elementos importantes de seu conhecimento que confirmam a integração da competência lexical e competência estratégica propostas por Celce-Murcia (2007), para a qual o uso de um termo lexical mais amplo em substituição de um mais específico indicaria a união de habilidades que formam a competência comunicativa, conforme podemos observar nos excertos a seguir:

- *Nell'altra vediamo costruzione tipiche, bianche con coperture carateristiche, trulli.*
- *La seconda immagine è un po' noiosa perché la costruzione sono molto austera.*
- *L'altra parte ci sono costruzioni strane, che non so descrivere.*
- *Nella prima immagine vedo una spiaggia cercada per una montagna di roccia.*
- *Nella seconda immagine ci sono piccole casa che non mi ricordo del nome, ma ho visto in una lezione scorsa. Queste case sono tipice di una regione italiana.*
- *Le immagini sono di un piccolo villaggio sul mare ed una falesia sul mare.*

Para a estudiosa, o léxico não pertence somente à competência linguística porque exige do aprendiz o acesso a outras competências como a sociolinguística, a estratégica e,

sobretudo, a interacional. Notamos em suas produções escritas estratégias para suprir a falta de um elemento lexical, como, por exemplo, o uso de *costruzione* ao invés de *trullo* e também a ideia de um interlocutor-leitor do texto, pois muitos dos aprendizes ao utilizarem a palavra *trullo*, optaram por a definir também, pois sendo uma construção peculiar existente somente na região da Puglia, sentiram a necessidade de trazer maiores informações sobre essa unidade lexical.

A análise dos dados acerca do conhecimento lexical prévio dos aprendizes em relação ao seu aspecto produtivo nos GE e GI sugere pontos de diálogo e também pontos de divergência. Para os dois grupos, a unidade lexical *spiaggia* faz parte de seus repertórios ativos, enquanto a palavra *trullo*, embora esteja presente nos dois, foi mais utilizada pelo GI. A ocorrência das demais palavras foi pouco significativa, de modo que consideramos que as demais não pertenciam naquele momento ao seu conhecimento produtivo.

Para a observação dos efeitos dos dois tipos de instrução na aquisição-aprendizagem lexical, optamos por não repetir o pré-teste, pois o nosso objetivo não era analisar somente a aquisição das palavras-alvo, mas também o conhecimento produtivo de outras unidades lexicais pertencentes ao mesmo campo semânticos presentes no *input* textual de nosso estudo.

Sendo assim, propusemos no pós-teste produtivo, a elaboração de um texto no qual eles deveriam organizar uma viagem à Puglia levando em consideração as duas localidades apresentadas no curso (v. ANEXO 5). Na ocasião, salientamos a importância de que o itinerário fosse detalhado, o que nos garantiria um maior uso produtivo de outras palavras relevantes presentes nos artigos apresentados em classe.

As produções textuais escritas logo após o término do curso indicam que os aprendizes dos dois grupos desenvolveram também o conhecimento das palavras-alvo em nível produtivo. No GE, em 100% dos textos, foi utilizada a palavra *spiaggia*, em 91% dos textos observaram-se ocorrências das palavras *trullo* e *masseria*, em 64% a unidade lexical *strapiombo*, em 36% usaram *borgo*, em 19% a palavra *gita* e somente em 9% *grotta* e *capocollo*.

É importante enfatizar que as unidades lexicais *masseria*, *strapiombo* e *borgo*, de acordo com o pré-teste receptivo, não faziam parte do repertório lexical dos aprendizes (*borgo* era conhecida por somente 33% dos aprendizes de GE). Os resultados indicam que

tais palavras foram aprendidas tanto de modo receptivo como produtivo, fato que podemos comprovar na tabela 9:

Palavras-alvo	Ocorrências nos textos
<i>spiaggia</i>	100%
<i>trullo</i>	91%
<i>masseria</i>	91%
<i>strapiombo</i>	64%
<i>borgo</i>	36%
<i>gita</i>	19%
<i>grotta e capocollo</i>	9%

Tabela 8. Ocorrências palavras-alvo nos pós-testes produtivos (GE)

Os dados mostram que quantitativamente o conhecimento lexical produtivo aumentou, sobretudo em relação às palavras *spiaggia*, *trullo*, *masseria* e *strapiombo*. A média de conhecimento produtivo das palavras-alvo do GE foi de 42%.

Nas produções dos aprendizes foi possível notar a precisão de uso das palavras-alvo, com exceção da palavra *gita*. Embora 91% tenha conseguido defini-la no pós-teste receptivo, foi utilizada somente em dois textos, o que representa 18% de aproveitamento. Notamos que em alguns textos os alunos substituíram *gita*, palavra que significa excursão e passeio por ‘visitare’ e ‘visita’, conforme podemos observar nos excertos das produções escritas dos aprendizes:

- *Potremo **visitare** belle spiagge.*
- ***Fare una visita** alla Valle D’Itria che ha un interessante storia culturale.*
- *Dopo **visitare** Valle D’Itria.*
- ***Visiteremo** la campagna*

Os trechos de 4 produções escritas dos pós-testes produtivos sugerem que os aprendizes, influenciados pela língua materna (língua portuguesa), optaram por substituir

gita por ‘visita’ e ‘visitare’. Contudo, em língua italiana, essas palavras têm acepções diferentes do português.

Segundo o dicionário Martins Fontes Italiano – Português (2004), o verbo *visitare* é: “Visitar. Consultar médico, fazer visita médica. Vistoriar, inspecionar. V.pr. (fam) ser examinado por médico, fazer consulta médica...”. Ao procurarmos a unidade lexical *visita* o resultado foi o seguinte: visita. Visitação. *Visita guidata*: visita com guia turístico, consulta médica, exame médico: *visita di controllo*, consulta de retorno (pós-operatório), consulta de controle periódico; *visita di leva*, exame médico para serviço militar...”.

Para o dicionário Garzanti, a definição de *visitare* é:

1. fare una visita: *visitare i parenti, gli amici; visitare Assisi, Taormina; visitare le catacombe di Roma, la fiera di Milano* | **il Signore lo ha visitato**, si dice di persona sottoposta a prove dolorose, intese come manifestazioni della volontà di Dio e quindi come mezzo di perfezionamento morale
 2. sottoporre a visita medica: *il medico lo ha visitato ieri; farsi visitare da uno specialista* | fare visite mediche: *il dottore non visita di sabato*
 3. ispezionare, esaminare: *il direttore ha visitato i nuovi locali*
 4. (Internet) accedere a una o più pagine di un sito web: *visitare un nuovo portale*
- Etimologia:** ← dal lat. *visitāre*, intens. di *visĕre* ‘andare a vedere’, a sua volta intens. di *vidĕre* ‘vedere’.

As definições do dicionário Garzanti, sobretudo a primeira, permitem-nos justificar as frases 3 e 4 como corretas, entretanto, a primeira e a segunda não pertencem ao uso correto em língua italiana. Podemos visitar museus, cidades e monumentos, porém a combinação com a palavra praia ‘*spiaggia*’, não é possível, o uso mais comum seria ‘*conoscere la spiaggia*’ ou ‘*fare un’escursione*’.

Os exemplos dados mostram que, embora conheçam o significado referencial da palavra *gita*, influenciados provavelmente pela semelhança com a língua portuguesa, os aprendizes substituíram *gita* por ‘visita’ e ‘visitare’, não conseguindo desse modo usar o conhecimento receptivo adquirido também em nível produtivo.

Portanto, a estratégia de substituição por uma palavra mais próxima à língua portuguesa demonstra que a unidade lexical não foi adquirida do ponto de vista produtivo, sobretudo no tocante ao reconhecimento das limitações de seu uso e das redes de associações ligadas a ela. Nesse caso, podemos refletir que houve falhas em relação às competências estratégicas e discursivas, elementos da competência comunicativa (CELCE-MURCIA, 2007).

Desse modo, a escolha de uma palavra que não é equivalente a *gita* no contexto proposto, representa, do ponto de vista pragmático, um equívoco por meio do qual podemos depreender uma imprecisão de seu conhecimento lexical, o qual provocou a sua limitação e ausência no aspecto produtivo (RICHARDS, 1976).

De modo geral, a análise do uso das demais palavras-alvo, permite-nos concluir que estas foram adquiridas também de modo produtivo. Um fato interessante que chamou nossa atenção foi o conhecimento produtivo da palavra *trullo*. A unidade lexical foi utilizada em 10 textos, portanto, em 91% do GE e, em 80% das ocorrências, os aprendizes além de usar a palavra na produção escrita, sentiram a necessidade de a conceituar, indicando, desse modo, a ideia da presença de um leitor-interlocutor (fato que também verificamos no pré-teste produtivo).

Outro aspecto que avaliamos em relação ao conhecimento lexical produtivo foi o uso de outras unidades lexicais presentes nos *inputs* textuais de nosso estudo, pois, em nosso arcabouço teórico, utilizamos a pragmática lexical, campo da pragmática cognitiva segundo a qual o conhecimento lexical possa ativar a aquisição de outras palavras por meio de processos inferenciais e associativos.

Em nossa pesquisa, correlacionamos os processos associativos à instrução explícita na medida em que estes se relacionam às palavras e não ao contexto. Por exemplo, se pensarmos em *trullo*, por associação podemos chegar às palavras *costruzione*, *colore bianco* e assim por diante.

Desse modo, considerando a matriz associativa da instrução explícita, a aquisição das palavras-alvo poderia ampliar consequentemente o conhecimento de outras palavras, por associação, processo denominado ativação propagada (*spreading activation*).

Nos textos dos aprendizes do GE, notamos a presença de outras unidades lexicais do mesmo campo semântico, o que confirmaria o mecanismo de ativação propagada presente

na instrução explícita. A ocorrência da palavra *trabucco*¹⁴ foi bastante significativa, em 5 textos (46% do total), *taralli*, em 2 textos (18%), *ostie ripiene*, *bombette e faraglione*, cada uma delas apareceu em um texto (9%).

Embora não tenhamos números muito expressivos, é possível observar que as atividades da instrução explícita favoreceram a aquisição lexical de outras palavras em nível produtivo. Essas palavras que entraram no vocabulário ativo dos aprendizes foram exploradas durante a intervenção. Um outro exemplo, foi o uso produtivo da palavra *faraglione* que, certamente, foi adquirida por associação a *strapiombo* e *spiaggia*, fundamentais para a descrição da paisagem do Gargano, uma das localidades apresentadas nos textos utilizados em nossa intervenção.

Como podemos observar, a rede associativa, reforçada pelas atividades que focalizavam o léxico, provocaram o conhecimento produtivo de outras palavras por *backward inferences* (inferências adicionais) produzindo expectativas sobre as próximas palavras e, conseqüentemente, colaborando na sua compreensão. Conforme podemos observar nos esquemas abaixo:

Strapiombo → *roccia*

Roccia → *faraglione* → *isola di pietra*

Passando aos resultados do pós-teste produtivo do GI, observamos também níveis altos de conhecimento produtivo das palavras-alvo. Dos 14 alunos, 88% usaram a palavra *masseria*, 81% *trullo*, 63% *spiaggia*, 44% *grotta*, 25% *strapiombo*, 19% *gita* e 13% *borgo*. A palavra *capocollo* não apareceu em nenhuma produção escrita. A média de uso das palavras-alvo foi de 33%, enquanto do GE foi de 42%.

¹⁴ Rede vertical usada para pesca. Segundo o texto *Questa spiaggia è un parco nazionale*, alguns *trabucchi* que são construções de madeira que antigamente eram usadas como suporte à pesca, foram reformados e hoje abrigam restaurantes.

Palavra-alvo	Quantidade de textos em que aparece	Quantidade de sinônimos
<i>gita</i>	0	(visita, escursione, passeggiata)
<i>strapiombo</i>	4	
<i>capocollo</i>	0	
<i>masseria</i>	12	
<i>trullo</i>	11	Casa, costruzione cônica, abitazione
<i>grotta</i>	6	
<i>strapiombo</i>	3	roccie, falesie
<i>Borgo</i>	2	
<i>spiaggia</i>	9	mare

Tabela 9. Pós-teste produtivo: uso das palavras-alvo (GI)

Comparando os números em relação ao conhecimento produtivo, observa-se com o grupo da instrução explícita obteve resultados expressivamente melhores do que aqueles da instrução implícita, sobretudo se confrontamos as seguintes palavras:

Palavras-alvo	Pós-teste produtivo GE	Pós-teste produtivo GI
<i>Strapiombo</i>	64%	25%
<i>Borgo</i>	36%	13%
<i>Capocollo</i>	9%	0%
<i>Spiaggia</i>	100%	63%

Tabela 10. Comparação dos resultados dos pós-testes produtivos (GE) e (GI)

As palavras que obtiveram melhores resultados em relação ao aspecto produtivo nos dois grupos foram, respectivamente, *spiaggia* 100% (GE) e 63% (GI), *trullo* 91% (GE) e 81% (GI), *masseria* 91% (GE) e 88% (GI).

Sendo assim, no tocante à produção logo após o experimento didático, a observação dos dados nos permite concluir que o GE apresentou um incremento 9% maior em relação ao GI. Apesar de os números da instrução explícita terem sido melhores, nota-se que o GI também obteve resultados expressivos no tocante à aquisição lexical em seu aspecto produtivo.

Acreditamos que o bom desempenho do GI relaciona-se com a tipologia de atividades que focalizavam a interação e a negociação de sentido e, desse modo, privilegiaram a produção das palavras-alvo, favorecendo assim esse tipo de conhecimento. Portanto, as palavras que obtiveram maiores níveis de aquisição foram aquelas que eram necessárias para a comunicação e a interação, corroborando os estudos de Hulstijn e Laufer (2001) para os quais a necessidade dos aprendizes em utilizar os elementos lexicais deve ser levada em consideração.

Como os dados apontam, as atividades comunicativas se mostraram positivas para a aprendizagem lexical, pois focalizaram sobretudo a produção oral e escrita, favorecendo desse modo, seu aspecto produtivo, profundidade de processamento e sua precisão.

Do aspecto quantitativo, passamos a uma análise qualitativa na qual abordaremos o conhecimento produtivo de unidades lexicais do mesmo campo semântico das palavras-alvo de nosso estudo presentes no *input* textual proposto nas duas abordagens.

Observando os textos dos aprendizes do GI, notamos que em muitos deles, usaram palavras como *trabucco* (31%), *ulivo* (25%), *frantoio* e *ostie ripiene* (12,5%). A palavra *trabucco* também obteve um uso produtivo relevante no GE (46%) e *ostie ripiene* (9%). As unidades lexicais *ulivo* e *frantoio* não foram utilizadas nas produções textuais do GE. Como explicar essas diferenças em relação ao uso produtivo de outras palavras presentes no *input* textual?

As instruções, cada uma a seu modo, ativaram processos de compreensão lexical que determinaram quais elementos foram compreendidos e, consequentemente, entraram em seu repertório lexical (receptivo e produtivo). As atividades comunicativas da instrução implícita privilegiam processos inferenciais, as inferências ligadas ao contexto textual.

Nesse caso, as inferências presentes no processo de compreensão lexical denominam-se *forward inferences* (inferências frequentes). O tipo de mecanismo de

processamento lexical, poderia explicar as duas palavras que entraram no vocabulário ativo dos aprendizes: *frantoio* e *ulivo*.

O *frantoio*, máquina na qual antigamente as azeitonas eram trituradas, e o *ulivo* (oliveira). Como o mecanismo inferencial está intrinsicamente ligado ao contexto, *frantoio* ‘puxou’ o conhecimento de *ulivo*. O alto percentual de *trabucco* foi provavelmente conduzido pela unidade lexical *spiaggia*, também relacionada a fatores contextuais, potencializado por sua relevância no texto. Outro fator importante em relação a palavra *trabucco*, foi sua relevância e saliência no *input* textual no qual a unidade lexical é apresentada em um ‘box’ que explica sua importância histórica para a pesca e sua importância atualmente para o turismo, além das imagens presentes no artigo.

Para Mazzone (2010), esse processo no qual uma palavra pode conduzir ao conhecimento de outras, é denominado ativação propagada. Na instrução implícita, sua matriz inferencial propagaria o reconhecimento de unidades lexicais dentro do mesmo padrão, o que podemos observar nas unidades lexicais *frantoio* e *ulivo*.

Ainda pensando nas características textuais do GI, chama a atenção que em 80% das ocorrências da palavra *trullo*, os aprendizes tenham sentido a necessidade de o explicar e o definir, pensando sempre na presença de um leitor que precisaria de informações adicionais.

Após a análise detalhada, tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo dos pós-testes produtivos, passaremos a análise dos pós-testes tardios produtivos do GE. Os pós testes foram respondidos por 6 estudantes de um grupo de 11. As palavras que se mantiveram no vocabulário ativo dos aprendizes foram, respectivamente: *spiaggia* 86%, *trullo* 71%, *strapiombo* 57% e *masseria* 14%:

Palavras-alvo	Pós-teste produtivo (GE)	Pós-teste produtivo tardio (GE)
<i>Strapiombo</i>	64%	57%
<i>Masseria</i>	88%	14%
<i>Capocollo</i>	9%	0%
<i>Spiaggia</i>	100%	86%
<i>Borgo</i>	36%	0%
<i>trullo</i>	81%	71%

Tabela 11. Comparação resultados pós-teste produtivo e pós-teste produtivo tardio (GE)

Em relação ao uso de palavras pertencentes ao mesmo campo semântico, não verificamos nenhuma ocorrência das unidades lexicais presentes no pós-teste produtivo do GE (*faraglione* e *trabucco*).

Uma característica presente no pós-teste produtivo do GE que se manteve no pós-teste tardio produtivo foi o uso da palavra *trullo* acompanhada de uma explicação sobre seu significado. Todos os aprendizes que usaram essa unidade lexical, forneceram uma explicação para ela.

