

Impacto da leitura intensiva em língua inglesa no repertório lexical: uma análise quantitativa¹

Impact of intensive reading over the lexical repertoire: a quantitative analysis

Leidiane Cardoso de Oliveira *
Eduardo Batista da Silva **

RESUMO: A leitura pode servir como fonte de vocabulário para o aprendiz de língua inglesa. Nesse contexto, o objetivo geral deste trabalho é analisar o desempenho de aprendizes de língua inglesa, com o propósito de investigar se por meio da exposição continuada a textos escritos com as palavras mais comuns do inglês ocorre aquisição incidental de vocabulário. Os objetivos específicos são os seguintes: 1) conscientizar professores e pesquisadores a respeito da relevância da leitura na aula de inglês e 2) discutir aspectos quantitativos relacionados ao vocabulário. A fundamentação teórica recorre principalmente às contribuições da Linguística de Córpus e da Linguística Aplicada. Quanto à metodologia, após a seleção dos participantes, foi aplicado um teste conhecido como *Vocabulary Knowledge Scale* (VKS), que avalia o autorreconhecimento acerca de palavras-alvo. O VKS foi aplicado antes e depois da entrega de 20 textos. No pré-teste, 14,3% das palavras-alvo eram conhecidas por mais da metade dos sujeitos, ao passo que no pós-teste, 66,7% das palavras-alvo eram conhecidas por mais da metade deles. Os resultados apontam que as atividades baseadas na leitura visando a prática lexical propiciam um alto índice de aquisição incidental.

PALAVRAS-CHAVE: Léxico. Leitura. Vocabulário fundamental. Ensino. Língua inglesa.

ABSTRACT: Reading can serve as a vocabulary source for the English language learner. In this context, this paper aims at analyzing the performance of English language learners, with the purpose of investigating whether there is incidental acquisition of vocabulary after continued exposure to texts written with the most common words in English. The specific objectives are the following: 1) raise awareness among teachers and researchers regarding the relevance of reading in the English class and 2) discuss vocabulary-related quantitative aspects. The theoretical framework resorts to contributions from Corpus Linguistics and Applied Linguistics. Concerning methodology, after the participants were selected, a test known as *Vocabulary Knowledge Scale* (VKS) was applied, which assesses self-recognition of target words. The VKS was applied before and after the 20 texts were delivered. In the pre-test, 14.3% of the target words were known by more than half of the subjects, whereas in the post-test, 66.7% of the target words were known by more than half of them. The results indicate that reading-based activities for lexical practice provide a high level of incidental acquisition.

KEYWORDS: Lexis. Reading. Fundamental Vocabulary. English Language.

¹ Este artigo é uma expansão do Trabalho de Curso, desenvolvido pela primeira autora, vinculado ao projeto de pesquisa “Linguística computacional aplicada ao ensino-aprendizagem de língua inglesa”, iniciado na Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Quirinópolis, sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo Batista da Silva.

* Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna e Estrangeira (inglês) – UFG/Jataí. Professora de língua inglesa em instituto de idioma.

** Professor de língua inglesa na Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Quirinópolis.

1. Introdução

O aprendizado de uma língua estrangeira requer o desenvolvimento de habilidades linguísticas específicas, subdivididas em habilidades de compreensão/recepção (compreensão auditiva e interpretação de conteúdo escrito) e habilidades de produção (produção oral e produção escrita). Este trabalho volta sua atenção para uma das habilidades de recepção, nomeadamente a habilidade de leitura.

No Brasil e no exterior, existem vários trabalhos realizados nesta área que abordam a aquisição de vocabulário, dentre os quais ressaltamos a investigação realizada por Basso (2007) e por Paribakht e Wesche (1997) que tratam da questão da leitura e analisam os efeitos no léxico dos alunos envolvidos. A presente pesquisa tangencia o mesmo tema, mas procura delimitá-lo de forma distinta, ao explorar uma possível aquisição de vocabulário atrelada à leitura de textos adaptados – com palavras mais frequentes da língua inglesa – para estudantes estrangeiros de língua inglesa. Nesse sentido, este trabalho visa a servir como uma pequena contribuição na temática em tela para estudantes de Letras, professores de inglês, alunos em geral e outros profissionais interessados no assunto.

O intuito desse trabalho é observar o desempenho de um grupo de aprendizes de língua inglesa (estudantes e professores, ambos os grupos ligados à Universidade Estadual de Goiás), com o propósito de investigar se, por meio da exposição continuada a textos adaptados, escritos com as palavras mais comuns do inglês, ocorre aquisição incidental de vocabulário. A aquisição incidental de vocabulário é entendida aqui como aquela que ocorre sem que o aprendiz tenha consciência de que aprendeu, memorizou ou fixou determinado item lexical. Em razão da proposta, a instrução não direciona a atenção para as palavras-alvo, mas, sim, termina por inseri-las naturalmente no material de estudo. A leitura intensiva – caracterizada como uma leitura destinada à informação – de textos informativos pode potencialmente ser usada dentro ou fora da sala de aula.

Os objetivos específicos são os seguintes: conscientizar professores e pesquisadores a respeito da relevância da leitura na aula de língua estrangeira e discutir aspectos quantitativos relacionados ao vocabulário e leitura. Para alcançar os objetivos citados, esta investigação será norteadada por dois problemas básicos: (1) ocorre a aquisição incidental de vocabulário via leitura intensiva? e (2) a quantidade de vezes que uma palavra ocorre nos textos influencia a aquisição/retenção de vocabulário?

No contexto da sala de aula de língua estrangeira, pode-se aprimorar a língua inglesa via leitura, a fim de manter o aprendiz em contato com conteúdo linguístico do programa pedagógico. Soma-se ao material oficial de um curso de idiomas, por exemplo, um valioso repositório de estudo disponível online contendo uma grande variedade de textos e gêneros, destinado a um público com faixa etária e nível de proficiência diversos.

2. Fundamentação Teórica

A base teórica desse trabalho recorrerá basicamente aos estudos que abordam a Linguística de Córpus e vocabulário.

Por meio do computador, o professor de língua inglesa pode multiplicar sua capacidade de enxergar os fenômenos da linguagem. O computador trouxe a capacidade de armazenar quantidades crescentes de linguagem natural (textos escritos e/ou textos orais), permitindo a observação detalhada de suas partes constituintes. O acervo em questão com linguagem natural pode ser traduzido como sendo um *cópus*, com aplicações diretas na exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas do computador. Uma definição para *cópus* é fornecida por Biderman (2001), segundo a qual *cópus*:

[...] constitui um conjunto homogêneo de amostras da língua de qualquer tipo (orais, escritos, literários, coloquiais etc.). Tais amostras foram escolhidas como modelo de um estado ou nível de língua predeterminado. A análise dos dados lingüísticos de um *corpus* deve permitir ampliar o conhecimento das estruturas lingüísticas da língua que eles representam. (BIDERMAN, 2001, p. 79).

