



## Uma abordagem de análise de livros didáticos de língua estrangeira: estabelecendo relações entre leitura e léxico

**A framework for analyzing vocabulary activities in foreign language: establishing relationships between reading and vocabulary**

*Bruno de Azevedo\**

*Lêda Maria Braga Tomitch\*\**

---

**RESUMO:** Em aquisição de língua estrangeira, a relação entre o conhecimento lexical e a compreensão leitora está consolidada. O conhecimento lexical prediz a compreensão leitora, assim como a leitura tem a capacidade de ampliar o repertório vocabular dos aprendizes de uma língua estrangeira<sup>1</sup>(LE) (LAUFER 1992; 2017; DROOP; VERHOEVEN, 2003; FINGER-KRATOCHVIL; 2014;). Sob esta perspectiva, o presente artigo apresenta uma abordagem de análise de livros didáticos que propõe a investigação de seguintes aspectos: 1) como o vocabulário é apresentado nas unidades dos livros didáticos em relação à unidade de leitura; 2) quais tipos de palavras estão sendo abordadas – palavras frequentes e falsos cognatos (SÖKMEN, 1997), palavras que auxiliam na compreensão de ideias principais e secundárias do texto

---

**ABSTRACT:** The relationship between vocabulary and reading comprehension is well established in foreign language acquisition. Vocabulary knowledge predicts reading comprehension, and reading can improve foreign language (FL) learners' vocabulary (LAUFER 1992; 2017; DROOP; VERHOEVEN, 2003; FINGER-KRATOCHVIL; 2014). With this in mind, this article presents a framework for analyzing vocabulary activities in FL textbooks, proposing the investigation of the following aspects: 1) how vocabulary is presented in FL textbooks in relation to the reading section; 2) which types of words are approached – high frequency words, false-cognates (SÖKMEN, 1997), and words that are part of main/secondary ideas of the text (GAGNÉ et al., 1993); 3) whether opportunities are provided to re-find the words in different contexts for recall (SÖKMEN, 1997); and

---

\* Doutorando em Estudos da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). [bruno\\_de\\_azevedo@hotmail.com](mailto:bruno_de_azevedo@hotmail.com)

\*\* Professora titular do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). [leda@cce.ufsc.br](mailto:leda@cce.ufsc.br)

<sup>1</sup> Nesse estudo os termos *língua estrangeira* (LE) e *segunda língua* (SL/L2) estão sendo utilizados de forma intercambiável.

---

(GAGNÉ et al., 1993); 3) se há várias oportunidades de reencontro com as palavras ensinadas para memorização (SÖKMEN, 1997); e 4) qual nível de processamento as palavras promovem (CRAIK; LOCKHART, 1972; LAUFER; HULSTIJN, 2001). Esta abordagem foi utilizada por De Azevedo (2018)<sup>2</sup>, e se constitui uma ferramenta de pesquisa a ser utilizada por professores pesquisadores para análise de atividades de vocabulário em livros didáticos.

4) what level of processing the activities promote (CRAIK; LOCKHART, 1972; LAUFER; HULSTIJN, 2001). This framework was used by De Azevedo (2018) and can be considered a research tool for teachers/researchers to analyze vocabulary activities in FL textbooks.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Léxico. Livros-didáticos.

**KEYWORDS:** Reading. Vocabulary. Textbooks.

---

## 1. Introdução

A utilização de livros didáticos no ensino de língua(s) estrangeira(s), em escolas regulares e cursos livres de idiomas, tem seu papel estabelecido. Um reforço claro a essa ideia é um programa do governo federal que prevê a avaliação e distribuição de livros didáticos - o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que tem como objetivo a manutenção de um padrão de qualidade dos livros didáticos oferecidos na rede pública de ensino, sem ônus para a escola ou para os alunos. É importante mencionar que os livros passam por rigorosa avaliação pedagógica, antes que cheguem às escolas, avaliação esta sob responsabilidade de equipe técnica coordenada pelo Ministério da Educação, composta por especialistas da área do ensino de LE, envolvendo professores da educação básica e do ensino superior de instituições públicas e privadas.

Além disso, um dos maiores desafios de educadores brasileiros é a formação de leitores, principalmente ao observar os resultados de alunos brasileiros em avaliações

---

<sup>2</sup> Este artigo é o resultado parcial da dissertação de Mestrado do primeiro autor, defendida no Programa de Pós-Graduação em Inglês da UFSC, sob a orientação da segunda autora deste artigo.

de percurso – Prova Brasil, ENEM, PISA<sup>3</sup> – de acordo com Rojo (2009). Para que tal habilidade ocorra, se faz necessária a compreensão de como o processo de leitura ocorre, desde os níveis mais básicos, como a decodificação e a compreensão literal, até os mais sofisticados, como compreensão inferencial e monitoramento da compreensão.