No pós-teste tardio produtivo do GI, observamos consonâncias e dissonâncias em relação ao aspecto produtivo das palavras-alvo. Assim como o GE, as palavras que mais foram utilizadas nos textos do GI foram *trullo* 85%, *spiaggia* 77% e *strapiombo* 77%. Em relação ao uso produtivo dessas unidades lexicais notamos poucas diferenças, conforme apresentado na tabela abaixo:

Palavras-alvo	Pós-teste produtivo (GI)	Pós-teste produtivo tardio (GI)
<i>Strapiombo</i>	25%	77%
<i>Borgo</i>	13%	0%
<i>Capocollo</i>	0%	0%
<i>Spiaggia</i>	63%	77%
<i>trullo</i>	81%	85%
<i>gita</i>	19%	8%
<i>grotta</i>	44%	0%

Tabela 12. Comparação entre pós-testes produtivos e pós-testes produtivos tardios (GI).

Os resultados no pós-teste tardio produtivo foram similares nos dois tipos de instrução: foram positivas em ambos os casos, evidenciando progressos no conhecimento lexical. O GE, em média, obteve um percentual de conhecimento produtivo de 22,8%, enquanto o GI 24,7%.

Os resultados obtidos mostram, em relação ao aspecto produtivo, que a instrução explícita não foi mais eficaz do que implícita, contrariando assim estudos da área como de Paribakht e Wesche (1997) e Zilles (2001) para os quais a instrução explícita resultou mais eficaz. Acreditamos que tal diferença se explique pela diferença dos instrumentos de avaliação das pesquisas; os estudiosos citados contemplaram principalmente o aspecto receptivo do conhecimento lexical utilizando como instrumento de avaliação a VKS (*Vocabulary Knowledge Scale*). Em nosso estudo, utilizamos também testes de desempenho, os pós-testes produtivos, que são mais adequados para avaliar o conhecimento produtivo.

Os resultados de nossa pesquisa corroboram os estudos de Zimmerman (1994) que comparou os resultados de três grupos de aprendizes e verificou que os grupos que foram

submetidos às abordagens explícita e a atividades comunicativas obtiveram resultados superiores ao grupo que fez somente leitura.

Os números ainda nos sugerem que mais do que pensar em instrução implícita e explícita, devemos pensar nas estratégias presentes nas duas que permitiram a melhoria da qualidade do processamento lexical e, conseqüentemente, os resultados positivos e duradouros em relação ao conhecimento produtivo das palavras-alvo.

4.4 A variação lexical

Por fim, passaremos à análise da variação lexical dos textos dos aprendizes a fim de verificar se houve diferenças significativas no conhecimento lexical dos aprendizes (antes da intervenção didática, logo após e com um mês de distância).

A variação lexical é uma das medidas propostas por Wolfe-Quintero *et al.* (1998) cujo objetivo é avaliar globalmente produções escritas de aprendizes, o que não dependeria de uma habilidade linguística pré-determinada (LARSEN-FREEMAN, 1983). Segundo Wolfe-Quintero *et al.* (1998), a análise da interlíngua nos permite observar características do processo de aprendizagem dos alunos e também aferir se houve progresso dos aprendizes, avaliando assim os efeitos de um determinado tipo de instrução formal.

Para nosso estudo, selecionamos a medida de variação lexical em sua versão proporcional, tal medida nos permite analisar comparando os dados iniciais e finais a complexidade ou variação lexical, ou seja, a maior variedade na escolha lexical em língua estrangeira. A medida proporcional nos fornece dados normalizados, evitando assim problemas como a impossibilidade de comparação devido a diferentes extensões textuais.

A medida consiste na fórmula (*type/token ratio*) na qual divide-se o número de palavras lexicais não repetidas (*types*) pela raiz quadrada do dobro do número total de palavras lexicais, inclusive as repetidas (*tokens*): $WT/\sqrt{2W}$.

O GE, logo após a intervenção didática, obteve um incremento de 26%, os dados das produções iniciais dos aprendizes indicavam uma variação lexical de 3,29. Logo após a intervenção, esse número foi para 4,46, conforme podemos observamos no gráfico abaixo:

Gráfico 7. Variação lexical (GE). Comparação entre pré-teste produtivo e pós-teste produtivo

O GI obteve resultados ligeiramente superiores indicando um aumento da variação lexical de 28%. As produções dos aprendizes antes da intervenção didática indicavam uma variação lexical de 3,35 e, logo após a intervenção, atingiram o nível de 4,68, conforme podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 8. Variação lexical (GI). Comparação entre pré-teste produtivo e pós-teste produtivo

Logo após a intervenção, os dados indicam que o GI apresentou uma maior variação lexical em relação ao GE, 28% contra 26%. A diferença pouco expressiva desses dados não nos permite, portanto, ser categóricos sobre a relação entre o tipo de instrução e os seus efeitos na variação lexical apresentada nos textos dos aprendizes. Contudo, com base nos resultados, pode-se defender que os dois tipos de instrução foram positivos para a variação lexical dos textos produzidos pelos aprendizes logo após a intervenção, ou seja, produziu efeitos a curto prazo.

Concernente aos pós-testes tardios que nos indicam quão duradoura foi a aquisição-aprendizagem lexical a aquisição duradoura, não foram coletados dados contundentes a esse respeito. No GE, os níveis de variação lexical praticamente voltaram ao estágio inicial que era de 3,29, no pós-teste tardio, a média foi de 3,24.

Em relação aos resultados do GI, verificou-se um discreto aumento da variação lexical em relação aos dados iniciais. De 3,35, nível inicial aferido, chegou-se a 3,53, um aumento de aproximadamente 5%. Apesar desse incremento de 5%, em relação à variação lexical, pode-se notar que os dados não apontam para melhorias a longo prazo. Talvez a breve duração de nosso experimento didática não tenha sido suficiente para modificar significativamente a longo prazo esse aspecto do conhecimento lexical dos aprendizes.

Embora os resultados positivos não tenham se mantido um mês após a intervenção, o fato de se ter modificado esse aspecto do conhecimento lexical em uma intervenção curta é algo importante e, pode estar relacionado, os efeitos dos dois tipos de instrução na aquisição-aprendizagem lexical. Rodrigues (2006), por exemplo, ao analisar a variação lexical das produções orais de aprendizes de língua inglesa como LE mostrou que entre um semestre e outro houve ausência de variação lexical, o que indica que após seis meses de estudo da língua os estudantes não aperfeiçoaram sua capacidade de variar as palavras, e consequentemente, o seu desenvolvimento lexical.

Considerando os resultados dos estudos de Rodrigues (2006), o incremento da variação lexical dos aprendizes a curto prazo confirma nossa hipótese de estudo, segundo a qual os dois tipos de instrução produziram efeitos positivos no conhecimento lexical dos aprendizes. Em relação ao conhecimento receptivo e produtivo a curto prazo, observaram-

se números favoráveis à instrução explícita; contudo no que se refere à aquisição a longo prazo os resultados da instrução implícita foram superiores tanto em nível receptivo como em nível produtivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, enfatizamos que, ao investigar os efeitos produzidos pela instrução implícita e pela instrução explícita, não nos guiaríamos por indagações acerca do ‘melhor modo de ensinar’ o léxico, mas sim pela identificação das potencialidades dos dois tipos de instrução na aquisição-aprendizagem lexical. Para atingir nossos propósitos, elaboramos um experimento didático e organizamos instrumentos de coleta para a coleta de dados e para a avaliação.

O desenvolvimento do trabalho seguiu às três perguntas de pesquisa, apresentadas na introdução deste trabalho, que retomaremos a seguir com o objetivo de apresentar às conclusões de nosso estudo.

A primeira pergunta foi: *considerando tanto o aspecto receptivo como o produtivo no grupo que recebeu instrução implícita (GI) e no que recebeu instrução explícita (GE), se e em que medida, imediatamente após o término da intervenção, os dois grupos apresentaram conhecimento das palavras-alvo abordadas?*

Analisando o aspecto receptivo, podemos observar que com a instrução explícita foram obtidos resultados quantitativamente superiores em comparação com a implícita. A aquisição-aprendizagem lexical do GE, medida a partir das palavras-alvo logo após a intervenção, foi de 89,2%, enquanto a do GI foi de 81,4%. Em relação ao aspecto produtivo, na instrução explícita também foram constatados resultados mais expressivos: 42% de aquisição-aprendizagem das palavras-alvo, enquanto o GI apresentou um resultado de 33%.

A instrução explícita focalizou a atenção dos aprendizes para as palavras-alvo, colocando em evidência características como seu significado e sua forma, fornecendo a eles informações linguísticas explícitas, as explicaturas (SPERBER; WILSON, 1986). O tipo de atividade proposta e o processo cognitivo por ela ativado favoreceram a aquisição-aprendizagem lexical a curto prazo. Esse processo ativou mecanismos de compreensão cognitivos associativos que, por serem associados às próprias palavras, foram controlados

por fatores como o tipo de atividade proposta e as unidades lexicais presentes e foram responsáveis pela ativação propagada (*spreading activation*) desse conhecimento, que contribuiu também para o conhecimento de outras palavras pertencentes ao mesmo campo semântico.

Esses mecanismos cognitivos são facilmente observáveis em sala de aula. Na instrução explícita, embora o foco fosse o léxico, os aprendizes faziam poucas perguntas e se concentravam predominantemente no estudo das palavras-alvo. Por isso, os resultados se mostraram mais precisos e o conhecimento resultante foi principalmente explícito, ou seja, relacionado a fatores declarativos da língua, apontando também para o desenvolvimento de conhecimento implícito em menor grau.

Outro aspecto que pode explicar o alto índice de retenção das palavras-alvo é a relevância do *noticing* (atenção seletiva) dos aprendizes durante o processo de aquisição lexical. Esse noticing explícito, segundo Lewis (1997) e Sökmen (1997), os auxiliaria na transição do *input* para o intake (sua assimilação), proporcionando-lhes oportunidades para observar e fazer hipóteses sobre o significado das unidades lexicais.

A segunda pergunta de pesquisa foi: *observando os resultados em nível receptivo e produtivo, se e em que medida, um mês após a intervenção, os dois grupos (GI e GE) apresentaram conhecimento das palavras-alvo?*

Partindo dos dados referentes ao conhecimento receptivo um mês após a intervenção, notamos que, embora o GE tenha obtido resultados expressivos logo após a intervenção, o nível de aquisição sofreu uma diminuição significativa de 21%, enquanto o GI manteve seus resultados estáveis (80,7%). Em relação ao aspecto produtivo, também observamos no GE uma perda de aquisição-aprendizagem de 22%; o GI, por sua vez, apresentou uma diminuição de apenas 9%.

Como os dados mostram, a instrução implícita, tanto no aspecto receptivo como no produtivo, apresentou resultados mais expressivos e duradouros, corroborando assim os estudos na área de aquisição-aprendizagem lexical (ZIMMERMAN, 1994; PARIBAKHT; WESCHE, 1997; ZILLES, 2001).

Os resultados da instrução implícita podem ser justificados pelo tipo de atividade desenvolvida e pelos processos cognitivos envolvidos no processamento lexical. Os

aprendizes estavam focados no significado em detrimento da forma, visando à comunicação, à interação e à produção e podendo, assim, desenvolver sobretudo mecanismos cognitivos de compreensão do significado inferenciais, ligados ao contexto (texto e comunicação). A menor previsibilidade das atividades e a atenção ao significado contextual tornaram esse processo menos preciso, pois não havia um controle da consciência dos aprendizes como na instrução explícita. Por outro lado, o processo inferencial envolvido na instrução implícita foi mais rico do que o associativo na medida em que favoreceu o diálogo entre o conhecimento de mundo dos aprendizes, o seu repertório lexical e, por conseguinte, a inserção de novos elementos à sua rede de conhecimentos sobre o léxico.

A descrição do processo inferencial envolvido na instrução implícita mostra que o conhecimento resultante será em parte explícito, pois os participantes da pesquisa aprenderam o significado das palavras-alvo, mas será também implícito, já que está relacionado à capacidade de uso da língua em contextos comunicativos.

Nosso estudo corrobora as reflexões de Scaramucci (1995), para a qual devemos considerar o conhecimento lexical em duas dimensões: quantitativa e qualitativa. Como mostram os dados acima descritos, a dimensão qualitativa representada nos resultados de aquisição dessas palavras a longo prazo, em seu aspecto produtivo e em sua variação lexical indicam que o conhecimento lexical e sua complexidade não podem ser aferidos somente em sua dimensão quantitativa, ou seja, no número de palavras aprendidas.

Por fim, retomamos a terceira pergunta de nosso estudo: *medindo a variação lexical, cujo objetivo é aferir quão variadas são as unidades lexicais presentes nos textos dos aprendizes, se e em que medida é possível observar diferenças entre os dois grupos (GI e GE) nos testes realizados imediatamente após a intervenção e nos testes realizados um mês após a intervenção?*

No que se refere à medida de variação lexical, logo após a intervenção, os dois grupos obtiveram resultados positivos. O GE apresentou uma variação lexical de 4,46 (no pré-teste era de 3,29) e o GI obteve 4,68 (no pré-teste 3,35). Como os dados indicam, as instruções favoreceram a aquisição-aprendizagem das palavras-alvo e também influenciaram a capacidade de acesso ao repertório lexical já existente dos aprendizes.

Contudo, a melhoria da variação lexical não se manteve um mês depois da intervenção. Após esse período, os resultados voltaram a níveis bem parecidos com os iniciais. Acreditamos que esse ‘retrocesso’ possa ser explicado pela breve duração de nosso experimento e que, nesse caso, para poder manter os resultados a longo prazo seria necessária um contato mais longo com as atividades baseadas tanto na instrução implícita e na instrução explícita, quanto no material autêntico.

No final desse percurso que incluiu o planejamento e a realização da intervenção didática e, em seguida, a análise dos dados, observamos que os dois tipos de instrução produziram mudanças na competência lexical dos aprendizes, mostrando-se assim profícuas para a aquisição-aprendizagem lexical e confirmando quanto afirmado na literatura. Portanto, em nossas considerações finais não falaremos em dicotomias, mas sim em diálogos.

De modo geral, os dois tipos de instrução produziram efeitos positivos na competência lexical dos aprendizes, em relação aos conhecimentos receptivo e produtivo e à variação lexical. Se, por um lado, a instrução explícita apresentou resultados superiores e mais precisos a curto prazo, por outro, a instrução implícita se mostrou mais eficaz a longo prazo. O nosso arcabouço teórico e os resultados da pesquisa indicam que a instrução implícita e a instrução explícita guiaram a atenção dos aprendizes para o elemento lexical de modos distintos, influenciando o conhecimento lexical. Esse conhecimento se manifesta nos resultados obtidos pelos dois tipos de instrução, que possuem características peculiares e pertinentes a cada uma delas (ELLIS *et al.*, 2009).

Os resultados indicam, portanto, que o direcionamento da atenção dos aprendizes para o léxico foi benéfico para a aprendizagem lexical, tanto no caso da instrução explícita, quanto na instrução implícita. Nesse contexto, à luz da Pragmática lexical (MAZZONE, 2010), podemos afirmar que os processos associativos e inferenciais presentes nos dois tipos de instrução colaboraram para a aquisição-aprendizagem lexical, propiciando um menor esforço cognitivo e, conseqüentemente, tornando o *input* mais relevante (SPERBER; WILSON, 2004).

Os dados do nosso estudo mostraram que, além do tipo de instrução, outros aspectos podem influenciar a competência lexical dos aprendizes: i) o material didático; ii) sua

relevância para a compreensão textual e/ou comunicação; iii) o tipo de palavras e iv) o *transfer* da língua materna.

Em relação ao material didático, foi possível perceber que unidades lexicais mais frequentes na língua italiana, como *gita*, não eram conhecidas pelos aprendizes, que, em sua maioria, mostraram conhecer palavras menos frequentes como *trullo*. Como explicar tal disparidade?

No caso da unidade lexical *trullo*, concluímos que houve a influência do material didático no repertório ativo dos aprendizes. Todos os alunos participantes da pesquisa haviam estudado italiano antes do nosso experimento e todos haviam utilizado um livro didático que inclui essa unidade lexical em um momento essencial do curso. O alto nível de conhecimento dessa unidade lexical nos permite identificar a relevância do manual utilizado em sala de aula como fator determinante para o conhecimento lexical em nível receptivo e produtivo até de palavras de menor frequência. O mesmo podemos afirmar em relação ao fenômeno oposto: a exclusão de determinadas unidades lexicais pode determinar que não sejam conhecidas palavras mais frequentes como *gita* e *borgo*, raramente inseridas nos textos e atividades desse livro didático.

A situação descrita traz uma importante reflexão sobre o impacto do material didático no repertório lexical dos aprendizes. Como suprir essa lacuna entre as palavras que os aprendizes deveriam conhecer (das categorias *vocabolario fondamentale* e de *alto uso*, retomando o VbB de De Mauro) e as que eles efetivamente conhecem? O uso de materiais autênticos, do tipo proposto em nossa pesquisa, poderia ser um caminho para apresentar unidades lexicais ‘ignoradas’ pelos materiais didáticos, enriquecendo o repertório lexical dos aprendizes com as palavras de *alto uso* e de uso *comune* e proporcionando assim um conhecimento lexical efetivo.

Um segundo fator que, em nossa avaliação, influenciou a aquisição-aprendizagem lexical dos aprendizes foi a relevância das palavras para a compreensão dos textos e para a comunicação. As palavras mais importantes para a compreensão e mais utilizadas nas atividades de interação e negociação de sentido obtiveram índices de retenção maiores, como no caso de *strapiombo*, *masseria*, *palazzo* e *trullo*. Esses dados corroboram os estudos de Laufer e Hulstijn (2001), segundo os quais o envolvimento do aprendiz na tarefa

é determinante para a aquisição lexical. Esse envolvimento é mais efetivo quando a atividade parte de três elementos: necessidade, busca e avaliação.