Definido o conceito de *cópus*, podemos definir a área da Linguística que trabalha com *cópus*: a Linguística de Córpus, que se ocupa da coleta e exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados linguísticos textuais, em formato legível por computador, que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística (BERBER SARDINHA, 2004). Trata-se de uma área que começou a se popularizar no Brasil definitivamente a partir dos anos 1990 e está intimamente ligada ao uso do computador e ao tratamento da língua escrita e falada por meio de ferramentas eletrônicas. O processo de constituição do *cópus* e de geração de listas baseadas em *cópus* contribui para a descrição da linguagem natural. O estudo de dezenas de gêneros linguísticos, milhares de textos, milhões de palavras, pode resultar na produção de material valioso na área de estudo de

vocabulário, transpondo informações sobre a língua em uso como ferramenta de ensino de língua estrangeira, opinião compartilhada por Berber Sardinha (2010), Biber, Conrad e Reppen (2004) e Hunston (2010).

A despeito de a Linguística de Córpus ser marcadamente uma área moderna, antes do advento da informática já existiam pesquisas com córpus. Alguns trabalhos pivotais na área de ensino, feitos manualmente e registrados em fichas, foram desenvolvidos nos anos 1920 tendo como público-alvo aprendizes de inglês como língua estrangeira. A ideia era criar listas de palavras comuns que fossem úteis, das quais os professores pudessem fazer uso em sua aula. Partindo da premissa de que os aprendizes devem ser expostos em primeiro lugar às palavras mais frequentes da língua, estudiosos em diversas épocas vem adaptando e elaborando listas. A despeito da metodologia empregada, as diferentes listas mostram várias palavras em comum, fato esse que induz à crença de que existe, de fato, um núcleo de palavras recorrente e funcionais na língua, cuja prática merece mais cuidado. Tal núcleo de palavras pode orientar o programa lexical da aula de língua inglesa justamente pelo fato de concentrar categorias gramaticais (substantivos, adjetivos, verbos, preposições, etc.) com as quais o aprendiz vai se deparar em uma situação real de comunicação. Nessa linha, Silva (2010, 2011a, 2011b, 2012, 2013) vem apresentando propostas no que se refere ao uso das listas e de vocabulário fundamental na sala de aula de língua inglesa, principalmente no sentido de fomentar o desenvolvimento de materiais adaptados e prática de vocabulário mais frequente.

As listas de palavras frequentes são importantes itens, que devem receber uma maior atenção por alunos e professores de língua inglesa por dois motivos principais: em primeiro lugar, as listas indicam o que é realmente comum na língua e, em segundo lugar, servem como uma referência no que diz respeito ao que o aprendiz precisa saber. Mais recentemente, o propósito de criar listas pedagógicas de palavras voltadas para o ensino acabou sendo facilitado sobremaneira com os recursos informáticos e potência dos computadores. As grandes editoras de material de ensino de inglês já produzem conteúdo há algum tempo baseado em córpus e nas listas de palavras, especialmente dicionários, gramáticas e livros didáticos.

Vale salientar que nossa proposta não tem a intenção de fornecer as listas para os alunos e deixá-los simplesmente com uma série de palavras isoladas e contagens. Nossa proposta toma as listas como um insumo lexical para o desenvolvimento de outras atividades pedagógicas. Para tanto, acreditamos que uma abordagem quantitativa aliada à preparação e/ou aplicação de materiais adaptados tenha o potencial de auxiliar aprendizes em uma fase inicial do estudo de

uma língua estrangeira. A opção pelas palavras de alta frequência encontra amparo na constatação de que cerca de 2.000 delas ocorrem em todos os tipos de textos e podem equivaler entre 80% a 95% das palavras em um texto qualquer (NATION, 2001).

Sendo o vocabulário um elemento indispensável na aprendizagem de um idioma, concordamos com Leffa (2000, p. 17):

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

Assim sendo, deduzimos que o léxico necessita de mais destaque nas aulas de língua estrangeira. Independentemente da abordagem pedagógica adotada pelo professor, a comunicação só será concretizada com o uso de vocabulário.

No quesito leitura, um dos obstáculos para uma boa leitura poderá ser um número insuficiente de palavras no léxico do aprendiz. Ao apresentar as visões de diferentes pesquisadores, no que diz respeito à aprendizagem de língua inglesa, mais especificamente à aprendizagem de vocabulário, trazemos uma perspectiva quantitativa do léxico, útil para a conscientização de pesquisadores e professores que lidam profissionalmente com a linguagem. Outrossim, lançamos luz sobre a aquisição de vocabulário em língua inglesa por meio da leitura intensiva. Nation (2003, p. 42) aponta que a leitura intensiva se aplica a textos curtos, contendo diversas dificuldades na língua. O referido autor explicita que o objetivo desta modalidade é ajudar os alunos a obter prazer pela leitura, ser apresentado à gramática e ao vocabulário, desenvolver a fluência, e, também, desenvolver as estratégias de adivinhação por meio do contexto. Em suma, a leitura intensiva

implica ler um texto que contém uma grande proporção de itens de linguagens desconhecidos. O objetivo da leitura intensiva é dirigir a atenção diretamente as características da língua e do conteúdo e, assim, ela se enquadra na aprendizagem voltada ao idioma. (NATION, 2003, p. 33).

Ainda segundo Nation (2003), os alunos deveriam ler pelo menos um livro de leitura simplificada a cada duas semanas. Isso permite que o vocabulário aprendido não seja esquecido.

Além disso, nessa fase de treinamento, o leitor possivelmente vai encontrar pequenas barreiras lexicais em seu percurso, procurar significados, esquecê-los e procurar significados novamente em um ciclo de aprendizado proveitoso. No momento em que estiver lendo algum outro material não adaptado, já terá familiaridade com as palavras-base, podendo dedicar certo tempo, caso necessário, à pesquisa de palavras mais difíceis, justamente aquelas que não são as mais comuns da língua. Um benefício indireto é o hábito pela leitura adquirido nesse exercício, bem como uma maneira direta de internalizar o vocabulário.

Segundo Rodrigues (2004), o ensino de vocabulário não tem recebido um enfoque maior nas aulas de língua inglesa. O vocabulário vem sendo tratado como um agente “coadjuvante” na sala de aula, sendo considerado pelos alunos a maior dificuldade durante as interações verbais. Nesse sentido, os próprios alunos são os primeiros a identificar problemas lexicais como sua maior fonte de problemas na segunda língua, e esta autoavaliação sustentada por grandes coletas de erros mostra, de maneira consistente, que os erros lexicais superam os erros gramaticais na razão de quatro para um. (MEARA, 1984 apud RODRIGUES, 2004, p. 82).