Um exemplo da importância da compreensão do processo da leitura pode ser observado no recente estudo de De Azevedo, Pires e Tomitch (2018), que analisou os tipos de inferência que os indivíduos precisam realizar para realização da prova de língua estrangeira (inglês) no ENEM. No entanto, a elaboração de inferências somente ocorre quando há recursos cognitivos livres na memória de trabalho<sup>4</sup>, ou seja, processos mais básicos como decodificação e compreensão literal precisam estar amplamente automatizados (ALPTEKIN; ERÇETIN, 2009). Em outras palavras, o conhecimento lexical se faz amplamente necessário.

Esta abordagem foi elaborada e utilizado por De Azevedo (2018) em sua análise de três livros didáticos de inglês como língua estrangeira. Neste estudo, o autor descobriu que em apenas um dos livros didáticos (livro um) havia uma relação direta com as atividades de vocabulário com a unidade de leitura. O autor também descobriu que o mesmo livro didático (livro um) abordava palavras frequentes e palavras que estavam ligadas às ideias centrais do texto. Por fim, o livro um foi o único livro didático que permitia vários encontros com as palavras abordadas e a maioria das atividades presentes parecia promover um nível profundo de processamento (ver DE AZEVEDO, 2018 para detalhamento).

---

<sup>3</sup> Prova Brasil consiste em um exame standardizado cujo objetivo é avaliar a qualidade do ensino brasileiro (BRASIL, 2007); ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, “tem como objetivo aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao final da educação básica” (BRASIL, 2018); e PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, consiste em uma avaliação realizada com estudantes a partir do 7º ano do ensino fundamental com até 15 anos de idade de diversos países com objetivo de “produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico” (INEP, 2018).

<sup>4</sup> Referimo-nos à memória de trabalho ao sistema responsável pelo armazenamento temporário e controle de atenção para realização de tarefas complexas (BADDELEY, 2017).

Considerando o que foi mencionado acima, este artigo sugere uma abordagem de análise de livros didáticos em língua estrangeira. A primeira parte da abordagem se dedica a analisar como o léxico é apresentado na unidade de leitura. A segunda parte se debruça às atividades de vocabulário. Para ser mais específico, aspectos como frequência das palavras, falsos cognatos, palavras que auxiliam na identificação de ideias principais e/ou secundárias do texto, o número de encontros com as palavras e o nível de processamento que elas promovem são abordados neste artigo. Iniciamos, dessa forma, estabelecendo a relação do léxico na compreensão leitora.

## 2. O papel do léxico na compreensão leitora

Na área de leitura, estabeleceu-se que o conhecimento lexical é imprescindível para compreensão leitora, como pode ser observado por vários estudiosos (LAUFER 1992; DROOP; VERHOEVEN, 2003; FINGER-KRATOCHVIL, 2014). Citaremos brevemente dois estudos que corroboram tal afirmação, a saber Laufer (1992) e Droop e Verhoeven (2003). No estudo de Laufer (1992), cujo objetivo era investigar a relação entre conhecimento lexical e compreensão de textos acadêmicos, conclui-se que conhecimento lexical é um bom preditor de compreensão leitora, uma vez que a autora encontrou correlações entre resultados dos testes de leitura dos participantes com o nível de conhecimento lexical deles. Em um grande estudo conduzido por Droop e Verhoeven (2003), cujo objetivo era investigar “[...] o desenvolvimento e interrelações entre proficiências em línguas e habilidades leitoras de crianças aprendendo a ler tanto na primeira quanto na segunda língua.” (p. 79, tradução nossa<sup>5</sup>), os autores sugerem que conhecimento lexical é um fator extremamente importante para a compreensão leitora.

---

<sup>5</sup> Tradução nossa de: “[...] the development of and interrelations between the language proficiencies and reading abilities of children learning to read in either a first language or a second language” (DROOP; VERHOEVEN, 2003, p. 79).

No contexto brasileiro, estudos de percepção de estudantes e professores têm demonstrado que ambos acreditam veementemente na importância do conhecimento lexical para a leitura (DE AZEVEDO, 2018; CARVALHO, 2008). O estudo recente de De Azevedo (2018) demonstrou que 43% dos estudantes de Letras (de uma amostra de 30 participantes da Universidade Federal de Santa Catarina) consideram conhecimento lexical extremamente importante para a leitura em LE. Em relação aos professores deste estudo, todos os que fizeram parte da amostra consideram o léxico relevante para a leitura. O estudo de Carvalho (2008) investigou, a partir da metodologia Q<sup>6</sup>, as percepções de 69 participantes (entre professores e estudantes) sobre a leitura. Os resultados apontaram que o grupo denominado A (13 participantes<sup>7</sup>, composto por quatro professores e nove estudantes) favorece o conhecimento lexical para a leitura.