Uma terceira característica que influenciou a aquisição-aprendizagem lexical foi a tipologia das unidades lexicais selecionadas, ou seja, a categoria em que se inserem de acordo com sua frequência na língua. Palavras de maior frequência (*vocabolario fondamentale* e de *alto uso*) seriam mais facilmente aprendidas devido à maior exposição dos aprendizes a elas. Em nosso estudo, observamos que *palazzo* (da categoria *vocabolario fondamentale*) obteve um índice mais alto de aquisição em relação à unidade lexical *borgo* (*alto uso*). Os resultados acerca da aquisição-aprendizagem de unidades lexicais pertencentes à categoria de *alto uso* e *comune*, como por exemplo, *borgo* e *capocollo*, respectivamente, indicam que devemos pensar em estratégias para lidar com essas palavras, pois somente a exposição, mesmo se mediada pelos diferentes tipos de instrução, não é suficiente para sua aquisição-aprendizagem.

Por fim, outro elemento que produz efeitos na aquisição-aprendizagem lexical é a influência da língua materna. Em nosso estudo, podemos citar dois exemplos relacionados às dificuldades de aquisição-aprendizagem determinadas pelo *transfer* da língua portuguesa. A maioria dos aprendizes acreditava conhecer a palavra *palazzo*, por assemelhar-se à unidade lexical "palácio" da língua portuguesa, contudo, observamos uma certa imprecisão no que se refere aos diversos significados da palavra italiana, com consequentes limitações de uso. Após a intervenção didática nos dois grupos, observamos mudanças significativas nesse sentido e os aprendizes conseguiram reconhecer os diferentes significados da palavra, cujo sentido, no contexto proposto, era "edifício" e não "palácio".

Ainda sobre a influência da língua materna na aquisição-aprendizagem lexical, merece atenção o que aconteceu com a palavra *gita*. A existência das unidades lexicais "visita" e "excursão" em nossa língua determinou que *gita* fosse aprendida somente em nível receptivo, não sendo utilizada nos textos, nos quais os aprendizes empregaram em seu lugar as formas *visita* e *escursione*, mais parecidas com as palavras em português, ignorando em muitos casos as diferenças entre as duas línguas.

Os resultados que dizem respeito às unidades lexicais *palazzo* e *gita* mostram que, independentemente da instrução utilizada, existem unidades lexicais que requerem uma

atenção especial para que possam ser efetivamente aprendidas. Nesse contexto, poderíamos pensar em estratégias explícitas nas quais se evidenciam as diferenças entre a L2 e a L1 para favorecer o "conhecimento rico de vocabulário" que reconhece as limitações de uso, além dos aspectos sociolinguísticos (RICHARDS, 1976).

Passando dos resultados da aquisição-aprendizagem lexical para os instrumentos utilizados para a seleção lexical, acreditamos que, em nossa pesquisa, a combinação de material autêntico e o uso de *corpora* e inventários lexicais como os de De Mauro (1991, [1980]) e Spinelli e Parizzi (2010) foi essencial tanto para a organização do experimento didático como para a análise dos resultados. A consulta desses instrumentos nos auxiliou, por exemplo, a compreender os fatores relacionados à palavra, levando em consideração, por exemplo, sua frequência na língua italiana, que influenciaram sua aquisição-aprendizagem.

Para concluir, cabe retomar nossas hipóteses de pesquisa e, mencionar que, conforme supomos, os dois tipos de instrução produziram efeitos positivos na aquisição-aprendizagem lexical, sendo a instrução explícita mais positiva a curto prazo e a implícita a longo prazo. Contudo, nossas análises apontaram também para a necessidade de se prestar atenção a outros elementos que podem influenciá-la como a frequência das unidades lexicais na língua, o *transfer* da língua materna e as experiências de estudo dos aprendizes.

Os resultados obtidos mostram que em estudos futuros poderemos aprofundar a pesquisa, propondo intervenções didáticas mais longas que nos permitam analisar, por meio de diversos instrumentos ao longo do percurso didático, as mudanças graduais do conhecimento lexical dos aprendizes. Além disso, poderemos propor a integração dos dois tipos de instrução, a fim de verificar se efeitos produzidos serão melhores em relação à utilização da instrução implícita e da instrução explícita separadamente. A hipótese que nasce a partir desta pesquisa é que a união dos dois tipos de instrução e, portanto, de atividades com foco no léxico e processos associativos, de um lado, e atividades com foco em interação e negociação de sentido e processos inferenciais, de outro, poderão oferecer aos aprendizes a possibilidade de explorar todas as potencialidades para a aquisição-aprendizagem do léxico.

Referências

- AITCHISON, J. (1994). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. 2^a ed. Oxford: Blackwell.
- ALLEN, V. F. (1983). *Techniques in Teaching Vocabulary*. Hong Kong: OUP.
- ALDERSON, J. C. (1995). Response to Lumley. *Language Testing*, 12, 121-125.
- ARNAUD, J. L; SAVIGNON, J. (1997). Rare words, complex lexical units and the advanced learner. In J. COADY; T. HUCKIN (orgs.), *Second language vocabulary acquisition* Cambridge: Cambridge University Press, p.157-173.
- BACHMAN, L. F. (2003). *Statistical analyses for language assessment*. Cambridge University Press.
- BAHRICK, H. P; PHELPS, E. (1987). Retention of Spanish vocabulary over eight year. *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory and cognition*, 13, p. 344-349.
- BIALYSTOK, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28, p. 69-83.
- CANALE, M. (1987). The measurement of communicative competence. In R. B. KAPLAN, et al. (orgs.) *Annual Review of Applied Linguistics*. New York: Cambridge University Press, 8, p. 67-84
- CANALE, M. (1983). From communicative competence to language pedagogy. In: J. RICHARDS; R. SCHMIDT (orgs.). *Language and Communication*. London: Longman, p. 2-27.
- CANALE, M; SWAIN (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, p. 1-47.
- CARSTON, R. (2008). Linguistic Communication and the semantic pragmatics distinction. *Synthese*, 165, p. 321-345.
- CELCE-MURCIA. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: E. ALCÓN SOLER; M. P. SAFONT JORDÀ (orgs.). *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer, p. 4-57.
- COADY, J. (1997). L2 Vocabulary acquisition – a synthesis of the research. In: J. COADY; HUCKIN, T. (orgs.). *Second Language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p.273-290.
- CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Tradução do inglês de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto/Lisboa: Asa Edições.
- CORDA, A; MARELLO, C. (2004). *Lessico insegnarlo e impararlo*. Perugia: Guerra Edizioni.

CRAIK, F. I; LOCKHART, R. S. (1972). Levels of processing: a framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, p. 671-684.

CUSIMANO, L; CORRADO, C. (2005). *Linea Diretta I A*. Perugia: Guerra Edizioni.

DEKEYSER, R (1995). Learning second language grammar rules: an experiment with a miniature linguistic system. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 17, p. 379-410.

_____. (2003). Implicit and Explicit Learning. In: C.J. Doughty e M.H. Long (orgs.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden-Oxford: Blackwell Publishing, p. 313-348.

DE MAURO, T. (1991 [1980]). *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.

DOUGHTY, C.; PICA, T. (1986). Information gap tasks, do they facilitate second language acquisition? *TESOL, Quarterly*, 20, p. 305-25.

ELLIS, R. (1994). Introduction: Implicit and explicit language learning an overview. In N. Ellis (ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. San Diego, CA: Academic Press, (p. 1-31).

_____ (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 27, n. 2, p. 141-172.

ELLIS, R; TANAKA, Y; YAMAZAKI, A. (1994). Classroom interaction, comprehension and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning* 44, p. 449-491.

ELLIS, R; HE, X. (1994). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, p. 285-301.

ELLIS, R.; LOEWEN, S; ELDER, C; EARLAM, R; PHILP, J; REINDERS, H. (2009). *Implicit and explicit knowledge in Second Language Learning, Testing and teaching*. Toronto: Multilingual Matters.

FORAPANI, D. (2012). Test di ingresso e validità. Proposte per un miglioramento della performance del placement di italiano L2/LS per studenti ispanofoni. *CercleS*, 2 (1), p. 115-127.

FRASER, C. A. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading, in: M. WESCHE; T.S. PARIBAKHT (orgs.). *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 2, p. 225-241.

GASS, S. (1988). Integrating research areas: A framework for second language studies, *Applied Linguistics*, 9, p. 198-217.

_____ (1997). *Input, Interaction and the Second Language Learner*. New Yersey: LEA Publishers.

GASS, S.; SELINKER, L. (1994). *Second Language Acquisition: An introductory course*. Hilssdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

GASS, S. M; SELINKER, L. (2008). *Second Language Acquisition: an introductory course*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

GATTOLIN, S.R.B. (1998). *O ensino de vocabulário em língua estrangeira: uma proposta para sua sistematização*. Campinas. Dissertação de Mestrado (Unicamp).

_____ (2005). *O vocabulário na sala de aula de língua estrangeira: contribuições para a elaboração de uma teoria de ensino-aprendizagem*. Campinas. Tese de doutorado (Unicamp).

GRICE, H. P. (1967). *Logical and Conversation*. Unpublished MS. Of the William James Lectures, Harvard University.

HALL, A. (2007). Do discourse connectives encode concepts or procedures? *Lingua*, 117, p. 149-174.

HAZENBERG, S; HULSTIJN, J.H. (1996). Defining a minimal receptive second-language vocabulary for non-native university students: An empirical investigation. *Applied Linguistics*, 17, p. 145–163.

HERMAN, P; ANDERSON, P. (1987). Incidental acquisition of word meaning from expositions with varied text features. *Reading Research Quarterly*, 22, p. 263–284.

HENRIKSEN, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 3: 303-317.

HOUSEN, A; PIERRARD, M. (2006) Investigating instructed second language acquisition. In: _____. (orgs.) *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 1-27.

HUCKIN, T.; COADY, J. (1999). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: A Review. In: WESCHE, M; PARIBAKHT, T.S (orgs). Incidental L2 Vocabulary Acquisition: Theory, Current Research and Instructional Implications. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, p. 181-193.

HUGHES, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

HULSTIJN, J.H; HOLLANDER, M; GREIDAMUS, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and recurrence of unknown words. *Modern Language Journal* 80, p. 327-39.

HULSTIJN, J. (1989). Implicit and incidental second language learning. Experiments in the processing of natural and partly artificial input. In: DECHERT, H. W.; RAUPACH, M. (ed.). *Interlingual processes*. Tübingen: Günter Narr Verlag, p. 49-73.

HULSTIJN, J. (1992). Retention of inferred and given Word meanings: experiments in incidental vocabulary learning. In: ARNAUD, P; BÉJOINT, H Béjoint, H (eds). *Vocabulary and applied linguistics*.

HULSTIJN, J. H. (1996) Incidental and Intentional 12. Learning. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. (Ed.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press.

HYMES, D. (1972). "On communicative competence". In J. PRIDE & J. HOLMES (orgs.), *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth, England: Penguin Books.

IZUMI, I. (2002). Output, input enhancement, and noticing hypothesis. An experimental study on ESL relativization. *S SLA* 4/24, p. 541-577.

KATONA, L; DORNYEI, Z. (1993). A teacher friendly way to test language proficiency. *Forum*, 31, 2, p. 35-39.

KLEIN-BRALEY C. & RAATZ U. (1982), Der C-Test: Ein neuer Ansatz zur Messung von allgemeiner Sprachbeherrschung. *AKS Rundbrief*, 4, p. 23-37.

KNIGHT, S. (1994). Dictionary: the tool of last resort in foreign language reading? A new perspective. *Modern Language Journal* 78, p.285-299.

KRASHEN, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York: Prentice Hall.

_____. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

_____. (1985) The input hypothesis: issues and implications. London: Longman.

KUMARAVADIVELU B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/ foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28, p. 27-48.

KUMARAVADIVELU, B. (2006). *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. Lawrence Erlbau Associates, Publishers.

JOE, A. (1995). Text-based tasks and incidental vocabulary learning. *Second Language Research*, 11, p. 149–158.

_____. (1998) What effects do text-based tasks promoting generation have on incidental vocabulary acquisition? *Applied Linguistics*, 9/3, Oxford University Press, p. 357-377.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. (1991). An introduction to second language acquisition research. London: Longman.

LAUFER, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think know, and words you can't guess. In: COADY, J; HUCKIN, T. (eds). *Second Language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p.20-34.

LAUFER, B; HULSTIJN, J.H. (2001). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22/1, p. 1-26.

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

_____ (1997). *Implementing the lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications.

_____ (2000). Learning in the lexical approach. In: M. Lewis (ed), *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications, p. 155-184.

LO DUCA, M. G. (2006). *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci Editore.

LONG, M. H. (1985). The role of instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. HYLSTENSTAM; PIENEMANN, M. (eds.), *Modelling and assessing second language acquisition*. San Diego, CA: College-Hill Press, p. 77-99.

LONG, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W.R. Ritchie and T.J. Bhatia (eds). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, CA: Academic Press, p. 413-468.

LUPPESCU, S; DAY, R.R. (1993) Reading dictionaries and vocabulary learning. *Language Learning* ,43, p. 263-87.

MAZZONE, M. (2010). Pragmatica e semantica lessicale: processi associativi o inferenziali?, in P. M. BERTINETTO, V. BAMBINI, I. RICCI e collaboratori (a cura di), *Linguaggio e cervello / Semantica*, Atti del XLII Convegno della Società di Linguistica Italiana (Pisa, Scuola Normale Superiore, Bulzoni, Roma, vol. 2).

MEARA, P. (1980) Vocabulary Acquisition: a Neglected Aspect of Language Learning, in *Language Teaching & Linguistics Abstracts*, 13, 4, p. 221-246.

MEARA, P. M. (1996). "The dimensions of lexical competence". In: BROWN, G; MALMKJAER, K; WILLIAMS, J. (orgs.) *Competence and Performance in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

MEARA, P. M. (1997). Towards a New Approach to Modelling Vocabulary Acquisition. In SCHMITT, N; MCCARTHY, M (orgs.). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

MORROW, K. (1977). *Techniques of evaluation for a notional syllabus*. London: Royal Society of Arts.

NAGY, W. E. HERMAN, P. A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In: M.G MCKEOWN; M. CURTIS (orgs.),

The Nature of Vocabulary Acquisition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 19, p. 35-50.

NATION, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

_____. (1993). Vocabulary size, growth, and use. In: SCHREUDER, R; WELTENS, B. (orgs.). *The bilingual lexicon*. Amsterdam: John Benjamins. p.115-134.

_____. (1994). *New ways in teaching vocabulary*. Alexandria, VA: TESOL.

NATION, I.S.P; NEWTON, J. (1997). Teaching Vocabulary. In: J. COADY; T. HUCKIN (orgs.). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 238-254.

NEWTON, J. (1993). *Task-based interaction among adult's learners of English and its role in second language development*. Unpublished Ph.D. thesis, Victoria University of Wellington.

NEWTON, J. (1995) Task-based interaction and incidental vocabulary learning: A case study. *Second Language Research*, 11, p. 159–177.

OXFORD, R; SCARCELLA, R. (1994). Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction. *System*, 22 (2), p. 231-243.

PARIBAKHT, S; WESCHE, M. (1996). Enhancing Vocabulary Acquisition through Reading: a Hierarchy of Text-related Exercise Types. *The Canadian Modern Language Review*, 52, 2, p. 155-178

PARIBAKHT, S; WESCHE, M. (1997). PARIBAKHT, S.; WESCHE, M. (1997), Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary. In J. COADY; T. HUCKIN (orgs.), *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge, Cambridge University press.

RECANATI, F. (1993). *Direct reference: From Language to Thought*, Oxford, Blackwell.

_____. (2004). *Literal Meaning*, Cambridge, Cambridge University Press.

REYES, G. (2001). *El abecé de la pragmática*, 9ª ed, Madrid, Arco/Libros, S.L.

RICHARDS, J. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10.

RICHARDS, J. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

ROTT, S. (1999). The Effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through Reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, Cambridge University Press, p.589-619.

RODRIGUES, D.F. (2006). Um olhar crítico sobre o ensino de vocabulário em contextos de inglês como Língua Estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, 45(1), p. 55-73.

SCARAMUCCI, M.V.R. (1995). O papel do léxico na compreensão em leitura em LE: foco no produto e no processo. Campinas: Unicamp. Tese de doutorado

_____. (2011). Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas in: *Lingvarvm Arena*, 2, 103-120.

SCARAMUCCI, V.R; GATTOLIN, S.R.B. (2008). *Pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira*. Mercado Letras. Campinas.

SCHMIDT, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, p.129-158.

_____. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for Applied Linguistics. *Alfa Review*. v. 11, p. 11-26.

_____. (2001). Attention. In ROBINSON, P. (ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.

SIMCOK, M. (1993). Developing productive vocabulary using the “ask & answer” technique. *Guidelines*, 15, p. 1-7.

SÖKMEN, A. J. (1997): Current trends in teaching second language vocabulary. In N. SCHMITT; M. MCCARTHY (orgs.). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge: Cambridge University Press, p. 237-257.

SPERBER, D; WILSON, D. (1995 [1986]). *Relevance. Communication and cognition*. Backwell, Oxford. (trad. it. *La pertinenza*, Anabasi, Milano, 1993).

_____. (2004). In: L. HORN; G. WARD (orgs.). *The Handbook of Pragmatics*. London: Blackwell, 2004, p. 607-632. Tradução para o português de Fábio José Rauen e Jane Rita Caetano da Silveira.

SPINELLI, S; PARIZZI, F. (2010). *Profilo della lingua italiana*. La Nuova Italia. Milano.

SWAIN, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development: In: GASS, S; MADDEN, C. (eds) *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Cambridge, MA: Newbury House.

SWAIN, M. (2005). The output Hypothesis: Theory and Research. In: HINKEL (ed). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*.

THIOLLENT, M. (1947). Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortes autores associados.

TRAMPE, P. (1983). Foreign Language Vocabulary Learning. A Criterion of Learning Achievement. *Psycholinguistics and foreign language learning*. Ed. H. Ringbom. Abo Akademi, p.241-47.