Ao abordar a questão do aprendizado do vocabulário e o que pode ser feito pelo aprendiz, McCarthy (1998) salienta que não é possível ensinar vocabulário o suficiente em um número de horas limitadas de um curso. Nem mesmo os melhores professores do mundo ou materiais de ensino conseguem ensinar tudo que é necessário. Frente ao impasse apresentado, o que professores e materiais podem fazer, além de ensinar vocabulário, é orientar o aprendiz no sentido de torná-lo um aprendiz fora da sala de aula. Ainda segundo McCarthy (1998), um dos segredos para se aprender vocabulário é ler muito fora da sala de aula. À medida em que o aprendiz ganha autonomia, melhor e mais amplo seu vocabulário se torna.

Conforme McCarthy (1998), o bom aprendiz de vocabulário está constantemente pensando sobre a língua em uso e observando a língua em uso. Na leitura intensiva, a oportunidade de pensar e observar a língua em uso encontra-se ao alcance do aprendiz. Os textos são curtos e adaptados com as palavras mais frequentes da língua, fato esse que tende a estabelecer uma aproximação entre o leitor e promover uma naturalidade no processo da leitura. O leitor visualiza as palavras, frases e parágrafos associando significados, mensagens e criando imagens.

Levando em consideração o papel do léxico na aprendizagem de inglês, não seria exagero afirmar que o aprendiz precisa conhecer uma quantidade relevante de itens lexicais, para que possa se aproximar da compreensão principal do texto. Percebe-se, portanto, que a

aquisição de vocabulário estabelece uma condição fundamental para capacitar o aprendiz e dotá-lo de condições para que produza e entenda a língua estrangeira.

3. Metodologia

A pesquisa teve como local o câmpus de Quirinópolis, da Universidade Estadual de Goiás. Inicialmente, alunos e professores foram sondados quanto ao interesse em participar de uma pesquisa sobre leitura em língua inglesa em andamento na unidade. Nenhum foi alertado que seria comparado o conhecimento de vocabulário por meio de um pré-teste nem que ao final da pesquisa haveria um pós-teste. Para muitos indivíduos, a existência de uma simples avaliação causa transtornos diversos, fato esse que acarretaria uma influência negativa, constante e indesejada, na leitura.

Na semana seguinte, a análise de nível vocabular em língua inglesa deu-se mediante a aplicação de um teste de nível vocabular chamado *Vocabulary Levels Test*, originalmente desenvolvido por Nation (1993), que averigua o conhecimento dos alunos em torno das 1.000 palavras mais frequentes da língua inglesa. O VLT avalia se o aprendiz tem o vocabulário básico da língua inglesa. O teste apresenta 39 questões de múltipla escolha e, para a seleção dos participantes da pesquisa, foi considerada uma quantidade mínima de 22 acertos, o que equivale a aproximadamente 56% de respostas corretas no teste. Teoricamente, a partir de 22 de acertos no teste, o aprendiz conhece aproximadamente 560 palavras dentre as 1.000 palavras mais frequentes da língua inglesa. A média de acertos observada foi 27.

O objetivo do referido teste de nível vocabular, conforme Nation (2003, p. 27), “é obter um registro o mais exato possível daquilo que os alunos sabem até mesmo no que se refere às palavras que eles ainda não aprenderam completamente”. Silva (2011) enfatiza que “o recurso em questão pode ser explorado para fins didáticos bastante úteis na avaliação do nível de conhecimento lexical de determinado estudante ou grupo”. A versão online do VLT, com as mesmas questões disponíveis no Anexo A, pode ser encontrada em <http://www.lexutor.ca/tests/levels/recognition/1k/test_2.html>. O VLT foi aplicado no mês de abril de 2012.

Com base no critério mencionado, contamos com 63 participantes, estudantes e professores, dos cursos de Ciências Biológicas, Geografia, Letras e Matemática. Evitamos comparar o desempenho dos grupos participantes (aluno v. professor, ou ainda, curso v. curso).

Com efeito, todos os participantes constituem um grupo único. Todos os sujeitos participaram da pesquisa de forma livre e espontânea.

O próximo passo foi optar pelo material que seria aplicado aos participantes. Indiretamente, o material deveria contemplar assuntos interessantes e informativos, que pudessem acrescentar noções de cultura não discutidas de forma sistemática em livros didáticos para aprendizes de língua inglesa. Frente às características da pesquisa, os textos que atendiam aos requisitos iniciais encontravam-se no curso *Asian and Pacific Speed Readings for ESL Learners*, idealizado por Quinn, Nation e Millet (2007), cujo conteúdo lexical recorre basicamente às 1.000 palavras mais frequentes da língua inglesa e abordam assuntos variados, no gênero dissertativo. Apesar de a velocidade na leitura ser o foco do *Asian and Pacific Speed Readings for ESL Learners*, o curso não foi adotado aqui com essa preocupação em mente. A justificativa para sua escolha e aplicação encontra-se no fato de que o material em questão abriga 20 textos contendo pouco ou nenhum vocabulário fora da faixa das primeiras 1.000 palavras do inglês, e as estruturas gramaticais deliberadamente simples. O *Asian and Pacific Speed Readings for ESL Learners* é um curso para aprendizes de língua inglesa cujo objetivo é aumentar a velocidade de leitura do aprendiz. Os autores enfatizam que outras habilidades de leitura e estratégias são praticadas de diversas maneiras e o sucesso com o programa pode levar a benefícios, a saber: aumento da confiança e da eficácia e prazer de leitura.

Na sequência, a seleção das palavras do curso que seriam testadas foi viabilizado com o software de tratamento linguístico, *VocabProfile*, que divide o texto em várias faixas de frequência lexical (oriundas da *General Service List*), fornecendo um perfil lexical. O *software* analisa as palavras de um texto a partir da comparação com seu próprio banco de dados. O resultado é a identificação das palavras e a indicação da faixa de frequência à palavra pertence: K1 (as primeiras 1.000 palavras mais frequentes da língua inglesa), K2 (as próximas 1.000 palavras mais frequentes), AWL (as palavras mais comuns encontradas em textos acadêmicos) e OFF (todas as palavras que não pertencem às faixas anteriores). Silva (2011) menciona que “o *software Vocabprofile* (VP) pode auxiliar no estudo de inglês e merece, portanto, destaque por dinamizar a maneira de olhar textos, seja qual for o gênero estudado”.