Considerando o modelo de compreensão leitora de Gagné, Yekovich e Yekovich (1993), para uma compreensão leitora bem-sucedida, espera-se que os leitores envolvam dois tipos básicos de conhecimento: o declarativo e o procedural. O conhecimento declarativo é aquele possível de ser verbalizado consistindo em “[...] conhecimento sobre letras, fonemas, morfemas, palavras, ideias, esquemas e tópicos<sup>8</sup>.” (GAGNÉ *et al.*, 1993, p. 267, tradução nossa). O conhecimento procedural, em contrapartida, compreende processos mais automatizados, compostos pelos processos componentes da leitura, a saber, decodificação, compreensão literal, compreensão inferencial e monitoramento da compreensão (GAGNÉ *et al.*, 1993). Sob esta perspectiva, a decodificação e a compreensão literal se configuram como processos de

---

<sup>6</sup> A metodologia Q consiste em considerar a subjetividade dos participantes sem a interferência das crenças do pesquisador. Para que isso ocorra, os pontos de vista dos participantes são distribuídos de acordo sua similaridade e discrepância - distribuição Q (CARVALHO, 2008).

<sup>7</sup> O número 13 corresponde ao número de participantes que foram distribuídos no grupo A do estudo de Carvalho (2008). Este grupo acredita que o conhecimento lexical é fundamental para compreensão de textos.

<sup>8</sup> Tradução nossa de: “[...] knowledge about letters, phonemes, morphemes, words, ideas, schemas, and topic or subject matter.” (GAGNÉ *et al.*, 1993, p. 267).

baixo nível, enquanto a compreensão inferencial e o monitoramento da compreensão seriam processos de alto nível.

Antes de explicar os processos componentes de leitura, é importante salientar que “[...] na leitura proficiente, os subprocessos da leitura ocorr[e]m em paralelo, o que significa que a descrição de cada subprocesso individualmente é meramente ilustrativa e tem função de explicitar os componentes do modelo.” (TOMITCH, 2011, p. 52). Na decodificação ocorre o reconhecimento da palavra escrita com associação de significado na memória (emparelhamento) e/ou recodificação, que consiste na sonorização da palavra caso o emparelhamento não seja suficiente (GAGNÉ et al., 1993; TOMITCH, 2011). Na compreensão literal ocorre o acesso lexical e o parseamento, nível de processamento em que os melhores significados para as palavras são selecionados, bem como a utilização de regras sintáticas para a formação de proposições, respectivamente. Na compreensão inferencial, considerado processo de alto nível, três subprocessos são cruciais, a saber: integração, resumo e elaboração. No primeiro deles, o leitor integra proposições para a construção de sentido, enquanto no segundo, o leitor extrai as ideias principais do texto para construção de um resumo, e por fim, no terceiro, o leitor relaciona seu conhecimento de mundo com as informações do texto (GAGNÉ et al., 1993). No monitoramento da compreensão, também considerado processo de alto nível, o leitor estabelece o objetivo para a leitura do texto, seleciona as estratégias para tal, verifica se o objetivo está sendo alcançado, e em caso de problemas, toma medidas para solucioná-los e atingir o objetivo inicial da leitura (GAGNÉ et al., 1993).

Levando em consideração o modelo supracitado, sabe-se que uma vez automatizados processos de baixo nível, estes requerem menos recursos cognitivos, que poderão, dessa forma, ser alocados para processos de alto nível (ANDERSON, 2000; ALPTEKIN; ERÇETIN, 2009; TOMITCH, 2009a). Em outras palavras, o conhecimento lexical permite aos leitores executarem processos de baixo nível de

forma automatizada, e possam devotar recursos cognitivos para elaboração de inferências, condição imprescindível para compreensão, e também monitoramento da compreensão.

Dois estudos que procuraram investigar a relação das atividades de vocabulário de livros didáticos com as unidades de leitura são Tomitch (2009a) e De Azevedo (2018). No primeiro estudo, a autora descobriu que as atividades de vocabulário analisadas no estudo em questão (ver TOMITCH, 2009a para detalhamento) auxiliavam somente em processos de baixo nível – decodificação e compreensão literal – de acordo com o modelo supracitado. O segundo estudo encontrou resultados similares, uma vez que dos três livros analisados, somente um deles parecia auxiliar os leitores com processos de alto nível – compreensão inferencial e monitoramento da compreensão (DE AZEVEDO, 2018). Considerando a questão apresentada por esses dois estudos, faz-se necessário que professores pesquisadores<sup>9</sup> analisem as atividades utilizadas em livros didáticos, para que a pesquisa em linguística aplicada possa embasar decisões pedagógicas. Dessa forma, na próxima seção, propomos uma abordagem de análise de livros didáticos.