VERMEER, A. (1992). Exploring the second language learner lexicon. In L. VERHOEVEN; J. DE JONG (eds.), *The construct of language proficiency: Applications of psychological models to language assessment* (pp. 147–162). Amsterdam: John Benjamins.

VYGOTSKY, L.S. (1978). Mind in Society: The development of higher psychological processes, Cambridge, MA: Harvard University Press.

WESCHE, M; PARIBAKHT, S. (1999). “Introduction”, *Studies in Second Language Acquisition*, 21, Cambridge University Press, p.175-180.

WILLIAMS, J. (1999). Memory, attention and inductive learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, p.1-48.

WILSON, D; CARSTON, R. (2006). Metaphor, relevance and the “emergent property” issue, *Mind & Language*, 21 (3), p. 404-433.

_____, A unitary approach to lexical pragmatics: relevance, inference and ad hoc concepts, in N. BURTON-ROBERTS (ed.), *Advances in pragmatics*, New York, Palgrave, 2007, p. 230-260.

WILSON, D; SPERBER, D. (2004). Relevance Theory, in L. HORN & G. WARD (eds.), *The Handbook of Pragmatics*, Oxford, Blackwell, 2004.

WOLFE-QUINTERO, Kate; INAGAKI; KIM, H. *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy and Complexity*. Honolulu: University of Hawai Press.

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

ZIMMERMAN, C.B. (1994). Self-selected Reading and interactive vocabular instruction: knowledge and perceptions of word learning among LE learners. Ph.D.diss., University of Southern Califórnia, Los Angeles.

Grande dizionario italiano della lingua dell’uso, 2^a edizione, 8 volumi, Utet, Torino, 2007.

Dicionário Martins-Fontes italiano-português, 1^a edição, São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO “PERFIL DOS APRENDIZES”

Questionário - Perfil degli apprendenti

Nome: _____ età: _____

Indica che studi hai fatto?

Liceo	laurea	Post laurea
-------	--------	-------------

Da quanto tempo studi l'italiano? _____

Dove? _____

Perché studi l'italiano? _____

Sei già stato in Italia? Se sì, quante volte? _____

ANEXO 2 - C-TESTE

Nome e cognome: _____ Data: _____

I cinque testi qui sotto contengono parole incomplete. Manca la metà o la metà + 1.

Completa queste parole.

Esempio:	Soluzione:
Domani pe_ _ _ di and_ _ _ al cin_ _ _.	Domani <i>penso</i> di <i>andare</i> al <i>cinema</i> .

Se non conosci la parola, la puoi saltare. IN BOCCA AL LUPO!

1. Cupido sì, amore eterno no

Terra di poeti, viaggiatori e innamorati. Il B_ _ _ Paese risc_ _ _ _ il cu_ _ _ dei gio_ _ _ _ ? Pare prop_ _ _ di s_ . I gio_ _ _ _ italiani so_ _ i p_ _ innamorati d_ tutti. N_ _ credono a_ _ amore ete_ _ _ , ma a_ colpo d_ fulmine s_ . Nove ital_ _ _ _ su di_ _ _ hanno de_ _ _ di ess_ _ _ già st_ _ _ innamorati. Ma solo un giovane su due crede all'amore eterno.

2. McDonald's sulle pagelle scolastiche

La pervasività della pubblicità negli Stati Uniti non conosce limiti. È succ_ _ _ _ in u_ _ _ contea del_ _ Florida, la Seminole County, do_ _ 27000 stud_ _ _ _ delle scu_ _ _ medie s_ sono vis_ _ _ recapitare a ca_ _ la pag_ _ _ _ (in America vi_ _ _ di sol_ _ _ inviata p_ _ _ posta) su_ _ _ quale e_ _ stata stam_ _ _ _ la pubbl_ _ _ _ _ degli 'Happy Meals' d_

McDonald's. Non so __: ogni studente che riporta buoni voti ha diritto a un 'Happy Meal' gratis.

3. Cocaina in macchina

Un cittadino tedesco è stato arrestato nei pressi di Prato per traffico internazionale di stupefacenti. Tutto co__ in u__ film: l'insospe_____ turista c__ nasconde l__ droga n__ doppiofondo de__ valigia. L'uo__ è st__ fermato d__ carabinieri p__ un cont_____ mentre e__ a bo__ di u__ macchina d__ grossa cilin_____. I mil____ hanno tro_____ sei ch__ di coc_____. L'uomo aveva nascosto le buste sotto il sedile.

4. Tornano di moda i cavalli

Sono oltre 70 le città francesi che hanno scelto il cavallo invece del motore per alcuni servizi pubblici. Niente p__ scuolabus o cam__ per l__ raccolta d__ rifiuti, m__ carrozzelle a cav_____ e carr_____. A *St. Pierre sur Dives* nel Calvados i bam_____ vanno a scu__ in carroz__ comunale a Trouville, sem__ in Normandia, l__ bottiglie d__ vetro vu__ circolano s__ carretti. Tor_____ all'ant__ è an__ la sce__ del com__ di Castelbuono, in Sicilia. A Castelbuono sono stati recuperati gli asinelli per la raccolta differenziata.

5. Sparatoria in una clinica a Napoli

Sparatoria all'ingresso della clinica Villa Betania nel quartiere Ponticelli a Napoli. Una per_____, forse u__ paramedico, risult_____ ferita a__ una ga____. L'uo__ che h__ fatto fu____ all'int_____ della cli_____ Villa Betania avr_____ sparato p__ «motivi pass_____». Le condi_____ dell'infer_____ che è st__ colpito al__ coscia sini_____, non appa____ preoccupanti. La prima prognosi rilasciata dai medici che l'hanno assistito è di dieci giorni.

ANEXO 3 - PRÉ -TESTE/PÓS-TESTE RECEPTIVO

Leggi le frasi che seguono e concentrati sulle parole in grassetto. Guarda poi le cinque possibilità sotto e indica con una X quella che corrisponde a ciò che sai di queste parole...

1.

Il Gargano offre angoli di mare incantato dove fare **gite** all'aria aperta e mangiare genuíno.

L'associazione Explora Gargano organizza **gite** guidate nei posti più belli.

I – Non mi ricordo di aver visto prima questa parola.	☐
II – Ho già visto prima questa parola, ma non me ne ricordo il significato.	☐
III – Ho già visto questa parola e credo che significhi _____. (sinonimo o traduzione in portoghese)	☐
IV- Conosco questa parola. Significa _____. (sinonimo o traduzione in portoghese)	☐
V- Sono in grado di usare questa parola in una frase: _____ _____ (scrivi la frase in cui useresti la parola, ma indica anche il sinonimo o la traduzione al punto precedente [IV])	☐

2.

La strada diventa tortuosa e offre una vista a **strapiombo**.

Nella Baia dei Mergoli e Pugnochiuso imperano le pareti rocciose a **strapiombo** sul mare.

I – Non mi ricordo di aver visto prima questa parola.	☐
II – Ho già visto prima questa parola, ma non me ne ricordo il significato.	☐

III – Ho già visto questa parola e credo che significa _____. (sinonimo o traduzione in portoghese)	☐
IV- Conosco questa parola. Significa _____. (sinonimo o traduzione in portoghese)	☐
V- Sono in grado di usare questa parola in una frase: _____ _____ (scrivi la frase in cui useresti la parola, ma indica anche il sinonimo o la traduzione al punto precedente [IV])	☐

3.

I piaceri della carne è una macelleria che produce artigianalmente lardo, salame, guanciaie e **capocollo**.

I – Non mi ricordo di aver visto prima questa parola.	☐
II – Ho già visto prima questa parola, ma non me ne ricordo il significato.	☐
III – Ho già visto questa parola e credo che significa _____. (sinonimo o traduzione in portoghese)	☐
IV- Conosco questa parola. Significa _____. (sinonimo o traduzione in portoghese)	☐
V- Sono in grado di usare questa parola in una frase: _____ _____ (scrivi la frase in cui useresti la parola, ma indica anche il sinonimo o la traduzione al punto precedente [IV])	☐

4.

Le **masserie**, cuore dell'eccellenza agroalimentare pugliese, dove si producono i vini, l'olio e i formaggi famosi in tutto il mondo.

I – Non mi ricordo di aver visto prima questa parola.	☐
II – Ho già visto prima questa parola, ma non me ne ricordo il significato.	☐
III – Ho già visto questa parola e credo che significa _____. (sinonimo o traduzione in portoghese)	☐
IV- Conosco questa parola. Significa _____. (sinonimo o traduzione in portoghese)	☐
V- Sono in grado di usare questa parola in una frase: _____ _____ (scrivi la frase in cui useresti la parola, ma indica anche il sinonimo o la traduzione al punto precedente [IV])	☐

5.

I primi **trulli** furono costruiti proprio qui nel Seicento.

I – Non mi ricordo di aver visto prima questa parola.	☐
II – Ho già visto prima questa parola, ma non me ne ricordo il significato.	☐
III – Ho già visto questa parola e credo che significa _____. (sinonimo o traduzione in portoghese)	☐
IV- Conosco questa parola. Significa _____. (sinonimo o traduzione in portoghese)	☐
V- Sono in grado di usare questa parola in una frase: _____ _____ (scrivi la frase in cui useresti la parola, ma indica anche il sinonimo o la traduzione al punto precedente [IV])	☐

6.

Anche se si dorme in campagna, vale la pena scoprire i diversi **borghi** della zona.

I – Non mi ricordo di aver visto prima questa parola.	☐
II – Ho già visto prima questa parola, ma non me ne ricordo il significato.	☐
III – Ho già visto questa parola e credo che significa _____. (sinonimo o traduzione in portoghese)	☐
IV- Conosco questa parola. Significa _____. (sinonimo o traduzione in portoghese)	☐
V- Sono in grado di usare questa parola in una frase: _____ _____ (scrivi la frase in cui useresti la parola, ma indica anche il sinonimo o la traduzione al punto precedente [IV])	☐

7.

Della ricchezza antica rimane il suo centro storico, a pianta ellittica, con i solidi **palazzi** in pietra.

I – Non mi ricordo di aver visto prima questa parola.	☐
II – Ho già visto prima questa parola, ma non me ne ricordo il significato.	☐
III – Ho già visto questa parola e credo che significa _____. (sinonimo o traduzione in portoghese)	☐
IV- Conosco questa parola. Significa _____. (sinonimo o traduzione in portoghese)	☐
V- Sono in grado di usare questa parola in una frase: _____ _____ (scrivi la frase in cui useresti la parola, ma indica anche il sinonimo o la traduzione al punto precedente [IV])	☐

8.

È l'ingresso al centro storico, fatto di **vicoli** dall'andamento irregolare Che si aprono in piazzette.

Le tradizionali macellerie, fra archi e scalette, nei **vicoli** che circondano la graziosa piazzetta centrale.

I – Non mi ricordo di aver visto prima questa parola.	☐
II – Ho già visto prima questa parola, ma non me ne ricordo il significato.	☐
III – Ho già visto questa parola e credo che significa _____. (sinonimo o traduzione in portoghese)	☐
IV- Conosco questa parola. Significa _____. (sinonimo o traduzione in portoghese)	☐
V- Sono in grado di usare questa parola in una frase: _____ _____ (scrivi la frase in cui useresti la parola, ma indica anche il sinonimo o la traduzione al punto precedente [IV])	☐

9.

Si parte la mattina o il pomeriggio per visitare le **grotte** nei dintorni della località.

I – Non mi ricordo di aver visto prima questa parola.	☐
II – Ho già visto prima questa parola, ma non me ne ricordo il significato.	☐
III – Ho già visto questa parola e credo che significa _____. (sinonimo o traduzione in portoghese)	☐
IV- Conosco questa parola. Significa _____. (sinonimo o traduzione in portoghese)	☐

V- Sono in grado di usare questa parola in una frase: _____ _____ (scrivi la frase in cui useresti la parola, ma indica anche il sinonimo o la traduzione al punto precedente [IV])	☐
---	--------------------------

10.

La **spiaggia** di Vignanotica con le sue scogliere di calcare bianco che contrastano con l'azzurro intenso di questo tratto di mare tra Vieste e Mattinata.

I – Non mi ricordo di aver visto prima questa parola.	☐
II – Ho già visto prima questa parola, ma non me ne ricordo il significato.	☐
III – Ho già visto questa parola e credo che significa _____. (sinonimo o traduzione in portoghese)	☐
IV- Conosco questa parola. Significa _____. (sinonimo o traduzione in portoghese)	☐
V- Sono in grado di usare questa parola in una frase: _____ _____ (scrivi la frase in cui useresti la parola, ma indica anche il sinonimo o la traduzione al punto precedente [IV])	☐

A high-angle photograph of a coastal town built into a cliffside. The town features several buildings, including a prominent one with a blue roof and a swimming pool. The sea is a vibrant turquoise color, and two large rock formations, known as 'Pigeons' and 'the Arch', are visible in the water. The cliffs are white and steep, with green vegetation on top. The overall scene is a beautiful example of coastal architecture and natural beauty.

[illegible]

ANEXO 6 – OS TEXTOS SELECIONADOS COMO *INPUT*

GARGANO
di Chiara Todesco

Parco Nazionale

un'area di **grande valore naturalistico**. Dove fare gite all'aria aperta e mangiare genuino.

Pugnochiuso
Natura da favola, mare blu e baie rocciose:
questa spiaggia all'estremità orientale del
promontorio garganico fa parte dei 120.000
ettari di Parco Nazionale del Gargano.

in Viaggio 13

GARGANO

Montagne, oasi verdi e mare azzurro: il Gargano è tutto questo. E qualcosa in più: è anche **Parco Nazionale**. Un biglietto da visita mica male. Se tra montagna, campagna e mare non sapete decidervi, il Gargano è il posto ideale perché ci sono tutti e tre. E se volete unire passeggiate, relax e tuffi in mare qui potete farlo. Cominciando da un polmone verde chiamato **Foresta Umbra**: 10.426 ettari di fitta vegetazione tra alti fusti di faggio, cerri, lecci, aceri, cornioli in cui inoltrarsi a piedi attraverso 14 sentieri ben segnalati. All'inizio di ogni tracciato trovate tabelle indicative che segnalano il percorso e il tempo che ci si impiega. Volendo potete anche percorrerli con la mountain bike. Ci sono diversi posti dove noleggiare le bici, compresi i

Sono in molti a scegliere il quad per viaggiare nelle strade sterrate dell'interno e scoprire angoli insoliti del Gargano.

Alcuni esemplari di volpe selvatica che vivono nella Foresta Umbra.

Vittorio Giannella

centri visita del parco dove tra l'altro potete anche trovare la preziosa guida *Il Parco Nazionale del Gargano in Mountain Bike* con indicazioni su tutti gli itinerari adatti alle due ruote, dalla *Grande Traversata Garganica* a quelli realizzati con il progetto *Gargano Bike 2000*. L'associazione *Gargano Bike* organizza invece un'escursione in mountain bike (di mezza giornata) legata ai sapori

In bici nel Parco Nazionale del Gargano: gli itinerari sono tanti e si può noleggiare il mezzo in uno dei centri visita del parco.

GARGANO

La bellissima Baia di San Felice, nei pressi di Vieste, prende il nome dalla torre che la delimita a sud.

della buona cucina: s'inizia con la visita a una masseria nei dintorni di Vieste, si continua con la visita di un antico frantoio e si pedala fino in riva al mare alla scoperta dei *trabucchi*, le tipiche costruzioni a palafitta usate per la pesca. Chi non ha voglia di far fatica può sempre salire a bordo dei quad o delle jeep dell'associazione *Explora Gargano* che organizza gite guidate nei posti più belli della fo-

resta. I motori dei quad di *Discover Gargano* si accendono a Vieste, *Peschici* o *Rodi Garganico* per portarvi sulle strade sterrate dell'interno che arrivano fino in quota (un'escursione base dura circa 3 ore e costa 70 € compreso il noleggio del quad, la guida e aperitivo con degustazione di prodotti tipici in azienda agricola; per gli entusiasti ci sono escursioni di un intero weekend).

Dal verde all'azzurro, dai quad alla barca: la costa garganica è un susseguirsi di sorprese per ben 200 chilometri, tra grotte e strapiombi, spiagge e insenature, faraglioni e dune. Percorrendo la strada litoranea che parte da *Lesina Marina* ve ne renderete conto: incontrerete *Torre Mileto*, attraverserete una striscia di terra che approda a *Rodi Garganico*, vi immergerete tra i vigneti e i castagneti di *San Menaio* per poi arrampicarvi sulla strada che diventa tortuosa e offre una vista a strapiombo sul mare; eccovi giunti a *Peschici*. Da qui a Vieste è una gara per eleggere la spiaggia più bella: sfilano una dopo l'altra *Calanella*, la baia di *San Nicola*, quella di *Manacora* e di *Sfinale*, la spiaggia di *Calalunga*. Ma bisogna aggiungere ancora la spiaggia *Zaiana*, tra Vieste e *Peschici*, con il suo fascino hippy, la bellissima spiaggia di *Vignanotica*, con una straordinaria falesia di calcare bianco di 80 metri, la *Baia dei Mergoli*, più famosa come *Baia dei Faraglioni*, e *Pugnochiuso*. Dove imperano le pa-

La Grotta Rossa, con due grandi fori attraverso i quali la luce arriva fino all'interno.

Foto: Gianella

I trabucchi

Caratteristici del Gargano, i *trabucchi* sono costruzioni in legno che un tempo venivano usate come appoggio per la pesca. Oggi sono ancora lì, protesi sul mare. E qualcuno funziona ancora, come quello di **San Nicola** (nelle 3 foto), a Peschici, che si è evoluto ed è diventato anche ristorante: ovviamente in tavola c'è il pesce appena pescato (tel. 0884 962556; altrabucco.it). Prezzo medio: 30 €. Sempre a Peschici, il trabucco di **Zaiana**, sull'omonima spiaggia, completa l'atmosfera magica, selvaggia e un po' anni Settanta di questo luogo scelto spesso (non a caso) per feste estive in riva al mare. Infine, il trabucco di **Punta Lunga**, a Vieste, fa da sfondo al luogo d'imbarco per le gite alle grotte della zona.