	Families	Types	Tokens	Percent
K1 Words (1-1000):	549	938	14332	88.92%
Function:	...	...	(7652)	(47.48%)
Content:	...	...	(6680)	(41.45%)
> Anglo-Sax	...	...	(4264)	(26.46%)
=Not Greco-Lat/Fr Cog:	...	...
K2 Words (1001-2000):	127	156	472	2.93%
> Anglo-Sax:	...	...	(272)	(1.69%)
1k+2k			...	(91.85%)
AWL Words (academic):	5	6	11	0.07%
> Anglo-Sax:	...	...	( )	(0.00%)
Off-List Words:	?	155	1302	8.08%
	681+?	1255	16117	100%

Figura 1. Dados linguístico-estatísticos do *Asian and Pacific Speed Readings for ESL Learners* fornecidos pelo VP.

Uma vez que a ideia era selecionar para o estudo palavras mais comuns da língua inglesa, o *VocabProfile* serviu para fornecer o perfil lexical dos 20 textos integrantes do curso. Diante da possibilidade de visualizar quais eram as palavras integrantes da faixa K1, procedemos a coleta de 10 substantivos e 11 adjetivos, que não fossem cognatos. Da faixa K2, foram recolhidos 7 substantivos e 6 adjetivos. No Quadro 1, os números entre parênteses indicam quantas vezes a palavra ocorreu nos textos e nos exercícios de interpretação, já tendo sido computadas as ocorrências no plural, quando havia:

Quadro 1. Palavras-alvo selecionadas para o estudo.

10 substantivos	army (17), boat (12), death (10), floor (1), illness (3), sailor (4), ship (23), stone (8), temple (3), war (45)
11 adjetivos	dark (3), dead (9), foreign (13), glad (1), heavy (1), peaceful (3), pleasant (1), pleased (3), safe (4), useful (5), whole (2).

Optou-se por trabalhar com a faixa K1 devido ao fato de os vocábulos pertencerem as 1.000 palavras frequentes da língua inglesa.

As palavras da faixa K2 foram intencionalmente selecionadas para funcionarem como distratores. Até certo ponto, sua inclusão serve para desviar a atenção das palavras da faixa K1. Uma vez que o seriam aplicados um pré-teste e um pós-teste, havia a possibilidade de que alguns participantes desconfiassem de que seriam avaliados posteriormente a partir das palavras presentes no pré-teste e começassem a prestar atenção nelas quando recebessem os textos.

Os distratores, elencados no Quadro 2, contribuem para aumentar a lista de palavras no pré-teste, diminuindo as chances de lembrança das palavras do VKS. A frequência dos

distratores não é incluída porque não foi avaliada e não constava como objeto de estudo da pesquisa.

Quadro 2. Distratores selecionados para o estudo.

7 substantivos	bowl, cow, gun, island, journey, noise, weather
6 adjetivos	afraid, clever, sad, thick, warm, weak,

Com as palavras em mãos, tivemos condições de elaborar o teste conhecido como *Vocabulary Knowledge Scale* (VKS). Trata-se de uma proposta de testagem de Paribakht e Wesche (1997) para avaliar o conhecimento dos alunos sobre palavras-alvo. O VKS usa uma escala de I a V para verificar a autopercepção e a demonstração de conhecimento por parte do aprendiz quanto às palavras apresentadas.

CATEGORIAS DE AUTO-RELATO	
I	Eu não me lembro de ter visto essa palavra antes.
II	Eu já vi essa palavra, mas não me lembro de seu significado.
III	Eu já vi essa palavra e eu acho que ela significa _____ (sinônimo ou tradução).
IV	Eu conheço essa palavra. Ela significa _____ (sinônimo ou tradução).
V	Eu consigo usar essa palavra em uma frase: _____ (se você fez essa seção, faça também a seção IV).
Indique seu conhecimento das palavras abaixo de acordo com as categorias descritas acima (I, II, III, IV ou V).	
afraid	
army	
boat	
bowl	

Figura 2. Recorte do VKS aplicado no pré-teste.

As descrições do autorrelato foram traduzidas do modelo apresentado por Paribakht e Wesche (1997). Como pode ser observado na Figura 2, nas categorias I e II, o aluno não se lembra do significado da palavra. Nas categorias III e IV, o aprendiz consegue se lembrar do significado da palavra e, então, escreve o sinônimo ou a tradução. Na categoria V, o aluno consegue usar a palavra em uma frase, ativando seu conhecimento léxico-gramatical para produzir a sentença. Por conveniência e tratamento dos dados, criamos duas categorias abrangentes para analisar os dados: “não familiaridade com a palavra”, nas qual são inseridas as categorias I e II; e a categoria “familiaridade com a palavra”, na qual as categorias III, IV e V são inseridas. Por consequência, as respostas errôneas nas categorias III, IV e V foram consideradas como sendo uma resposta da categoria II.

O pré-teste (VKS com distratores) foi aplicado para verificar o conhecimento prévio dos alunos, mais especificamente os substantivos e os adjetivos em foco. Os testes foram corrigidos e os dados tabulados em uma planilha do MS Excel 2013.

A partir desse momento, os sujeitos receberam três textos às segundas-feiras, ao longo de um período de 7 semanas. Todos foram informados verbalmente que poderiam consultar obras de referência em língua inglesa e fazer pesquisas em caso de dúvidas. No tocante à leitura dos textos, poderiam ler os textos de uma só vez ou ler um por dia. Para que os participantes pudessem corrigir as questões de interpretação textual, o respectivo gabarito era deixado à disposição em um local pré-determinado para ser xerocopiado.

Na semana subsequente à entrega dos últimos textos, sem aviso prévio, aplicamos o pós-teste (VKS sem distratores). Após a correção, os dados foram tabulados na mesma planilha eletrônica utilizada no pré-teste.

Vale salientar que, dos 63 participantes de nossa amostra inicial, apenas 46 concluíram a leitura de todos os textos. Dentre os desistentes, vários alegaram ter outros compromissos de trabalho, estudo e pessoais. Apenas os dados dos participantes que se submeteram ao pré e ao pós-teste foram considerados.

Em suma, os procedimentos envolveram as seguintes etapas: revisão bibliográfica, contato com possíveis participantes, aplicação e correção do VLT, seleção dos participantes, escolha do material, utilização do VP, seleção das palavras-alvo e distratores, elaboração das duas versões do VKS, aplicação e correção do pré-teste (VKS com distratores), entrega dos textos, e por último, aplicação e correção do pós-teste (VKS sem distratores).

4. Resultados e análise dos dados

A primeira observação que pode ser feita nos resultados do pré-teste é que a maioria dos itens era desconhecida dos participantes. Em termos percentuais, 85,7% das palavras-alvo eram desconhecidas por mais da metade dos participantes. Por outro lado, 14,3% das palavras-alvo eram conhecidas por mais da metade dos participantes. O desequilíbrio indica que os participantes da pesquisa não tiveram muita exposição às palavras fundamentais da língua inglesa ao longo das séries na escola regular, ou mesmo em cursos de idiomas oficiais.

Dentre as palavras mais lembradas no pré-teste, as palavras-alvo *boat*, *dark* e *war* apresentaram um alto índice de reconhecimento – 28 participantes alegaram conhecer *boat* e

dark. A palavra *war* foi reconhecida por 24 deles. Nenhum distrator foi analisado porque não faziam parte do escopo da pesquisa.

Algumas das palavras-alvo que provaram estar entre as mais difíceis para os participantes foram *whole*, *pleased*, *illness*, *sailor*, *pleasant*, *useful*, *peaceful* e *army*.

A Tabela 1 mostra os resultados obtidos no pré-teste. A coluna intitulada I+II traz a somatória dessas duas categorias, ambas relacionadas à falta de familiaridade com a palavra-alvo. Da mesma forma, as categorias III, IV e V foram agrupadas porque indicam, em diferentes níveis, conhecimento da palavra.

Tabela 1. Resultados do pré-teste.

	pré-teste	
	I + II	III+IV+V
army	40	6
boat	18	28
dark	18	28
dead	30	16
death	37	9
floor	28	18
foreign	38	8
glad	38	8
heavy	31	15
illness	43	3
peaceful	40	6
pleasant	42	4
pleased	44	2
safe	36	10
sailor	43	3
ship	35	11
stone	33	13
temple	27	19
useful	41	5
war	22	24
whole	44	2

Depois que os últimos textos foram entregues, o pós-teste (VKS sem distratores) foi novamente aplicado. Dessa vez, os distratores não apareceram, uma vez que a intenção era constatar a retenção das palavras-alvo pertencentes apenas às 1.000 palavras mais frequentes da língua inglesa.

Quanto aos resultados do pós-teste, percebemos uma mudança do perfil de conhecimento. Em termos percentuais, 33,3% das palavras-alvo eram desconhecidas por mais da metade dos participantes. Complementarmente, 66,7% das palavras-alvo eram conhecidas por mais da metade dos participantes. Tal aumento na categoria III+IV+V indica que a intervenção foi capaz de levar à cabo um incremento lexical considerável, em um período relativamente curto.

Dentre as palavras mais lembradas no pós-teste, as palavras-alvo *war*, *temple*, *dark*, *boat*, *army*, *heavy*, *stone*, *dead*, *safe*, *useful*, *ship* e *floor* foram reconhecidas por mais de 30 participantes. A seguir, alguns excertos retirados do *Asian and Pacific Speed Readings for ESL Learners* contendo *war*, *temple*, *dark*, *boat* e *army*:

Quadro 3. Excertos contendo as palavras-alvo mais reconhecidas.

*Today, if there is a **war**, reporters go there and we can see it on television or the internet, or read about the story in the newspaper.*

*They leave their families and go to live and study in a **temple**.*

*Everything went well during the first few days of the voyage, but suddenly there was a strong wind and the sky became very **dark**.*

*They came more than two thousand miles in small **boats** from the islands in the middle of the Pacific Ocean*

*His **army** was big and his soldiers were also good at fighting.*

As palavras-alvo que foram problemáticas são *pleasant* e *pleased*, sendo que apenas 11 alunos reconheceram o significado de *pleasant* e 7 alunos reconheceram o significado de *pleased* após as atividades de leitura. A explicação mais provável para esse desempenho pode residir na confusão com a palavra *please* e na crença de que o significado fosse similar.

Vale ressaltar que 35 aprendizes reconheceram o significado da palavra *army*, sendo que apenas 2 alunos foram capazes de empregar o seu significado em sentenças corretas, o que corresponde à categoria V. Isso é explicado porque constitui tarefa mais fácil reconhecer um item apontando sua tradução ou sinônimo que demonstrar seu uso em um enunciado. As habilidades envolvidas acabam sendo bastante diferentes. O acerto da tradução ou do sinônimo não implica domínio da habilidade ativa, de produção linguística.

Algumas das palavras-alvo que provaram estar entre as mais difíceis para os participantes no pós-teste foram *pleased, whole, pleasant, foreign, illness, sailor e peaceful*. Abaixo, excertos com as cinco palavras-alvo de maior dificuldade – e menor reconhecimento:

Quadro 4. Excertos contendo as palavras-alvo menos reconhecidas.

<i>When the king heard about Ni Layonsari he was pleased.</i>
<i>The whole village opens its eyes and goes towards the sea.</i>
<i>The journey to China was pleasant.</i>
<i>Unlike many countries in Asia that fought against their foreign rulers, he did not fight the English and French.</i>
<i>They brought many useful things, like knives, guns and plants but they also brought many bad things like illness.</i>

De acordo com os resultados do pós-teste, na Tabela 2, pode-se constatar que ocorreu maior aquisição incidental e retenção em relação aos substantivos. *army, boat, dark, dead, death, floor, foreign, illness, sailor, ship, stone, temple e war*. Esses resultados ratificam as posições de Paribakht e Wesche (1997) segundo as quais palavras nocionais, principalmente substantivos concretos, com referentes claros, evocam imagens mentais, tornando-as mais fáceis de serem aprendidas e lembradas.

Tabela 2. Resultados do pós-teste.

	pós-teste	
	I + II	III+IV+V
army	11	35
boat	11	35
dark	7	39
dead	13	33
death	21	25
floor	15	31
foreign	29	17
glad	19	27
heavy	10	36
illness	29	17
peaceful	24	22
pleasant	35	11
pleased	39	7
safe	14	32

sailor	26	20
ship	15	31
stone	12	34
temple	6	40
useful	14	32
war	4	42
whole	35	11

Em linhas gerais, os resultados indicam que o número de palavras reconhecidas no pós-teste são muito superiores ao do pré-teste. No pré-teste, as respostas da categoria I+II são predominantemente maior. No pós-teste, há uma inversão a categoria I+II concentra menos respostas. Uma comparação entre o pré-teste e o pós-teste permite concluir que todas as palavras-alvo seguem um padrão melhorado no pós-teste, fato esse que indica uma migração bastante acentuada para as categorias que indicam o conhecimento das palavras (III, IV e V). Mesmo as palavras-alvo menos reconhecidas, revelam uma melhoria geral nas respostas.

Um aspecto importante a ser analisado é o que se refere ao tipo de palavra-alvo que propicia maior aquisição incidental e retenção. As palavras-alvo selecionadas para o presente estudos envolveram propositadamente duas classes gramaticais: *substantivo e adjetivos*.

Comparando os dois testes e transformando os números de acertos da categoria III+IV+V em porcentagem, podemos visualizar na Tabela 3 o aumento geral em pontos percentuais presente após o encerramento da pesquisa. Para a palavra *army*, 13,04% dos participantes alegavam conhecê-la no pré-teste, ao passo que no pós-teste, 76,09% dos participantes alegavam conhecê-la. Foi a palavra com a maior diferença em pontos percentuais, com 63,04 pontos percentuais de diferença – porcentagem de respostas do pós-teste subtraída da porcentagem do pré-teste. As palavras-alvo são elencadas em função do aumento, em ordem decrescente.