Adriano Baccarella (3)

GARGANO

La baia di Sfinale, lungo la costa tra Peschici e Vieste.

Archivio Europa Italia

reti rocciose a strapiombo sul mare invece sono da scoprire le grotte. Da non perdere la **Grotta Rossa**, la **Campana**, quella dei **Contrabbandieri**, la **Grotta Smeraldo**, quella del **Serpente** e dei **Colombi**. Va da sé che bisogna andarci in barca: solitamente in ogni porto della costa si

trova chi organizza le escursioni e le gite via mare. Da Vieste, per esempio, con **Discover Gargano** si parte la mattina alle 9 o il pomeriggio alle 14,30 per visitare le grotte nei dintorni della località, ci si ferma a tuffarsi nella baia di **Porto Greco** e si rientra dopo 3 ore.

Se dopo tanto girovagare vi è venuta fame niente paura: in ogni angolo del Gargano c'è qualcosa di buono. Tra i prodotti tipici che dovete provare c'è il pane di **Monte Sant'Angelo**, lo riconoscete subito: vedete forme molto grandi (pesano tra i 5 e i 6 chili) appese fuori dalle panette-

Un angolo di misticismo nel cuore del Gargano

La grotta dell'apparizione a Monte Sant'Angelo.

C'è un angolo misterioso dove si respira un'atmosfera mistica, ricca di storia: è **Monte Sant'Angelo**, nel cuore del Gargano. Qui si sono intrecciate civiltà cattoliche, bizantine e pagane. E l'Arcangelo Michele è apparso all'interno di una grotta, trasformandola in luogo di venerazione e pellegrinaggi a partire dal V secolo. Il fulcro della città rimane ancora oggi il santuario di San Michele Arcangelo, realizzato proprio all'interno di quella grotta. Se avete l'occasione di visitarlo potrete ammirare il portale d'ingresso con i battenti in bronzo. Da vedere a Monte Sant'Angelo anche la chiesa di **Santa Maria Maggiore** e, a 8 chilometri di distanza, l'**Abbazia di Pulsano**.

La Baia dei Mergoli a Mattinata è il luogo ideale per un buon bagno e tanto relax nella spiaggia di sassolini bianchi, proprio di fronte ai faraglioni.

La spiaggia di Vignanotica con le sue scogliere di calcare bianco che contrastano con l'azzurro intenso di questo tratto di mare tra Vieste e Mattinata.

GARGANO

rie del paese, come il **Forno Frisoli**. Ostie ripiene, farfate e poperati sono altri prodotti **Doc** di queste zone che dovete assaggiare. Le *ostie chijéne* si narra siano nate nel monastero delle Clarisse di Monte Sant'Angelo e, guarda caso, sono dolcetti preparati con la stessa cialda usata per le ostie della Comunione. Dentro sono ripiene di mandorle, cannella, zucchero e miele, fuori a volte sono decorate con immagini sacre. Come dire, un peccato di gola benedetto!

Zucchero, miele, strutto, vin cotto, chiodi di garofano, cannella, scorza di limone e di arancia sono invece gli ingredienti dei *poperati* (chiamati anche *prupate*) ovvero grandi taralli che venivano distribuiti un tempo durante le feste di nozze. Tutte queste dolcezze le trovate sempre a Monte Sant'Angelo alla **Pasticceria da Bernabotto** o alla **Pasticceria 90**. Se poi anziché in estate fate un giro da queste parti in autunno-inverno potrete gustare anche le *farfate*, dolci spennellati con tuorlo d'uovo e cotti al forno, preparati unendo alla pasta base i chicchi di grano, la ricotta, pepe e cannella. Per chi predilige la pasta non dolce, vale a dire orecchiette e cavatelli pugliesi fatti a mano, li trovate invece a **La Piccola Masseria**. Nelle macellerie **Nina Celli** e **Michele Fiore** di Rignano Garganico oppure da **Michele Sabatino** ad Apricena potrete acquistare invece la tipica *muscisca*, carne di pecora o

Pane tradizionale di Monte Sant'Angelo al Forno Frisoli.

di capra tagliata a pezzi, insaporita con finocchio selvatico, peperoncino e aglio ed esposta al sole a essiccare per qualche settimana. In estate, ad agosto, a Rignano si tiene una sagra dedicata proprio a questa insolita specialità. Da non dimenticare poi di acquistare un dolce da **Pizzicato** a **Vico del Gargano**, una delle pasticcerie più conosciute dell'intera penisola garganica: le sue specialità profumano di agrumi locali. Assaggiate e sentirete l'arancia bionda e il limone *Femminello*.

Il macellaio Michele Sabatino di Apricena.

Farfate al pepe e ricotta.

Fettine di muscisca.

Ostie ripiene di mandorle e miele.

Indirizzi

Escursioni nel Parco Naturale Parco Nazionale del Gargano, via Sant'Antonio Abate 121, Monte Sant'Angelo (FG), tel. 0884 568901; dauniatur.it
Associazione Gargano Bike, loc. Defensola, Vieste (FG), tel. 0884 704186.
Explora Gargano, Vieste (FG), tel. 340 7136864 e 8353112; exploragargano.it
Discover Gargano, Vieste (FG), tel. 0884 470010; discovergargano.com

Escursioni in mare
Gargano Boat Service, Vieste (FG), tel. 340 7160950 e 347 1339215.
Discover Gargano, tel. 0884 470010, discovergargano.com

Shopping di prodotti tipici
Forno Frisoli, via Manfredi 86, Monte Sant'Angelo (FG).
Pasticceria da Bernabotto, via Manfredi 75, Monte Sant'Angelo (FG), tel. 0884 561257.
Pasticceria 90, Corso Vittorio Emanuele 185, Monte Sant'Angelo (FG).
La Piccola Masseria, Strada Cinquantotto 12, Monte Sant'Angelo (FG), tel. 0884 563180 e 333 3799022.
Macelleria Nina Celli, viale Don Bosco 46, Rignano Garganico (FG), tel. 0882 820287.
Macelleria Michele Fiore, via Marconi 9, Rignano Garganico (FG), tel. 0882 820624.
Macelleria Michele Sabatino, via Roma 50, Apricena (FG).
Pizzicato, via Risorgimento 14, Vico del Gargano (FG), tel. 0884 991245.

VALLE D'ITRIA

di Vannina Patanè • foto Massimo Ripani

Nella terra dei trulli

È la valle delle caratteristiche costruzioni pugliesi e dei borghi bianchi allungati sulle colline, ma anche quella del capocollo, dei fornelli che arrostitiscono la carne e dei biscotti di mandorla. E per fare vita di mare basta spostarsi sul litorale di Ostuni.

Ostuni
Un grappolo di case bianche arroccate sul colle, uliveti e il Mare Adriatico sullo sfondo.

VALLE D'ITRIA

Cisternino: la piazza centrale con la Torre dell'Orologio.

La Valle d'Itria ha un'identità culturale e paesaggistica fortissima anche se spartita fra 3 province (Bari, Taranto e Brindisi). Il merito è dei suoi trulli, sparsi a migliaia nella campagna (*box in alto a destra*), molti dei quali sono stati trasformati in resort e case di vacanza come le vecchie masserie. Fra i proprietari ci sono stranieri in cerca del classico "buen re

Involtini e gnumarièddi in uno dei fornelli di Cisternino.

Coni di pietre

Il nome trullo viene dal latino *turris*, *trulla* o dal greco *tholos*, tutti termini che significano "cupola". La loro tradizione è millenaria, anche se poco documentata. Quelli pugliesi, con le abitazioni dei popoli primitivi hanno in comune la forma: un cilindro coronato da un cono. Il primo viene spesso imbiancato a calce, mentre il secondo resta nel colore naturale della pietra. Ciò che rende il trullo veramente speciale, però, è la tecnica di costruzione: **solo pietre**, costruite a secco, senza mezzi di sostegno o collegamento. Basta estrarre la "chiave" (l'elemento che fa da fulcro)... e tutto cade! Proprio su questo faceva affidamento il conte Acquaviva, che nel Seicento fece costruire i primi trulli ad Alberobello, per crearsi un feudo rapidamente "smontabile", in caso di visite degli ispettori delle tasse. Esternamente, ogni cono di trullo si conclude con il **pinnacolo**, composto di norma da 3 elementi sovrapposti: viaggiando per la Valle d'Itria se ne scoprono tante versioni leggermente diverse. Per alcuni, si tratterebbe di differenze puramente ornamentali, altri attribuiscono ai pinnacoli il significato di simboli cosmici. Ricchi di simbologie sono anche i **disegni stilizzati a calce sui con**, che rimandano ai momenti fondamentali della vita, ai cicli agricoli e ai temi religiosi.

olari (vedere box in basso). Nonostante ciò, il sogno di trasformare la Valle d'Itria nel "Chianti pugliese" è rimasto a metà, almeno per il momento. Colpa delle crisi economica, dicono, che ha bloccato gli investimenti immobiliari. Ma, proprio per questo, chi viene qui trova una terra ancora genuina.

Anche se si dorme in campagna, vale

la pena scoprire i diversi borghi della zona. Sarebbe un peccato accontentarsi di Alberobello, con tanti turisti mordi e fuggi. Ma una visita alla "regina dei trulli" è d'obbligo: quest'anno, per le stradine scoscese degli antichi rioni Monti e Aia Piccola sono passati persino i protagonisti di *Beautiful*, in trasferta pugliese (gli episodi andranno in onda in autunno)! I

primi trulli furono costruiti proprio qui, nel Seicento, e il paese vanta l'unico trullo a due piani, il Trullo Sovrano, e persino una trullo-chiesa, quella di Sant'Antonio. Da un complesso di 15 trulli comunicanti è stato ricavato il **Museo del Territorio**, dedicato a storia, tradizioni e folklore locali, con mostre temporanee d'arte. Per ammirare il paese dall'alto bisogna salire

Estate in festa

Nei mesi estivi la valle si propone in versione festaiola. Ecco i principali appuntamenti.

Cisternino: ad agosto si tiene il festival *Pietre che cantano*. La prima domenica di agosto c'è la *Festa per i santi patroni Quirico e Giulitta*.

Locorotondo: a luglio e agosto si svolge il *Locus Festival*, con concerti di artisti di diversi generi musicali, dal jazz alla world music.

Martina Franca: a luglio e agosto si tiene il *Festival della Valle d'Itria*, dedicato alla lirica, alla musica classica e alla prosa.

Ceglie Messapica: da giugno ad agosto si susseguono gli appuntamenti culturali e musicali

della manifestazione *Ceglieestate*, nella prima metà di agosto di tiene *Divingusto*, una kermesse dedicata all'enogastronomia.

Ostuni: a luglio e agosto, il *Foro Boario* ospita concerti pop e rock, mentre in diversi spazi del centro storico si tengono spettacoli folk di pizzica e tarantelle. I festeggiamenti per Sant'Oronzo tengono banco dal 24 al 17 agosto; il

giorno clou è quello in cui le vie del centro sono percorse dalla *Cavalcata storica di Sant'Oronzo*, in costume; al termine, gran finale con fuochi d'artificio.

Dal 17 al 19 agosto si svolge il *Festival dei sensi* (festivaldeisensi.it) con incontri ed "esperienze sensoriali" in masserie e dimore storiche di **Cisternino, Locorotondo e Martina Franca**.

VALLE D'ITRIA

a piazza del Popolo, mentre a *Il Trullo degli antichi sapori* si comprano le specialità gastronomiche locali.

Gli altri borghi si distendono sui contraforti delle Murge che scendono verso la piana di Ostuni. La vista li abbraccia dal **Belvedere della Villa Comunale** di Cisternino, il paese-ombelico della valle. Che emana energie positive: così almeno, sostengono i seguaci di filosofie orientali e new age proprio per questa ragione rifugiati in zona. I "paesani" prendono atto senza scomporsi, e continuano a vivere secondo i ritmi tradizionali. Nelle sere d'estate affollano i **fornelli**, le tradizionali macellerie-trattorie che cuociono la carne alla griglia sui bracieri all'aperto, fra archi e scalette, nei vicoli che circondano la graziosa piazzetta centrale, con la Torre dell'Orologio. Da provare le *bombette*, involtini di carne di manzo con prosciutto e formaggio, e gli *gnumarieddi*, involtini di frattaglie o fegato d'agnello. Merita una visita la **Chiesa Madre di San Nicola** con

la statua in pietra della Madonna del Cardellino (1517) di Stefano da Putignano. A mezza strada fra Alberobello e Cisternino, **Locorotondo** è seduto sulla cima di un colle con le facciate delle case allineate a cerchio; caratteristica è la forma appuntita dei tetti, in dialetto *cummerse*. Prima di inoltrarsi fra le sue "stradelle", merita una visita la piccola e austera chiesa di **Santa Maria la Greca** (XI sec.). Di fronte, si può fare scorta di taralli,

legumi e dolcetti tradizionali da **Sapori Mediterranei**. [Vicina è piazza **Vittorio Emanuele**, il "salotto" del paese: il **Caffè della Villa**, con i tavolini all'aperto, invita alla sosta; nelle vicinanze si trova **La Bottega di Alfredo**, un'enoteca che propone (a ottimi prezzi!) il meglio dei vini regionali, dai nomi più blasonati alle piccole produzioni di qualità; il titolare fa anche degustazioni d'olio. Per altre golosità bisogna spostarsi in periferia: sulla strada per Fasano **I Piaceri della Carne** è una macelleria che produce artigianalmente lardo, salame, guanciale e capocollo, sa-

Sapori Mediterranei, Locorotondo.

la valle è una vera e propria cittadina. Il centro storico conserva il suo splendore barocco: bei palazzi con balconi in ferro (lungo **via Principe Umberto**) e chiese dalle facciate riccamente scolpite. Vale una visita la settecentesca **Basilica di San Martino**. Per una pausa golosa c'è il **Caffè Tripoli**, con ottimi dolci e sorbetti, mentre il capocollo si acquista alla **Macelleria Romanelli**.

Poco più a sud, **Ceglie Messapica** è la piccola capitale gastronomica della valle, con tanti indirizzi gourmand. La specialità sono i biscotti di pasta mandorla, farciti

di marmellata di ciliegie o di uva, diventati Presidio Slow Food. Famosa per il capocollo, è la vicina **Martina Franca**, che paragonata agli altri borghi del

lume Presidio Slow Food. Famosa per il capocollo, è la vicina **Martina Franca**, che paragonata agli altri borghi del Presidio Slow Food: si comprano al **Bar Caffè Centrale** che sforna anche tanti altri tipi di dolcetti alle mandorle. Ottimi biscotti e taralli si trovano nei tradizionali **forni a legna** di **Gigliola Grazia** e di **Lucia Urso**, in via Ricasoli e via Fedele Grande. Steso su due colli, il borgo è un reticolo di vicoli bianchi con sottopassi e archi sospesi; mimetizzato fra le case è il **Castello Ducale**, con la torre normanna. Dai paesi della valle si raggiunge comodamente **Ostuni**, che brilla bianca al sole sulla cima di un colle, a pochi chilometri dall'Adriatico, circondata da un mare di ulivi. La vista che si ammira dal belvedere sulla strada che sale al borgo vecchio è una "cartolina pugliese" da conservare nell'album dei ricordi. La cittadina dà il benvenuto ai visitatori a **piazza Sant'Oronzo**, con l'obelisco su cui si erge la statua del santo patrono e i tavolini dei caffè. Da lì si

Locorotondo: le case bianche, allineate a cerchio su un colle, hanno tetti appuntiti detti "cummerse". A destra: La Bottega di Alfredo

Capocollo da i piaceri della carne a Locorotondo.

Foto: Die Benedicte/Today

Martina Franca e, a sinistra, la Macelleria Romana.

A spasso fra i millenari

La piana della marina di Ostuni è coltivata a ulivo sin dai tempi antichi, come come risulta da testimonianze di epoca romana (in particolare, il poeta Orazio e l'agronomo Columella). Nelle tenute della zona sopravvivono centinaia di esemplari di ulivi millenari che producono olive Ogliarola, alcuni risalenti al periodo messapico (VIII-III sec. a.C.). Questi splendidi alberi, dal tronco nodoso e plasmato dal vento, richiedono cure speciali che alcuni produttori dedicano loro. È il caso di Corrado Rodio, titolare della **Antica Masseria Brancati**, condotta secondo i criteri dell'agricoltura biologica, che nelle cantine conserva i resti di un frantoio ipogeo di epoca messapica e di due presse romane, riutilizzati fino all'800; nelle cantine e nelle stalle è stato allestito un piccolo museo della civiltà contadina. Il terreno dove crescono i suoi millenari (oltre 700) non è arato per non indebolire le radici e dalle olive si ricava un olio monocoltivar profumatissimo. Oltre alle visite al frantoio e all'oliveto monumentale, nel periodo estivo ogni mercoledì si tiene un mini-corso per imparare a riconoscere "l'olio dei Giganti". La causa dei millenari è perorata anche alla **Masseria Il Frantoio**, che sorge su una grotta naturale con un vecchio frantoio in

Antica Masseria Brancati: il frantoio sotterraneo di epoca messapica

pietra e che ha al suo interno una rivendita di olio della tenuta e altri prodotti a base di olive (oltre a ottimi rosoli e vini). Qui è possibile "adottare" una pianta millenaria, con tanto di certificato: in cambio si ricevono 30 litri di olio l'anno.

Antica Masseria Brancati, Contrada Brancati, Ostuni (BR), tel. 330 822910; masseriabrancati.com
Masseria Il Frantoio, S.S. 16 km. 874, Ostuni (BR), tel. 0831 330276 e 380 4329301; masserialfrantoio.it

Il punto vendita della Masseria Il Frantoio.

Uno scorcio di Ceglie Messapica e il Bar Caffè Centrale dove si possono comprare i biscotti alle mandorle presidio Slow Food.

VALLE D'ITRIA

imbocca la strada che sale fino alla **Cattedrale**, passando dalla ex Chiesa delle Monacelle, con annesso convento, che oggi ospita l'interessante **Museo delle Civiltà Preclassiche**. Vagando per le stradine concentriche, dalla massa compatta degli edifici dipinti a calce emergono portali barocchi in pietra, archi sospesi, piccoli loggioni; lungo il perimetro esterno gli edifici sono inglobati nelle mura. Molto caratteristici poi sono gli ambienti "a grotta", in parte scavati nella pietra, da cui sono stati ricavati caffè e locali ricchi di atmosfera. Dalle terrazze si vede il mare: sta a due passi e offre spiagge di vario tipo. A nord, fra **Torre San Leonardo** e **Torre Canne** si estende il **Parco Naturale Regionale delle Dune Costiere**, con 6 km di dune ricoperte di macchia mediterranea: alcuni tratti di spiaggia sono liberi, altri, come **Lido Morelli**, attrezzati. Parimenti attrezzati sono **Lido Bosco Verde**, con i

baretti a bordo spiaggia, e il **Pilone**, sotto la torre di San Leonardo. Libere sono invece le spiagge di **Monticelli**, con sabbia e scogli, e di **Gorgognolo**, con piccole insenature fra le rocce e grotte marine, di **Torre Pozzelle**, con lingue di sabbia fra gli scogli. Subito a sud di Ostuni inizia l'Oasi Wwf di **Torre Guaceto**: d'estate, un trenino turistico porta dal centro servizi fino alla spiaggia di **Punta Penna Grossa**, mentre solo a piedi si raggiungono le altre spiagge libere lungo la bassa costa rocciosa dell'oasi, piacevolmente tranquille anche in alta stagione; vale la pena fare una passeggiata fino alla massiccia Torre Aragonese, che domina il panorama.

Torre Pozzelle, nel Parco Naturale delle Dune Costiere.

Lido Morelli, un'altra spiaggia nel Parco delle Dune Costiere.

Indirizzi

Shopping

Il Trullo degli antichi sapori, via Monte San Michele 37, Alberobello (BA), tel. 080 4321739; trulloantichisapori.it

Sapori Mediterranei, via Madonna della Greca 20, Locorotondo (BA), tel. 339 3532385.

Caffè della Villa, piazza Vittorio Emanuele 22, Locorotondo (BA), tel. 347 1212024.

La Bottega di Alfredo, via Eroi di Dogali 12, Locorotondo (BA), tel. 080 4311782.

Macelleria I Piaceri della Carne, traversa di viale Maestro Cataldo Curri, 6/8, Locorotondo (BA), tel. 328 4680743.

Caffè Tripoli, via Garibaldi 25, Martina Franca (TA), tel. 080 4805260.

Macelleria Romanelli, via Valle d'Itria 8, Martina Franca (TA), tel. 080 4805385.

Bar Caffè Centrale, corso Garibaldi 22, Ceglie Messapica (BR).

Forno a legna di Gigliola Grazia, via Ricasoli 47, Ceglie Messapica (BR), tel. 0831 388390.

Forno a legna di Lucia Urso, via Fedele Grande, Ceglie Messapica (BR), tel. 0831 380736.

Musei e spazi culturali

Museo del Territorio "Casa Pezzolla", piazza XXVII maggio, Alberobello (BA), tel. 080 4321200, per prenotazioni 380 4111273. Orari: 10-13 e 15,30-19; chiuso lunedì. Per visite guidate: sylvanet.it

Museo delle Civiltà Preclassiche, c/o Chiesa S. Vito Martire (delle Monacelle), via Cattedrale 15, Ostuni (BR), tel. 0831 336383 e 0831 336383.

Aree protette

Area Marina Protetta Riserva Naturale dello Stato Torre Guaceto,

accesso nord Area Servizi Punta Penna Grossa (dalla SS 379 prendere l'uscita Serranova e seguire le indicazioni per Punta Penna Grossa - Torre Guaceto); accesso sud Area Servizi Apani (dalla SS 379 prendere l'uscita Apani e seguire le indicazioni area Servizi Apani Torre Guaceto; torreguacetoapani.it), tel. 0831 989885; riservaditorreguaceto.it Per i trekking è necessaria la prenotazione.

Parco Naturale Regionale delle Dune Costiere da Torre Canne a Torre San Leonardo, Casa del Parco, ex Stazione Fontevicchia, contrada Fontevicchia, Ostuni (BR), tel. 348 1638228; parcodunecostiere.org

Prodotti tipici a Locorotondo:

ANEXO 7 - AS ATIVIDADES EXPLÍCITAS

Gargano: Questa spiaggia è un Parco Nazionale

ATTIVITÀ 1

Nel testo sul Gargano che ti è stato consegnato e che hai già letto, compaiono le attività riportate nel riquadro sotto. Quali consideresti attività sportive, culturali o che permettono il contatto con la natura? Con una linea unisci le attività della lista con le categorie indicate a destra. Attenzione!! Alcune attività possono essere inserite in più di una categoria!!

fare il bagno scoprire le grotte fare un giro in barca andare alle spiagge visitare le masserie e frantoi nuotare	ATTIVITÀ SPORTIVA
	ATTIVITÀ CULTURALE
	ATTIVITÀ CHE PERMETTE IL CONTATTO CON LA NATURA

ATTIVITÀ 2

Le definizioni qui sotto corrispondono alle seguenti parole tratte dal testo "GITA", "MASSERIA", "GROTTA", "SPIAGGIA" E "A STRAPIOMBO". Nel riquadro che precede ognuna delle definizioni scrivi la parola che consideri giusta.

<p>a.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 25px; width: 150px; margin: 5px 0;"></div> <p>1 Cavità naturale sotterranea SIN caverna 2 region. Cantina, osteria</p>
<p>b.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 25px; width: 150px; margin: 5px 0;"></div> <p>Breve viaggio di piacere o a scopo turistico; anche escursione, passeggiata:</p>

ATTIVITÀ 4

Completa le frasi sotto utilizzando le parole del testo:

- a) Nei dintorni di Vieste, si continua con la visita di un _____ frantoio e si pedala fino in riva al mare alla scoperta dei _____, le _____ costruzioni a palafitta usate per la pesca.
- b) Dal verde all'azzurro, dai quad alla barca: la _____ garganica è un susseguirsi di sorprese per ben 200 chilometri, tra _____ e _____, _____ e insenature, faraglioni e dune.
- c) Ostie _____, farrate e poperati sono altri Doc di queste _____ che dovete assaggiare.

ATTIVITÀ 5

Trova i contrari dei seguenti aggettivi:

AGGETTIVO	CONTRARIO
Antico	
Tipico	
Ripieno	
Insolito	
Sconosciuto	

ATTIVITÀ 6

“La strada tra i vigneti e castagneti di San Menaio diventa tortuosa e offre una vista **a strapiombo**.” Hai capito l'espressione in neretto? Cerca sul dizionario e spiega a parole tue come ti immagini questo scenario.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---	-------------------------------

ATTIVITÀ 7

Abbina le parole a sinistra a quelle a destra, ripensando alle combinazioni che hai visto nel testo:

1. Noleggiare
2. Biglietto
3. Gite
4. Vista
5. Prodotti

a. doc
b. a strapiombo
c. le bici
d. guidate
e. da visita

ATTIVITÀ 8

Scegliendo tra le parole indicate sotto, inserisci in ciascuno degli spazi quella corrispondente a ogni fotografia:

1. grotta
2. masseria
3. gita
4. spiaggia

A) _____

B) _____

C) _____

D) _____

ATTIVITÀ 9

Pensando al contesto in cui sono inserite, prova a fare delle ipotesi sul significato delle parole evidenziate e scrivilo nella riga vuota sotto la frase.

A) A Rignano si tiene una sagra dedicata all'insolita specialità: la muscisca.
B) Le sue specialità profumano di agrumi locali. Assaggiate e sentirete l'arancia bionda e il limone <i>Femminello</i> .
C) Nel centro storico di Vico è stato ricavato questo ristorante da un antico frantoio scavato nella roccia.

Testo: Valle D'Itria: La Valle dei trulli

ATTIVITÀ 1 – Guarda le fotografie sotto e scegli tra le parole riportate nel riquadro quali possono descrivere ciascuna immagine in modo più adeguato.

*Sport – campagna – gastronomia – mare – architettura – turismo – cultura – storia
– grotte – spiagge – borghi*

ATTIVITÀ 2

1. Le definizioni qui sotto corrispondono alle seguenti parole tratte dal testo "BORGO", "TRULLO", "VICOLO" e "MASSERIA". Scrivi nel riquadro che precede ognuna delle definizioni la parola che consideri giusta.

Via cittadina secondaria e piuttosto stretta: *del centro storico*

<p> cieco, strada senza uscita; <i>fig.</i> situazione complicata, di difficile o impossibile soluzione:</p>
<div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 150px; margin-bottom: 10px;"></div> <p><i>1 region.</i> Azienda agricola diretta ; fattoria</p>
<div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 150px; margin-bottom: 10px;"></div> <p><i>1</i> Gruppo di case piuttosto vasto, formatosi fuori delle vecchie mura di una città <i>2 estens.</i> Raggruppamento di case lungo una via maestra</p>
<div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 150px; margin-bottom: 10px;"></div> <p>• In alcune località della Puglia, casa rustica a pianta circolare, dal caratteristico tetto conico.</p>

Le definizioni sono state tratte dal dizionario Sabatini Coletti:

http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano

ATTIVITÀ 3

Completa le frasi con le parole del riquadro:

vicoli – borghi - masserie - trulli

- a) Anche se si dorme in campagna, vale la pena scoprire i diversi _____ della zona.
- b) I primi _____ furono costruiti nel Seicento. La loro tradizione è millenaria, anche se poco documentata.
- c) Le tradizionali macellerie-trattorie, fra archi e scalette, nei _____ che circondano la graziosa piazzetta centrale.
- d) La Valle d'Itria ha molti trulli sparsi nella campagna, molti dei quali sono stati trasformati in resort e case di vacanza come le vecchie _____.

ATTIVITÀ 4

Descrivi le immagini sotto. Prova a definire dettagliatamente che cosa sono i trulli.

ATTIVITÀ 5

A quale dei quattro campi semantici indicati appartengono le parole qui sotto? Trascrivi le parole nella riga accanto al campo semantico che consideri adeguato.

**mare - vicoli - salame - valle - borgo – masseria – palazzo - agriturismo- chiese –
biscotti – oliveto – montagna– fornello - colle – involtini di carne**

a) Descrizione della

natura: _____

b) Elementi della gastronomia:

c) Descrizione delle costruzioni

urbane: _____

d) Elementi della

campagna: _____

ATTIVITÀ 6

Come si dice nel testo sulla Valle D'Itria una gita nella zona è senz'altro anche un "giro gastronomico". Usando ciò che contiene il testo, prova a definire i seguenti prodotti:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Bombette: _____

Taralli: _____

Lardo: _____

Capocollo: _____

ATTIVITÀ 7

Dopo aver visto il filmato Valle D'Itria "Serenio Variabile", insieme a un compagno, cerca di completare le frasi tratte dal video:

- La famosa Valle dei trulli punteggiata da queste strutture, _____ uniche al mondo, ma altre strutture altrettanto eccezionali uniche al mondo, le _____.
- Una formula che piace molto ai _____ è _____.
- Le masserie e i _____ hanno decretato il successo _____ e non solo _____ della Puglia in genere e in particolare della _____.
- Nella zona dei trulli ci sono oltre _____ masserie _____ dal 1500 in poi.

ATTIVITÀ 8

Ti ricordi che cos'è una masseria? Controlla nel testo e prova a scrivere la tua definizione di questa parola, pensando anche a come lo spiegheresti ad un(a) tuo(-a) amico(-a).

ATTIVITÀ 9 Che parole useresti per descrivere la Puglia? Scrivi qui sotto le parole che ti vengono in mente, ripensando a quelle su cui abbiamo lavorato durante le lezioni:

ANEXO 8 - AS ATIVIDADES IMPLÍCITAS

Gargano: Questa spiaggia è un Parco Nazionale!!

ATTIVITÀ 1

Sulla base del testo che ti è stato consegnato e che hai già letto, indica se le seguenti affermazioni sono vere o false e scrivi nello spazio sotto ogni frase la ragione della tua scelta. Finita l'attività, confronta con un(a) compagno(a):

	vero	falso
1. Il Gargano è una spiaggia molto frequentata dai turisti.		
2. Gargano Bike organizza un'escursione in bicicletta dove si può fare anche una visita L'Associazione a una masseria.		
3. Nella Costa Garganica non ci sono grotte, ci sono soltanto spiagge.		
4. San Menaio offre una vista a strapiombo sul mare.		
5. Le Ostie ripiene sono uno dei prodotti "doc" del Gargano.		

ATTIVITÀ 2

Quali caratteristiche del Gargano sono descritte nel testo? Sintetizzale sotto.

ATTIVITÀ 3

Descrivi due delle località citate nel testo e le attività che si possono fare:

Località	Descrizione (la natura, la sua storia, gastronomia, il turismo, ecc)

ATTIVITÀ 4

Parliamone! Vacanze in Gargano...

Il Gargano è una località che consente ai turisti di stare a contatto con la natura tramite escursioni a spiagge e grotte, giri in bicicletta, ecc. Ti piacerebbe andarci? Prova a giustificare la risposta. Quali delle attività citate faresti volentieri? Sei un tipo avventuriero o ti piacciono le vacanze meno 'impegnative'?

Parlando con un(-a) compagno(-a), rispondi alle domande...

Dopo che entrambi avrete parlato delle vostre preferenze, provate a dire se siete simili o diversi e raccontate alla classe che cosa **ha detto il/la collega**.

ATTIVITÀ 5

Dopo aver fatto un giro in mountain bike, visitare una masseria può essere un'ottima alternativa per recuperare le energie. Ti piace l'idea di unire la pratica sportiva al turismo gastronomico? Hai mai fatto un'escursione simile in cui si faceva dello sport e poi si gustavano dei piatti tipici?

ATTIVITÀ 8

Quali prodotti “doc” citati nel testo porteresti come souvenir a un amico? Giustifica la tua risposta.

ATTIVITÀ 9

Dopo aver visto il filmato “*Alla scoperta di Vieste e il Gargano*”, scrivi , insieme a un compagno, quali sono i suoi elementi che vi hanno colpito di più.

Valle d'Itria: La Valle dei trulli

ATTIVITÀ 1 -

Leggi con attenzione le frasi che seguono e segnala quelle che, secondo te, contengono un significato corrispondente a quello di frasi presenti nel testo sulla Valle d'Itria che ti è stato consegnato. Nella riga vuota sotto ogni frase, scrivi la ragione della tua scelta. Confronta poi con un(a) compagno(a).

- a) La Valle d'Itria è una località in campagna in cui si possono trovare costruzioni tipiche pugliesi.
- b) I Trulli sono costruzioni del Seicento e il loro nome viene dal latino turris, trulla o dal Greco tholos, termini che significano “cupola”. Ciò che li rende interessanti è la tecnica di costruzione fatta con pietre, mattoni e cemento.
- c) Tra i prodotti tipici della regione si possono citare alcuni salumi come il capocollo e il lardo ed anche ottimi biscotti a base di mandorla.
- d) Nei diversi borghi della zona ci sono dei vicoli, dei negozietti e delle chiese.
- e) Le masserie sono proprietà agricole in cui i turisti possono riposarsi. In questi posti non è possibile acquistare prodotti alimentari tipici come l'olio.

ATTIVITÀ 2 –

2. Osserva le immagini a pagina 88 e a pagina 89 e prova a descrivere il paesaggio. Che attività, secondo te, si possono fare lì? Parlane con un collega, motivando la tua scelta.

DESCRIZIONE (NATURA, MONUMENTI, CARATTERISTICHE DELLA LOCALITÀ ECC)	ATTIVITÀ CHE SI POSSONO FARE

ATTIVITÀ 3

Quali sono le località citate nel testo che ti hanno colpito di più?

Località	Perché...
1.	
2.	

ATTIVITÀ 4

Secondo te una località come la Valle D'Itria potrebbe piacere a un turista brasiliano? Prova a giustificare la tua risposta, cercando di presentare gli elementi del testo che trovi importanti per la descrizione (localizzazione, caratteristiche, storia, arte, gastronomia, ecc).

ATTIVITÀ 5

Come sono i trulli della Valle d'Itria. Come te li immagini dentro? Ti piacerebbe alloggiare in un trullo? Motiva la tua risposta.

ATTIVITÀ 6 – Troveresti interessante visitare un'antica masseria come quella di Brancati? Hai mai fatto una gita simile? Ti piacciono la campagna e le gite gastronomiche? Motiva la tua risposta.

ATTIVITÀ 7 – Prova ora a immaginare che il/la collega che ti sta accanto in questo momento sia appena tornato/a da un viaggio, durante il quale ha visitato la Valle D’Itria. Intervistalo/la domandandogli/le che cosa ha fatto lì, che cosa ha mangiato, come ci è andato, ecc. Scrivi nello spazio sotto le tue domande.

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
---	---

ATTIVITÀ 8 - Dopo aver visto il filmato Valle D’Itria “Serenio Variabile”, cerca, insieme a un compagno, di sintetizzare quali sono i suoi elementi più importanti. <http://www.youtube.com/watch?v=4cD7xTCdljk>

---	--

ANEXO 9 – OS PRÉ-TESTES PRODUTIVOS (GE)

ALUNO E1

Sono due locali bellissimi. Il primo è una spiaggia che mi sembra un locale molto “caro” perché ci sono case con piscine dove l’accesso me pare troppo difficile.

Il secondo locale me pare essere un hotel per turisti perché sono piccole camere.

Il viale è stretto e non c’è nessuno a camminare.

ALUNO E2

La spiaggia è molto bella con le sue acque azzurre e sue lungospiagge con sabbia bianca e scogliere con molta vegetazione diversa.