Tabela 3. Diferença em pontos percentuais entre respostas do pré e do pós-teste.

	pré-teste	pós-teste	aumento
	III+IV+V	III+IV+V	
army	13.04	76.09	63.04
useful	10.87	69.57	58.70
safe	21.74	69.57	47.83
temple	41.30	86.96	45.65
heavy	32.61	78.26	45.65
stone	28.26	73.91	45.65

ship	23.91	67.39	43.48
glad	17.39	58.70	41.30
war	52.17	91.30	39.13
dead	34.78	71.74	36.96
sailor	6.52	43.48	36.96
peaceful	13.04	47.83	34.78
death	19.57	54.35	34.78
illness	6.52	36.96	30.43
floor	39.13	67.39	28.26
dark	60.87	84.78	23.91
whole	4.35	23.91	19.57
foreign	17.39	36.96	19.57
boat	60.87	76.09	15.22
pleasant	8.70	23.91	15.22
pleased	4.35	15.22	10.87

Em estudo anterior, Paribakht e Wesche (1997) também observaram um aumento acentuado em sua comparação. Apesar de o estudo de Paribakht e Wesche (1997) ter sido realizado com características diferentes e metodologia distinta, os resultados indicados pelos autores quanto ao aumento de reconhecimento lexical apontam um aumento de 40 pontos percentuais para substantivos e 33 pontos percentuais para verbos. As palavras-alvo não eram adaptadas. Basso (2007) também aponta um alto índice de reconhecimento lexical após a leitura de textos, especialmente de substantivos.

É importante salientar que a análise dos resultados comprova um nível considerável de ganho lexical após 7 semanas, decorrentes da leitura e do contato com os 20 textos. Os números positivos podem estar relacionados independente ou conjuntamente aos seguintes fatores, que não se esgotam nesse rol:

- Quantidade de vezes que as palavras-alvo apareceram;
- Consulta ao dicionário durante a leitura dos textos;
- Discussão com colegas a respeito de determinadas palavras ou passagens encontradas nos textos;
- Exercícios de compreensão textual ao final de cada texto no formato múltipla escolha, o que demandava mais atenção na leitura;
- Presença das palavras-alvo nos exercícios de compreensão textual;
- Anotações realizadas no intuito de registrar dúvidas ou vocabulário interessante, que poderia incluir as palavras-alvo;
- Estímulo derivado da curiosidade pela atividade ou da facilidade em lidar com os textos;

- Tempo livre para dedicar-se à leitura, sem interferências;
- Conhecimento prévio na língua estrangeira;
- Desejo de dominar o vocabulário fundamental da língua inglesa;
- Interesse pelos assuntos abordados;
- Simplicidade da tarefa;
- Inferência de significado pelo horizonte de contexto;
- Repetidas leituras de certas partes dos textos.

Dentre os fatores aventados acima como possíveis responsáveis pelos resultados encontrados, a quantidade de vezes que as palavras-alvo ocorreu será testada quanto à sua eficácia. Assim sendo, optamos por utilizar um teste estatístico que pudesse comprovar ou refutar a hipótese de que as palavras que apareciam mais vezes seriam justamente aquelas que registrariam um índice mais pronunciado de reconhecimento no pós-teste. Selecionamos o teste de correlação de postos de Spearman, que permite estabelecer a força de relação entre as variáveis, ou seja, a ideia é identificar o número de vezes em que a palavra ocorreu nos textos tem influência em seu reconhecimento. Aqui, a primeira variável é a frequência da palavra (eixo x) e a segunda variável é o número de participantes que sabem seu significado (eixo y). Tomamos como parâmetro Oakes (1998) e, também, Levin, Forde e Fox (2012) para proceder aos cálculos.

A força de correlação pode ser expressa numericamente usando um coeficiente de correlação (r_s), que varia entre -1 e 1. Quando o coeficiente se aproxima de |1| existe uma alta correlação entre as variáveis, de maneira que o valor de uma acaba influenciando diretamente o valor da outra. Analogamente, se a correlação for 0, a correlação é nula.

A fim de inserir os dados exigidos pela fórmula, organizamos a Tabela 4:

Tabela 4. Tabulação dos dados obtidos a partir do VKS.

palavra	X	posto (X)	Y	posto (Y)	D	D ²
war	45	1	42	1	0	0
ship	23	2	31	11,5	-9,5	90,25
army	17	3	35	5,5	-2,5	6,25
foreign	13	4	17	17,5	-13,5	182,25
boat	12	5	35	5,5	-0,5	0,25
death	10	6	25	14	-8	64
dead	9	7	33	8	-1	1
stone	8	8	34	7	1	1
useful	5	9	32	9,5	-0,5	0,25
safe	4	10	32	9,5	0,5	0,25

sailor	4	11	20	16	-5	25
dark	3	12	39	3	9	81
illness	3	13	17	17,5	-4,5	20,25
peaceful	3	14	22	15	-1	1
pleased	3	15	7	21	-6	36
temple	3	16	40	2	14	196
whole	2	17	11	19,5	-2,5	6,25
floor	1	18	31	11,5	6,5	42,25
glad	1	19	27	13	6	36
heavy	1	20	36	4	16	256
pleasant	1	21	11	19,5	1,5	2,25
						$\Sigma D^2 = 1.047,5$

Fonte: dados da presente pesquisa.

Nota: X representa o número de vezes que a palavra ocorreu nos textos; o posto (X) indica a ordenação decrescente do número de vezes que a palavra ocorreu no texto; Y representa a quantidade de acertos; o posto (Y) indica a ordenação decrescente da quantidade de acertos; D representa a diferença entre o posto (X) e o posto (Y); D^2 representa o valor da diferença ao quadrado; ΣD^2 indica a somatória dos valores da coluna das diferenças ao quadrado, D^2 .

A fórmula para a obtenção do coeficiente é a seguinte:

$$r_s = 1 - \frac{6 \Sigma D^2}{N(N^2 - 1)} \quad (1)$$

Com relação ao valor de N, presente na fórmula acima (1), cabe salientar que corresponde ao número de palavras analisadas, que neste caso, é 21. Dispondo de todos os dados, procedemos a resolução da fórmula com vistas a descobrir o coeficiente de correlação.

$$r_s = 1 - \frac{(6)(1.047,5)}{21(441-1)} \quad (2)$$

$$r_s = 1 - \frac{6.285}{9.240} \quad (3)$$

$$r_s = 1 - 0,68 \quad (4)$$

$$r_s = 0,32 \quad (5)$$

O coeficiente de correlação obtido foi $r_s = 0,32$. Percebemos que existe uma correlação muito fraca entre a variável frequência e a variável reconhecimento. O passo seguinte foi descobrir se essa correlação seria significativa do ponto de vista estatístico. Para tanto, consultamos uma tabela de valores críticos de r_s , levando em consideração os 21 pares de valores analisados (número de ocorrência e número de reconhecimento) e um nível de confiança de 95%.