Non molto distante ci sono i trulli, costruzioni tipiche della regione della Puglia. Loro possono essere affittate.

ALUNO E3

Io vedo una bellissima peggia le acque verdi sotto c’è la roccia sopra la quale c’è una piccola città che mi pare molto interessante dove ci sono dei trulli che sono caratteristici della regione.

Il mare è di un colore vivo, chiaro, brillante, la mata.

ALUNO E4

Io vedo due immagini. Una immagine della spiaggia del mare azzurro e verde, molto bello. Anche io vedo le persone e la foresta. Ci sono alcune persone che piace molto la natura, il mare e la foresta.

Per secondo io vedo una villa con alcune case, il céu azzurro molto bonito.

ALUNO E5

In la destra si vede una casa bianca con una punta bianca.

In altra figura si vede la “spiaggia” e il mare cercate di pietra.

Gli alberi sono verdi e molto belle.

Si vede anche costruzioni di case. Hanno molti persone in la spiaggia.

ALUNO E6

In questa immagini si può osservare la regione da Puglia sono due immagini, la destr si può osservare una strada con tutte le case bianche e il cielo azzurro ed al fondo con diversi alberi. La immagine del mare verde con la sua spiaggia con una parete rocciosa piena di alberi.

ALUNO E7

Vedo due immagini molto bella di Puglia. Ho andato a Italia ma non ho conosciuto la Puglia.

La prima imagine è del mare azzurro e verdi con una encosta di pietra.

C'è molti alberi per tutta la encosta. C'è anche una bella casa, meglio due, un castello con piscina. Nella seconda imagine c'è alcuni case differenti, si può dire che sono case diversa. Non ho visto una costruzione comme questa.

ALUNO E8

Vedo alla sinistra una bella spiaggia, ma devo dire che è particolare perché è una grande parete rocciosa che mi fa pensare che deve essere difficile arrivare lì.

Con un bellissimo mare verde tranquillo, deve essere una bella località.

Alla destra una immagine di una costruzione diferente, un po' particolare. Non l'ho mai vista questa costruzione, non lo so, ci sono palazzi oppure di origine primitiva.

ALUNO E9

1. Si vede una spiaggia molto bella in cui c'è un abismo che cade sul mare, il sole luce caldo e una sabbia ha molte persone e vede al alto una città o una villa con una casa più grande, piscina, molti albori, vegetacione.

2. Si vede una via con una casa molto diversa in cui il telhado sono di “palha” conpícolas finestras.

ALUNO E10

A sinistra vediamo una spiaggia con acqua verde trasparente e roche nel colore bianca con belli formati come si fossero sculpiti a mano. Sulle roche c'è degli alberi. La regione è molto conservata poco distrutta per gli uomini. La sabia è clara. Le spiagge non sono lunghe, tampoco largui. Sono semplicemente belle.

A destra ci vediamo i trulli chi sono abitazioni del antiche abitanti di questa regione. I trulli sono moderni nel interiori perché furono modernizzati per confort dei suoi nuovi proprietari. Sono similari a scalpello (chapéu) dei sete bassi uomini (sete anões) non vedi tráfico o omini nella strada dove i trulli sono costruiti.

ALUNO E11

Vedo alla sinistra una bella spiaggia, c'è un mare verde pulito e tranquillo, deve essere molto bello. Le roccie sono bianche e la regione é bellissima.

Alla destra una immagine di una costruzione strana, è un abitazione. Non conosco questa costruzione, non esistono in Brasile

ANEXO 10 – OS PRÉ-TESTES PRODUTIVOS (GI)

ALUNO I1

Io vedo le due belle immagini. Alla sinistra il mare calmo e bello anche la montagna con vegetazione. Alla destra ci sono varie case con coperture diverse che vedo di solito. Mi pare che sia coperta di vegetazione secca. Le case sono bianche con piccole finestre . Mi sembra che sia un luogo tranquillo.

ALUNO I2

Foto a sinistra: una spiaggia. Il mare appparenta essere calmo, senza onde. I colori dell'acqua vanno dall'azzurro forte al verde. Ci sono due piccole isole e una sembra un dente umano. La spiaggia è stretta perché al fondo c'è una falesia e in alto delle monti ci sono case, residenze con piscine.

Foto a destra: sono i trulli, antica casa dove i primi abitanti della regione di Puglia hanno vissuto. I tetti sono fatti di pietra e sembrano raggiungere il cielo.

ALUNO I3

Le immagini presentate sono tipiche che rappresentano la Puglia con le sue case nella forma di trulli anche il mediterraneo con l'acqua azzurra e sono le montagne con picolle PRAIE. L'aria bianca dove si possono vedere piccole elle che circondano.

ALUNO I4

L'immagine della sinistra al mare mi sembra essere una piccola regione chiamata Polignano al mare con le belle spiagge. La roccia dove sono gli hotel sono moltissime.

A destra, l'immagine è della città di Alberobello dove vediamo l'abitazione caratteristica della regione che sono i **trulli**, dove vivevano le antiche famiglie insieme agli animali. Oggi è stato un bel posto per il turismo, poi si può mangiare, si ospedare nei **trulli**.

ALUNO I5

Le immagini proiettate sono di un piccolo villaggio sul aria ed una falesia sul mare. Il mare di colore verde limpiissimo, pare una piscina. Gli alberi che circondano le case in alto sono più belle.

L'altra immagine di case rustiche , sembra un paese in campagna. La forma della copertura pare il cappello di bufanda. Le coperture portano disegni diversi. Le pareti sono bianche con piccole finestre. Alla via non ci sono persone.

ALUNO I6

Noi vediamo montagne vicine al mare. Il mare verde ed azzurro con le acque calme e piccole spiagge con turisti. Vediamo anche bei palazzi con piscina. Nell'altra vediamo costruzioni tipiche, bianche con copertura caratteristiche (trulli)

Nelle due foto vediamo vegetazione particolare, i giorni che sembra estate con bel sole.

ALUNO I7

Sulla montagna hanno molti trulli per affittare e la spiaggia sono stretta con molte persone e il sole abundante

Sono bei paesaggi.

ALUNO I8

All'immagine di sinistra vedo un paesaggio di mare e due spiagge e falesie. Sembra che nel piano superiore ci sono alcuni palazzi e una piscina. Lì può vedere anche molti alberi.

L'altra parte ci sono costruzioni strane che non so descrivere.

ALUNO I9

La **spiaggia** che si vede nella foto è una **spiaggia** piccola dove si può osservare alcune persone sdraiate, prendendo il sole. È una bella giornata e l'acqua del mare è azzurra. Ci sono alberi verdi che fanno ombra piacevole. Il paesaggio è bellissimo e invita a tutti ad approfittare il giorno.

L'altra foto mostra i trulli che sono caratteristici in Alberobello. Questa piccola città presenta queste costruzioni con pareti bianche e sopra le case si usano le pietre.

L'artigianato dentro dell'abitazione è molto bello.

ALUNO I10

La Puglia è un bel posto dove si vede vari locali bellissimi. In questa proiezione si può vedere una spiaggia con il mare tranquillo e di un azzurro intenso con falesie bianche e

alcune case e piscine intorno una vegetazione stupenda. In mare posso anche vedere delle belle roccie e una parete di roccia su vari alberi e un palazzo.

Nell'altra immagine si possono vedere vari trulli con alberi al fondo e piccoli alberi di fronte alle finestre.

ALUNO I11

La prima immagine è una bella spiaggia con la montagna in fondo. La seconda immagine è una costruzione tipica della regione. La prima immagine è una regione abitata perché si vede anche una piscina e molte persone nella spiaggia in un bello giorno del verano.

La seconda immagine è un po' noiosa perché la costruzione sono molto austere.

ALUNO I12

1. Mare verde, una spiaggia stretta con pietre alte. La pietra è coperta di vegetazione e liberi, non si vede il cielo. E ci sono costruzioni sulle pietre.

2. **Palazzi** di pietre bianche con soffitto lungo, tutti uguali e uniformi, cielo azzurro e alberi dietro i **palazzi**. C'è una via davanti.

ALUNO I13

La prima immagine vedo una spiaggia circondata per una montagna di roccia. Hanno persone alla spiaggia. Ci sono case sulla montagna, case grandi con molti alberi con vista sul mare.

La seconda immagine secondo me è un tipo di moradia caratteristiche della regione. Come la regione sembra più calda, le case sono bianche. Sembra avere molto verde in Puglia.

ALUNO I14

La prima immagine a sinistra guardiamo una bella spiaggia con il mare azzurro ed una montagna con alberi verdi e persone in vacanza. Nella seconda immagine a destra, ci sono piccole case che non mi ricordo del nome, ma ho visto in una lezione scorsa. Queste case sono tipiche di una regione italiana e ricevono molti turisti.

ALUNO I15

Una bella spiaggia e un bel mare azzurro però la sabbia molto stretta e di difficile accesso. Ho fatto un lavoro sui trulli che sono antiche residenze e si trovano ad Alberobello, Nella

cupola dei trulli si dipingevano simboli. Oggi mi pare che queste residenze può essere affittate per vacanze.

ALUNO I16

Le immagini proiettate ci fanno vedere il bel paesaggio del Sud in Italia. Il mare è verdissimo e fa ricordare un po' quello di Grecia. Si possono vedere pure le roccie e una grande area verde con vegetazione e alberi.

C'è pure un'altra immagine che ci mostra un tipo di costruzione rudimentare, tipica del popolo il quale lì abitava molto tempo fa. Si chiamano trulli, se non mi sbaglio.

ANEXO 11 – OS PÓS-TESTES PRODUTIVOS (GE)

ALUNO E1

Partendo da Martina Franca e Brindisi possiamo visitare la Valle D'Itria dove visiteremo una proprietà di agriturismo, preferibilmente una masseria come alloggio. In seguito voglio vedere e chissà dormire in un trullo per conoscere la costruzione storica.

Dopo andremo a Bari, dove ci sono diverse visite guidate per il Gargano. Lì conoscere le spiagge con viste a strapiombo o delle strade costiere e mangeremo nei trabucchi con i quad potremo andare attraverso la natura protetta dal parco. E ritorneremo in Brasile con molte storie da raccontare.

ALUNO E2

In questo corso ho visitato due regioni della Puglia. Gargano e Valle d'Itria.

Nella prima regione si può vedere un bellissimo mare azzurro, spiaggia con la sabbia bianca, una roccia calcarea di 25 metri che si chiama Pizzomunno. Non lontano da questo luogo abbiamo il Parco Nazionale con il polmone verde chiamato Foresta Umbra.

La Valle d'Itria ha una cultura ed un paesaggio bellissimo, dove si possono incontrare le masserie e una architettura tipica che sono i trulli e dove si può fare una passeggiata a cavallo e si mangia moltissimo bene.

ALUNO E3

Se si va in Puglia prima si deve scegliere quale regione preferisci conoscere. Se preferisci il Gargano, puoi andare a una bellissima spiaggia trovata tra strapiombi. Puoi fare una passeggiata per il Parco Nazionale in bici con i tuoi amici.

Ci sono molte cose per conoscere. La seconda ipotesi è arrivare alla Valle D'Itria, dove puoi incontrare le masserie, i trulli, questa regione è conosciuta come la Valle dei trulli.

ALUNO E4

Itinerario del viaggio

Per cominciare, noi arriviamo a Bari e noleggiamo una macchina per guidare per la strada e cerca il locale Locorotondo, la piccola cittadina, il locale gastronomico, le masserie, anche questi locali storici.

Noi possiamo fare molte fotografie, parlare con le persone, conoscere le tradizioni locali.

Mi piacerebbe conoscere il Gargano con il mare azzurro, la natura, la spiaggia, le pietre, e il parco, e i trabucchi. Vorrei mangiare il pane tradizionale di Monte Sant'Angelo.

Dopo visitare la Valle D'Itria, dove conoscere i trulli, la pasticceria, le masserie, torniamo a Porcello e le spiagge costiere. Anche mangiare i biscotti e i sapori del mediterraneo.

ALUNO E5

Conoscere la Puglia è stato il mio desiderio da molto tempo. È una regione molto diversa da tutto quello che ho già visto. Il mare, in Gargano è bellissimo, di colore azzurro molto intenso, la natura è privilegiata e la temperatura è molto gradevole. Ci sono spiagge con la sabbia bianca e nei dintorni ci sono rocce e mare. L'acqua è pulita e trasparente.

Dopo vorrei fare una visita alla Valle D'Itria che ha un'interessante storia culturale e un paesaggio moltissimo ricco e unico con i suoi trulli, costruzioni pugliesi di pietra e che hanno come caratteristica la forma conica della cupola.

In genere, imbiancate a calce mentre il corpo dell'abitazione ha il colore naturale della pietra. Per tutto questo sarebbe un sogno conoscere questa regione.

ALUNO E6

Dove viaggiare in Puglia. Una regione molto bella.

Per primo, va' in Gargano, una regione di molta natura, spiaggia, grotte, strapiombi e costruzioni di trabucchi per la pesca, ma oggi sono ristoranti con molto gastronomia. Dopo va' al parco in bici o a piedi a conoscere una masseria.

Dopo va' alla Valle D'Itria, conoscere i suoi borghi e le masserie con gastronomia come il capocollo, bombette e taralli. La notte riposati in un tipica costruzione primitiva di architettura unica: i trulli sono piccoli e hanno la forma di cilindro con un cono di pietra o in una masseria storica del 1500, sarà meraviglioso un tuffo di storia e di cultura uniche che mi piacciono.

ALUNO E7

Io e Francesco nell'anno scorso siamo andati a una regione meravigliosa. Questa regione è molto interessante perché è ancora intatta. La sua natura è piena di foreste però la sua costiera è più sviluppata.

Noi cominciamo il nostro viaggio in Gargano perché a Francesco piace moltissimo prendere una bike e andare sulla montagna che è piena di castagneti, pini e percorrere le piccole strade fino ai strapiombi di calcareo e che si tuffano anche sul bellissimo mare azzurro.

Il giorno dopo la nostra camminata, arriviamo a una spiaggia dove peschiamo in un trabucco e dopo mangiamo molto.

Dopo la Penisola del Gargano, noi siamo andati ad Alberobello dove si incontrano le più belle strutture di architetture uniche al mondo: i trulli. I trulli sono abitazioni primitive del 600 che oggi sono tenute come Patrimonio dell'umanità. Sono trulli bellissimi, costruzioni bianche con il soffitto di pietra senza collegamento, di forma cilindrica.

ALUNO E8

Il nostro viaggio per la Puglia

Possiamo cominciare la nostra gita a Bari, da lì possiamo andare in Gargano, visitare il Parco Nazionale, un'area naturalistica dove si possono fare gite all'aperto, andare in bici, o con i quad.

Possiamo conoscere la Bellissima Baia di San Felice, le spiagge meravigliose, la storia, i trabucchi, la gastronomia vicino al mare, i faraglioni, dune e una bella vista a strapiombo sul mare, le grotte, le masserie (proprietà storiche), mangiare il pesce, le ostie ripiene, i taralli, ed altri prodotti tipici della regione Puglia.

Seconda parte della nostra gita: la Valle D'itria – Alberobello dove si trova una bellissima architettura particolare, i trulli architettura unica al mondo, furono costruiti nel 1600. Lì possiamo trovare cultura, turismo, storia e una buona gastronomia.

Possiamo scoprire i diversi borghi. Le masserie sono proprietà agricole che producono e vendono prodotti, sono proprietà storiche del 1500. Dunque, questo è un piccolo riassunto della nostra gita.

ALUNO E9

Da Brindisi dove sarà il nostro arrivo, andremo prima ad Alberobello dove ci sono i trulli, un'abitazione del seicento in pietra, trasformati in moderni *resort*, le masserie dove si mangia e si beve molto bene. La cucina è molto ricca e diversa e il vino molto buono. Dopo andremo in Gargano e potremo visitare belle spiagge dell'Adriatico. Il parco nazionale, le masserie nei dintorni a Vieste, i trabucchi usati per la pesca, la costa garganica e tutte le belle spiagge dell'adriatico dove ci sono belle grotte, strapiombi, faraglioni, ecc.

Visiteremo la campagna e scopriremo i borghi, andremo al Festival di Musica a Locorotondo che sarà molto divertente.

ALUNO E10

Siccome abbiamo dieci giorni per fare un viaggio al Sud Italia, io suggerisco di conoscere la Puglia.

Possiamo affittare un trullo ad Alberobello dove noi conosceremo non solo questa costruzione tipica della regione come anche le masserie con la sua gastronomia e forma di vivere diversi.

Possiamo camminare per i vicoli dove conoscere meglio i borghi.

Dopo cinque giorni andremo in Gargano dove conosceremo le sue spiagge bellissime e faremo gite all'aria aperta e mangeremo cibi tipici come le ostie ripiene e i dolci spennelati.

Lì possiamo anche conoscere i trabucchi che erano usati come appoggio per la pesca e oggi sono diventati dei ristoranti. Penso che dopo questi giorni in Puglia, noi saremo revigorati!

ALUNO E11

Io e tre amici abbiamo deciso di fare una gita in Gargano, quindi abbiamo noleggiato delle bici. Siamo andati da Brindisi, attraverso il Gargano osservando il paesaggio che è meraviglioso con belle grotte, strapiombi e spiagge dal mare azzurro. Un posto molto interessante è il Parco Nazionale del Gargano, siamo restati lì alcune ore a visitare una masseria dove si può mangiare il cibo tipico del Gargano. Una cosa molto interessante é la grotta Rossa. Alla fine della gita, eravamo stanchi ma felici perché abbiamo visto un posto diverso da tutti gli altri e abbiamo mangiato cibi tipici e molto buoni.

ANEXO 12 – OS PÓS-TESTES PRODUTIVOS (GI)

ALUNO I1

Secondo me tu devi restare più a Gargano dove c'è un sacco di cose da fare.

Deve prendere un giorno per fare un giro in bici e visitare gli angoli insoliti. Ci sono alcuni posti per mangiare.