Para que haja significância estatística, o valor obtido deve ser maior ou igual ao valor crítico indicado por uma tabela específica com valores r_s . Sob as condições expostas, o valor crítico é 0,43. No nosso caso, como o valor obtido ($r_s = 0,32$) é menor que o valor crítico, podemos afirmar, portanto, que na amostra analisada, sob as condições apresentadas, a frequência da palavra não teve implicação direta em sua taxa de reconhecimento.

5. Considerações Finais

Em consonância principalmente com Biber, Conrad e Reppen (2004), Berber Sardinha (2004), Hunston (2010), Nation (2001, 2003) e McCarthy (1998) e Paribakht e Wesche (1997), esta pesquisa procurou apresentar aspectos linguísticos quantitativos e destacar o papel da leitura intensiva em língua inglesa como suporte para a construção e a ampliação de vocabulário. Acreditamos ser importante que o aprendiz desenvolva habilidades de interpretação de texto a partir do vocabulário fundamental para que esteja em contato com a língua estrangeira, em um momento inicial de seu aprendizado. Em um segundo momento, dominando as palavras fundamentais, haverá o aprendizado de outras faixas de frequência, com palavras mais formais – menos comuns. Conforme o exposto, o recorte de pesquisa discutido aqui discutiu o papel da leitura no domínio/conhecimento de vocabulário na habilidade de recepção escrita. Trata-se de um dos muitos passos necessários para, de fato, a consecução do que significa conhecer uma palavra.

No pré-teste, antes da entrega dos textos, 14,3% das palavras-alvo eram conhecidas por mais da metade dos participantes, ao passo que, no pós-teste, 66,7% das palavras-alvo eram conhecidas por mais da metade dos participantes. O reconhecimento lexical teve variações importantes e flutuou entre 10,87 (a palavra-alvo com menor variação – *pleased*) e 63,04 pontos percentuais (a palavra-alvo com maior variação – *army*). De qualquer forma, a melhora evidente e os dados apresentados podem contribuir para que outras pesquisas sejam desenvolvidas tomando como ponto de partida o ensino/prática de vocabulário fundamental da língua inglesa. Consideramos que a aula de língua inglesa orientada e baseada em pesquisas linguísticas já estabelecidas pode proporcionar ao aprendiz uma oportunidade para que seu repertório lexical seja incrementado. De modo geral, cabe ao professor incluir em sua prática atividades para a retenção de vocabulário, propondo rotinas que favoreçam a aquisição. Cabe ao aluno, a tarefa de buscar um incremento de seu repertório lexical.

Com relação às perguntas da pesquisa propostas na introdução do trabalho, seguem algumas considerações. Para o primeiro problema (ocorre a aquisição incidental de vocabulário via leitura intensiva?), pudemos constatar que houve aquisição incidental via leitura intensiva dos 20 textos dissertativos. Os participantes apresentaram um alto grau de reconhecimento de vocabulário após o estudo, o que pode ser comprovado na Tabela 3. A leitura intensiva pode servir como insumo de vocabulário na língua inglesa. Quanto mais o aluno ler, maior tende a ser seu conhecimento de vocabulário. Assim, por conseguinte, quanto maior o conhecimento de vocabulário, maior será a facilidade do aprendiz em interpretar um texto. A leitura intensiva de textos informativos pode ser benéfica porque, além de expor os aprendizes a um grande número de vocabulário comum na língua, também pode potencialmente ser usada tanto dentro da sala de aula quanto fora dela; Quanto ao segundo problema (a quantidade de vezes que uma palavra ocorre nos textos influencia a aquisição/retenção de vocabulário?), tendo como referência única e exclusivamente a amostra do estudo, a exposição múltipla ao léxico não foi um fator determinante na aquisição de vocabulário. O teste estatístico – o teste de correlação de postos de Spearman – mostrou que na amostra em questão não houve uma correlação entre a quantidade de vezes que uma palavra apareceu e seu reconhecimento pelos participantes. Vale destacar que esse resultado, de forma alguma, pode ser generalizado para outros contextos, sob pena de julgamentos errôneos. Nessa amostra, outros fatores (que não foram mensurados) definitivamente tiveram peso e definiram os números positivos atinentes à aquisição do vocabulário.

Conforme discutido, as primeiras 1.000 palavras do inglês são essenciais para os aprendizes que desejam utilizar a língua estrangeira. Assim, é muito importante que os professores saibam qual o conhecimento de vocabulário que os aprendizes possuem e que estejam cientes de como podem ajudá-los sistematicamente a aumentar esse conhecimento. Se os aprendizes não sabem todas as primeiras 1.000 palavras do inglês, vale a pena garantir que tenham a oportunidade de aprender aquelas que não sabem. Um pequeno número de palavras do inglês ocorre muito frequentemente e, sabendo estas palavras o aprendiz tende a reconhecer uma proporção muito grande das palavras correntes em um texto escrito ou falado.

Por maior que tenham sido os cuidados acerca dos procedimentos metodológicos e dos encaminhamentos da pesquisa, encontramos limitações. Uma das limitações dessa pesquisa está no fato de que o número de participantes ter diminuído consideravelmente com o decorrer das semanas. Dos 63 participantes disponíveis no início da pesquisa, 46 continuaram as atividades

até o término das aplicações. Seria interessante verificar se os resultados obtidos seriam diferentes caso a amostragem fosse ampliada e o período de exposição também mais estendido.

Cientes das contribuições que a leitura e os dados advindos de *córpus* podem trazer para a sala de aula de língua estrangeira, professores e pesquisadores dispõem de um suporte de base científica para transformar tais descobertas em benefícios para os aprendizes. Ao entender a linguagem humana também como possibilidades e tendências, temos a oportunidade de concretizar em números nosso uso linguístico. A consequência mais direta de um direcionamento desse tipo está no tratamento empírico subsidiando a exploração teórica.

Referências Bibliográficas

BASSO, J. P. Níveis de conhecimento lexical resultantes da aquisição incidental de vocabulário por meio da leitura extensiva. In: SCARAMUCCI, M. V. R.; GATTOLIN, S. R. B. **Pesquisas sobre vocabulário em língua estrangeira**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 97-126.

BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. Barueri: Manole, 2004.

_____. Como usar a Linguística de Corpus no ensino de língua estrangeira. In: VIANA, V. ; TAGNIN, S. E. O. (Org.). **Corpora no ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Hub Editorial, 2010. p. 301-356

BIBER, D. ; CONRAD, S. ; REPPEN, R. **Corpus Linguistics: investigating language structure and use**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria lingüística: teoria lexical e lingüística computacional**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HUNSTON, S. **Corpora and Applied Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: _____ (Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2000. p.17-46.

LEVIN, J. ; FOX, J. A. ; FORDE, D. R. Medidas não paramétricas de correlação. In: _____. **Estatística para as Ciências Humanas**. 11. ed. São Paulo: Pearson, 2012. p. 361-385.

MCCARTHY, Michael. Interview. [1998]. Entrevistadores: Ellie Attieh e Kathleen Staub. Disponível em: <<http://www.cambridge.org.br/authors-articles/interviews?michael-mccarthy-ii&id=2460>>. Acesso em: 26 fev. 2014.

NATION, P. **Vocabulary Levels Test**. 1993. Disponível em: http://www.lex tutor.ca/tests/levels/recognition/1k/test_1.html. Acesso em: 17 mar. 2014.

_____. **Learning vocabulary in another language.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. **Como estruturar o aprendizado de vocabulário.** Tradução Cristiane Arruda. São Paulo: Special Book Services, 2003.

OAKES, M. P. **Statistics for Corpus Linguistics.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 1998.

PARIBAKHT, T. S.; WESCHE, M. Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In: COADY, J. ; HUCKIN, T. (Ed.). **Second language vocabulary acquisition.** New York: Cambridge University Press, 1997. p. 174-200.

QUINN, E.; NATION, P. ; MILLETT, S. **Asian and Pacific speed readings for ESL learners.** Wellington: English Language Institute, 2007.

RODRIGUES, D. F. Um olhar crítico sobre o ensino de vocabulário em contextos de inglês como língua estrangeira. **Trabalhos de Linguística Aplicada.** Campinas, v. 45, n. 1, p.55-73, jan/jun 2006.

SILVA, E. B. **Letras de música em língua inglesa: um corpus a ser explorado.** Comunicação apresentada na Semana de Letras da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2010. (não publicado).

_____. VocabProfile: uma ferramenta linguístico-estatística para a aula de língua inglesa. **Domínios de linguagem.** Uberlândia, v. 5, n. 1, p. 144-159, 2011a. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiodelinguagem/article/view/12397/8060>. Acesso em: 17 mar. 2014

_____. **As listas de palavras na aula de língua inglesa.** Comunicação apresentada no 18º Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (Inpla). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, jun/2011b. (não publicado).

_____. **Estudo quantiquantitativo da língua inglesa a partir de software linguístico-estatístico:** interface entre a Linguística de Corpus e o ensino de vocabulário. Comunicação apresentada no 3º Congresso Internacional da Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (Abrapui). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, mai/2012. (não publicado).

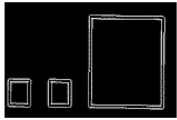
_____. **A qualidade léxico-gramatical de redações em língua inglesa escritas por professores de inglês em pré-serviço.** Comunicação apresentada no 5º Encontro de Didática e Formação de Professores (Edipe). Universidade Federal de Goiás. Goiânia, ago./2013. (não publicado).

ANEXO A – Vocabulary Levels Test

Levels Test (Recognition) Level 1k, Test 2

Instructions: There are 39 questions. Mark "T" if a sentence is true. Mark "N" if a sentence is not true. Mark "X" if you do not understand the sentence.

1. Two of these are little.



2. You must look when you want to find the way.

3. When someone says, 'What are you called?', you should say your name.

4. There are many ways to get money.

5. All the world is under water.

6. When you keep asking, you ask once.

7. Sometimes people die when they fall off a building.

8. Day follows night and night follows day.

9. Remain here means 'stay'.

10. This is a person.



11. When there is a change of scene, we see a different place.

12. Often means 'many times'.

13. This is a mountain.



14. Every month has a different name.

15. People follow the orders of a chief.

16. Green is a colour.

17. Dirty hands cannot make marks on glass.

18. You need at least five people to make a group.

19. Cars move on a road.

20. You can eat silver.

21. You can see more when you are on a hill.

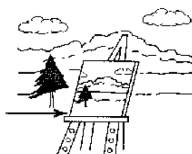
22. Your child will be a girl or a boy.

23. When you are sure, you know you are right.

24. Each society has the same rules.

25. Three examples of food are: shops, homes, and markets.

26. This is a picture.



27. It is good to attack people.

28. Rome is an ancient city.

29. A stream is a small river.

30. When you promise something, you say you will really do it.

31. Dreams are about things that really happened.

32. When we give a date, we say the day, the month, and the year.

33. It is impossible to live for a long time without water.

34. Very young children drink milk.

35. This is a square.



36. This is a boat. _____



37. It is a short way from one side to the other side of a wide river. _____

38. A detail is a small piece of information. _____

39. A handle is part of our body. _____

ANEXO B – VKS do pré-teste (com distratores)

CATEGORIAS DE AUTO-RELATO

I	Eu não me lembro de ter visto essa palavra antes.
II	Eu já vi essa palavra, mas não me lembro de seu significado.
III	Eu já vi essa palavra e eu acho que ela significa _____ (sinônimo ou tradução).
IV	Eu conheço essa palavra. Ela significa _____ (sinônimo ou tradução).
V	Eu consigo usar essa palavra em uma frase: _____ (se você fez essa seção, faça também a seção IV).

Indique seu conhecimento das palavras abaixo de acordo com as categorias descritas acima (I, II, III, IV ou V).

afraid	
army	
boat	
bowl	
clever	
cow	
dark	
dead	
death	
floor	
foreign	
glad	
gun	
heavy	
illness	
island	
journey	
noise	
peaceful	
pleasant	
pleased	
sad	

safe	
sailor	
ship	
stone	
temple	
thick	
useful	
war	
warm	
weak	
weather	
whole	

ANEXO C – VKS do pós-teste (sem distratores)

CATEGORIAS DE AUTO-RELATO

I	Eu não me lembro de ter visto essa palavra antes.
II	Eu já vi essa palavra, mas não me lembro de seu significado.
III	Eu já vi essa palavra e eu acho que ela significa _____ (sinônimo ou tradução).
IV	Eu conheço essa palavra. Ela significa _____ (sinônimo ou tradução).
V	Eu consigo usar essa palavra em uma frase: _____ (se você fez essa seção, faça também a seção IV).

Indique seu conhecimento das palavras abaixo de acordo com as categorias descritas acima (I, II, III, IV ou V).

army	
boat	
dark	
dead	
death	
floor	
foreign	
glad	
heavy	
illness	
peaceful	
pleasant	
pleased	
safe	
sailor	
ship	
stone	
temple	

useful	
war	
whole	

Artigo recebido em: 31.01.2016

Artigo aprovado em: 22.03.2016

Domínios de Lingu@gem