Nell'altro giorno si può restare a una spiaggia per fare i tuffi e prendere il sole. Può anche andare in barca per fare una gita al mare.

Si può prendere un quad per conoscere le grotte, ci sono molte e sono bellissime, principalmente la di Sant'Angelo dove si mangia molto bene, il pane tipici e le dolci ostie ripiene.

Mentre conosce i posti diversi può conoscere una macelleria dove si assaggia i prodotti tipici.

Non può perdere, visitare e conoscere i trabucchi e si può mangiare molto bene.

In Valle d'Itria non può perdere di visitare trulli, una costruzione tipiche a secco e smontabile. Locorotondo si trova al Sud una colle dove si vede il mare lontano. Questa città c'è una tipica masseria dove si può mangiare i prodotti tipici.

A Brancati c'è un frantoio molto antico. Questa regione c'è uno dei più famosi, ulivi del mondo e c'è anche il vino chianti Pugliese.

Ci sono molto da fare, questi mi sono piaciuti ma quando si trova là potrà scegliere molto da fare.

Baci

ALUNO I2

Noi vogliamo andare in Gargano. Da inizio, volevamo conoscere il parco e fare un giro in montain bike e così potremmo andare immersi in natura ed esplorare i sapori locali.

Vogliamo anche visitare Vieste, Peschici e il Rodi Garganico e conoscere Torre Mileto, San Menaio, etc per vedere il mare, insenature, grotte e strapiombi.

In speciale desideriamo andare in la bellissima spiaggia do Vignanotica, nella sua Falesia di calcare bianco.

Dopo noi faremmo shopping dei prodotti tipici e per finire un cibo in un tipico trabucco.

ALUNO I3

Mi piacerebbe molto fare un viaggio in Puglia principalmente restando due giorni nel Valle d'Itria dove vorrei visitare i trulli restando lì almeno una sera e potere vivere tutti abiti delle persone prima lì vissute dopo visitare i musei e le chiese tradizionali della regione, mangiare diversi tipi di cibo, conoscere come funziona una masseria nel sistema più antico.

La mia scelta è basata nelle informazioni ricevute nel corso fatto recentemente all'usp.

ALUNO I4

In Puglia possiamo cominciare il viaggio per Gargano che fa parte del Parco Nazionale con grande valore naturalistico: con montagne, campagne e mare azzurro. Nella costa garganica ci sono grotte, strapiombi, spiagge, insenature, faraglioni e anche dune. Ogni parte di Gargano ci sono vari prodotti tipici in proprietà agricola.

Dopo potremmo conoscere Valle d'Itria con un'identità culturale e paesaggistica fortissima. Il merito sono i trulli (costruzioni milenari) tipici della regione e sono stati trasformati in resort e come le vecchie masserie. In campagna vale la pena scoprire i diversi borghi della zona.

ALUNO I5

Nostra passeggiata comincia in Gargano per vedere le spiagge, una gita in bici, assaggiare il pane di Sant'Angelo e il salume di capra o di pecora. Sono stanca, andiamo al Valle D'Itria che ci piace di più.

Alcuni giorni in una masseria che sono trasformati in agriturismo, molto confortevole, assaggiare cibo tipici e vedere la natura.

ALUNO I6

Un viaggio insieme a un amico in Puglia, penso di conoscere la Valle d'Itria in una gita breve per conoscere i trulli e la gastronomia locale. Dopo andare al Parco Nazionale di Gargano, andare a spiaggia, conoscere anche la gastronomia e i trabucchi e anche fare delle escursioni alle isole Tremiti. E non dimenticare di mangiare e portare a casa dei prodotti tipici (DOC). E, se abbiamo più due giorni, andare a conoscere le coste e le grotte marine, saremo più stanchi, però più felici.

ALUNO I7

La Valle d'Itria

Località che si trova in Puglia. Prima cosa da fare è alloggiare un giorno e una notte in un trullo che è una costruzione antica in Alberobello. Dopo andiamo Ostuni dove ci sono le masserie. E Lì possiamo rimanere quattro giorni. Assaggiando i cibi tipici, conoscere il frantoio e come è fatto l'olio e visitare i negozi del centro della città.

ALUNO I8

Cominciamo per il Gargano per essere un luogo bellissimo con spiaggia con il mare azzurro. Nella Costa esistono le montagna, grotta. Possiamo fare una visita in una piantazione di olive o vignetti. Possiamo fare anche una visita a una masseria e al fine mangiare in una pasticceria.

ALUNO I9

Per visitare la Puglia, comincio con la regione al nord, il parco nazionale do Gargano. Caminare per le vie a strapiombo fino al alto della montagna per vedere i paesaggi. La natura è bella perché ci si vede la montagna, il mare, le spiagge, meglio percorrere con una bici poiché ci sono gruppi che vanno dopo visitare le masserie per assaggiare i cibi, prodotti locali di questa regione. Restare un giorno o una settimana sarebbe molto buono per rilassare la mente.

Dopo, vado in Valle d'Itria per conoscere la storia locale, restare almeno un giorno in un trullo per sentire il clima interno, vedere in loco questa costruzione diverse fatto solo di pietra. Penso che oggi molti trulli sono stati ristrutturati perché i turisti ci sentono più confortevoli. Sarebbe una visita molto interessante.

ALUNO I10

Cinque Giorni a Puglia

- 1 giorno: conoscere la costa garganica, le spiagge, grotte, una vista a strapiombo sul mare.
- 2 giorno: visita a una masseria Vieste con pranzo, dopo conoscere i vigneti e castagneti.
- 3 giorno: libero per andare alla spiaggia.
- 4 giorno: conoscere la Valle D'Itria: i trulli e le spiagge.

5 giorno: conoscere le ulive milenari. Le masserie a Brancati e le ulive milenari.

ALUNO I11

Io vorrei iniziare il viaggio da Gargano, cioè da una località dove ci sono più cose da fare, per andare in Valle d'Itria, un posto più tranquillo, ideale per riposare.

Iniziando da Gargano, vorrei invitare il mio amico per fare un giro in bicicletta, così coprendo prima la totalità del posto, il panorama. Dopo un grande giro, vorrei invitarlo a fare un pranzo pieno di sapori da un trabucco (così si mangia il pesce dritto dal mare e si presenta l'attività di pesca). Poi possiamo fare la pausa pranzo riposando in spiaggia. Alla fine del pomeriggio possiamo mangiare i dolci tipici nelle panetterie/pasticcerie locali. Sicuramente mangeremo le ostie ripiene. Di notte possiamo fare un giretto in centro e cenare qualcosa leggero, per andare presto nel prossimo giorno in Valle d'Itria.

Concludendo in Valle d'Itria vorrei fare un viaggio tranquillo di mangiare e riposare da una masseria. Almeno un giorno dobbiamo andare da Alberobello per conoscere i trulli. Ma insomma rimarremo dalla masseria, conoscendo la gastronomia e la cultura o passeggiando con o belli cavalli neri.

ALUNO I12

E penso che sia un bel viaggio andare in Puglia nel Sud Italia.

L'Itinerario potrebbe essere:

Prima andremo a Bari per conoscere la Cattedrale e la fortezza con tutta la storia della regione.

Dopo io ho scelto Alberobello che è un posto molto interessante dove possiamo vedere i trulli del Seicento che erano le abitazioni dei popoli primitivi e dove insieme rimanevano gli animali e i risultati della raccolta.

Possiamo anche conoscere la gastronomia pugliese, il vino Chianti, le ulive e i prodotti tipici artigianali, ecc.

Mi piacerebbe molto rimanere nella masseria per potere assaggiare i prodotti biologici e tipici della regione.

ALUNO I13

Ciao Raul, come stai?

Ti scrivo per suggerire un itinerario nel Sud Italia in due belle località:

1. Il Gargano con montagne, oasi verdi, mare azzurro e anche Parco nazionale. Lì possiamo cominciare camminando nelle montagne con mountain bike tra il parco nazionale visitando le cantine locali.
Non si può dimenticare dalle panetterie del paese come Ostie Ripiene, farrate e poperati. Dobbiamo anche visitare le spiagge.
2. Valle d'Itria
In questa regione dobbiamo conoscere Alberobello con le costruzioni pugliesi e dei borghi bianchi: i trulli.
Dopo andremo a una masseria per mangiare carne (manzo) alla griglia, le bombette (manzo con prosciutto e formaggio) e restare qualche giorno lì.
Credo che sarà molto interessante questo itinerario.

ALUNO I14

Il primo posto a visitare sarebbe il Gargano dove potremo andare in spiaggia inoltre fare windsurf. Il paesaggio è molto bello e nell'estate sarebbe la migliore epoca.

Il parco anche con le colline presenta gli alberi e una natura unica: la foresta Umbra. Si può conoscere con sicurezza, insieme a una guida e forse anche in bicicletta. Ci sono varie grotte e fra altre costruzioni, si possono visitare i trabucchi. Sarà un viaggio molto interessante.

Nel Valle D'Itria si può cominciare visitando i trulli in Alberobello, apprezzando il suo artigianato. L'architettura è particolare e bella. A Taranto le masserie sono costruzioni adesso ricostruite, si può restare come in un albergo e c'è anche attività con cavallo, il paesaggio incanta.

A Ostuni si può visitare le piazze, la vita notturna è turbolenta e la gastronomia deliziosa.

Sarà un viaggio indimenticabile.

ANEXO 13 – OS PÓS-TESTES PRODUTIVOS TARDIOS (GE)

ALUNO E1

Le immagini sono della regione della Puglia dove si può vedere una spiaggia in la prima immagine e in altra è una strada con diversi case a destra.

La spiaggia è una piccola, ma il mare è più grande e l'acqua azzurra e chiara. A la destra è possibile vedere molti alberi e ci sono case costruite.

ALUNO E2

Che bello giorno!

Le spiagge azzurre cui vague sono bianche sono illuminate da sole.

Le falesie coperte di vegetali completano questo paesaggio d' estate a Gargano.

Però quello che chiama più l' attenzione dei visitatori sono l' architettura dei trulli.

Loro sono costruzioni tipiche d'Alberobello nella Puglia. Ci sono chiese, case tutte con il stesso stile di cone, lavorate parte nella pietra e parte con altro prodotto e sono sempre dipintate in bianco.

ALUNO E3

Il mare mi ha sempre svegliato dei sentimenti di gioia e libertà. Questa bella immagine, il mare di un azzurro profondo in contrasto con la schiuma bianca e il verde della foresta e un invito al pensiero sulla bellezza della vita. Anche le rocce e la spiaggia mi fanno sognare.

Non conosco (purtroppo) Alberobello ma questa regione la Puglia. Mi ha dato sempre il desiderio di essere lì per sfruttare dalla sua storia, le sue costruzioni tipiche in forma di cone che nascondono un certo mistero. È un mondo molto diverso di tutto quello che si può conoscere e svendere.

Não usou a palavra trullo, mas explicou a palavra

ALUNO E4

Questa è una immagini molto bella della regione di Gargano. Un mare azzurro e uno strapiombo che finisce al mare, una spiaggia bianca, una vegetazione verde, alcune case, pietre. È tutto molto chiaro. Posso vedere anche alcuni trulli che sono abitazione tipiche della regione. I trulli sono visitato per turisti che vanno a Gargano, a loro piacciono visitare questo posto.

ALUNO E5

Sono due immagini della regione di Puglia. La prima è la bellissima regione di Gargano con la spiaggia bianca e il mare azzurro strapiombo con vegetazione sopra spessa.

La seconda immagine è la regione d' Itria ha un paesaggio bellissimo dove si può incontrare la masseria ed tipica una architettura che sono i trulli e dove si può fare una bella passeggiata a piedi.

ALUNO E6

Si vede una meravigliosa spiaggia con strapiombo bianco che tuffano sul mare, due monoliti, molte persone che sdraiano in sole.

La natura è molto bella e invita per fare un passeio a piede.

Una costruzione tipica della Valle d'Itria ci sono Valle dei trulli con la forma punteggiata e su collore bianco.

ALUNO E7

Le immagini sono della regione della Puglia dove si può vedere una spiaggia. Nella seconda immagine si vede le costruzioni tipiche chiamate trulli.

Le costruzioni sono bianche e piccole, sono del Seicento e sono ad Alberobello.

ALUNO E8

La prima immagine è una immagine del Gargano dove ci sono belle spiagge bianche, un mare azzurro e uno strapiombo. La seconda immagine é di un trullo, costruzione tipica della regione, la costruzione è piccola e rudimentare. La natura è molto bella.

ANEXO 14 – OS PÓS-TESTES PRODUTIVOS TARDIOS (GI)

ALUNO I1

Le immagini che vedo sono tutti componenti che rappresentano la regione della Puglia, magari sono le principali attrazioni turistiche.

I trulli e i faraglioni sono d'obbligo a qualcuno visitatore della regione. Esistono anche bellissime spiagge dove si può andare e ammirare la natura.

ALUNO I2

La prima immagine a sinistra possiamo vedere un strapiombo che mi pare sia della regione della Puglia, come Polignano al mare con la vegetazione e il mare.

Vediamo anche piccole spiagge che in questo giorno non sono affollate ma che si trovano nei bei posti davanti alle sculture di pietra, due isolette, una sembra un dente.

Alla destra, vediamo i trulli e gli alberi al fondo. I trulli sono abitazioni antiche del Seicento, fatti in pietra secca e con i tetti in forma conica con i simboli come il sole, il cuore, la croce, etc...

Le famiglie abitavano insieme alle animali e anche guardavano le provisioni.

Questa abitazione era fatta così perché loro potrebbero spostarsi con facilità quando sarebbe necessario.

ALUNO I3

Nella prima immagine noi vediamo la Costa di Gargano con la bella spiaggia, mare verde azzurro e pietre particolari come isole nel mare (faraglione).

Possiamo vedere anche strapiombi e belle abitazioni. Nella seconda immagine noi vediamo i trulli, in Alberobello, Puglia, costruite in Pietra con forma di cone.

Un bel paesaggio tutto bianco e una attrazione turistiche importante di Puglia.

ALUNO I4

In la Puglia c'è bellissime spiagge sotto le pareti rocciose a strapiombo, anche i trulli sono i palazzi tipici della regione. Oggi i trulli sono molto apprezzati per turisti che vengono per tutte quante regioni dell'Italia e di paesi vicini. Lì sono trovati alcuni sport radicali perché è caldo più bello.

ALUNO I5

Alla sinistra si vede il mare sempre azzurro di Gargano e anche gli strapiombi con molta vegetazione e case.

Alla destra vediamo i trabucchi costruzioni tipiche della Puglia di formato conico con una punta che finisce con una piccola bola. È molto antica la costruzione e caratteristica di questo luogo.

ALUNO I6

Nella prima immagine possiamo vedere una spiaggia bellissima che c'è il mare azzurro e calmo. Gli alberi molto verdi e case sopra strapiombo.

Ci sono anche le persone nella spiaggia prendendo il sole.

Nella seconda immagine possiamo vedere, i borghi tipici che troviamo solo in Italia, i trulli. Costruzione di pietra senza cemento e molto antica, un posto più bello di fare una gita.

ALUNO I7

In prima immagine vedono una bellissima spiaggia con il mare azzurro con la costa montagnosa altissima. Il faraglione anche bellissimo con il suo colore bianco. Questa immagine sono di Gargano, regione italiana.

La seconda immagine sono i trulli, costruzioni antichissime che oggi si abita l'albergo, anche bellissime.

ALUNO I8

La prima immagine è una bella spiaggia come tutte le altre spiagge ci sono i strapiombi, ci sono due faraglioni.

Nel mare c'è molto verde e moltissime sui strapiombi.

Il mare è alcuna volta blu, e altra volta verde. Ha molte persone si divertendo nella spiaggia che è piccola.

La seconda imagine ci sono i trulli che sono un tipo di abitazione, sono fatti senza cemento solo pietra su pietra. Il spazio interno è piccolo e non c'è il bagno. Sono tutti bianchi e la curiosidade è che si può muoverlo di posto.

ALUNO I9

La prima foto presenta una spiaggia con persona sdraiate, bruciando al sole. I faraglioni che escono dell'acqua azzurra fanno parte del paesaggio paradisiaco.

Gli alberi sono verdi e completano la vista da un parco da non perdere di conoscere.

L'altra foto presenta i trulli, case caratteristiche di Alberobello, un posto unico in Puglia, dove si può apprezzare inoltre l'architettura, anche il lavoro in artigianato. I trulli sono case sui pareti sono dipinte in bianco e con i suoi cupole di forma conica.

Due foto bellissime

ALUNO II0

L'immagine a sinistra è il parco Nazionale di Gargano, al Nord della regione di Puglia.

Il mare sembra essere calmo e dolce, con i colori azzurro, verde mescolati. La spiaggia è spremuta tra il mare e la montagna.

È un'immagine bellissima con le montagne coperte di alberi verdi. È uno scenario di verano, credo io.

L'immagine a destra mostra i trulli costruiti in molte città della regione di Puglia. Sono costruzioni fatte solo di Pietra e che ci sono oggi, per albergare non sono i residenti ma anche i turisti.

ALUNO II1

Sono due immagini che mi fanno vedere, dalla prima una bella spiaggia tipica della Puglia, con i suoi faraglioni e molto verde dalle margine.

Nella seconda immagine, si può vedere una via dove le costruzioni sono i trulli.

I trulli sono costruzioni caratteristiche della regione; sono fatti di pietra, senza argamassa e hanno la copertura di forma conica, molte volte con disegni diversi.

ALUNO II2

Le immagini presentano la bellezza naturale e la bellezza artificiale. La prima immagine ci mostra il paesaggio naturale del Sud Italia, nella Puglia.

Si può vedere una spiaggia di mare verde, le roccie e lo strapiombo sul mare. La seconda immagine ci fa vedere l'architettura tipica pugliese. È i trulli, che era la residenza degli antichi, fatta in pietra senza cemento o qualsiasi collegamento fisico, qualcosa particolare ancora oggi.