### **3. Uma abordagem de análise de livros didáticos em língua estrangeira**

Com o objetivo de enriquecer os estudos na área de linguística aplicada<sup>10</sup> no que tange aos livros didáticos em língua estrangeira, propomos a seguir, uma abordagem de análise de livros didáticos, que permita a investigação de diversos aspectos, a saber:

---

<sup>9</sup> O termo professor pesquisador é utilizado para se referir ao professor que realiza pesquisas a fim de melhorar seu trabalho docente (BORTONI-RICARDO, 2008). Para ser mais preciso, “[...] o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas propõe a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

<sup>10</sup> Assumimos, neste trabalho, a visão de Linguística Aplicada como ciência interdisciplinar que “procura criar inteligibilidade sobre práticas sociais em que a linguagem desempenha papel central” (MOITA LOPES, 2009, p. 23). Em outras palavras, buscamos compreender questões acerca do ensino/aprendizagem de línguas, em especial na habilidade de leitura.

(1) como o vocabulário é apresentado nas unidades dos livros-didáticos em relação à unidade de leitura (no caso da leitura, em que momento - antes, durante ou após o texto; inserido em que tipo de atividade - tradução; sinônimo/antônimo; em contextos; etc.); (2) quais tipos de palavras estão sendo ensinadas (se são palavras frequentes, falsos cognatos, palavras que auxiliam na compreensão de ideias principais e secundárias do texto); (3) se há várias oportunidades de reencontro com as palavras ensinadas a fim de levar à sua memorização e se promovem um nível profundo de processamento. Os principais estudos que permeiam a abordagem a seguir são de Sökmen (1997), Nation (2001), Gagné *et al.* (1993), Tomitch (2009a), Laufer (2017), Craik e Lockhart (1972) e Laufer e Hulstijn (2001). A abordagem sugerida neste artigo pode ser observada no quadro abaixo.

Quadro 1 – Abordagem de análise de livros didáticos em LE.

<b>1. Critérios para análise da unidade de leitura</b>
<b>1.1. Como o vocabulário é apresentado na seção de leitura?</b>
1.1.1. Há glossário?
1.1.2. Há sugestão de trabalho com dicionário?
<b>2. Critérios para análise das atividades de vocabulário em geral</b>
<b>2.1. As atividades são focadas em:</b>
2.1.1. Palavras frequentes?
2.1.2. Falsos cognatos?
2.1.3. Palavras que aparecem como parte das ideias principais dos textos da seção de leitura?
2.1.4. Palavras que aparecem como parte das ideias secundárias ou de detalhes dos textos da seção de leitura?
<b>2.2. Em relação à oportunidade de encontros com as palavras:</b>
2.2.1. Há uma variedade de atividades de vocabulário que permitem uma compreensão mais profunda das palavras?
2.2.2. Se as palavras foram ensinadas na atividade de pré-leitura, há oportunidades de revisá-las em outros momentos?
<b>2.3. As atividades promovem um nível profundo de processamento?</b>
2.3.1. Há alguma instrução para que os leitores possam utilizar a palavra em diferentes contextos de uso da linguagem?



A primeira parte da abordagem procura investigar como o léxico é apresentado na unidade de leitura dos livros didáticos, conforme o título na abordagem acima – critérios para análise das atividades de leitura. Iniciaremos nossa discussão explicando a motivação para inclusão dessas perguntas em nossa abordagem de análise.

Em relação ao uso do glossário, Nation (2001) explica suas vantagens: primeiro, possibilita que o professor utilize textos autênticos<sup>11</sup>, ao invés de textos simplificados e/ou adaptados<sup>12</sup>. Segundo, glossários auxiliam em palavras desconhecidas, principalmente àquelas que o leitor poderia inferi-las incorretamente, haja vista que para que o leitor faça inferências plausíveis sobre o(s) significado(s) da(s) palavra(s) desconhecida(s), estima-se que este deva conhecer ao menos 95% das palavras do entorno da(s) palavra(s) inferida(s) (ver NATION, 2001 para aprofundamento). Terceiro, os glossários promovem mínima interrupção do fluxo de leitura (NATION, 2001), uma vez que a frequência de interrupções na leitura pode ser prejudicial à construção da representação mental do texto lido<sup>13</sup> (TOMITCH, 2002; FINGER-KRATOCHVIL; CARVALHO, 2016).

Além disso, vários estudos têm investigado o papel do glossário na aquisição lexical incidental e sugerido ganhos no que se refere à ampliação lexical (vide NATION, 2001 para revisão). Brevemente mencionaremos um estudo realizado em contexto brasileiro, por Procópio e Ribeiro (2016). Nesse estudo, as autoras investigaram o impacto do glossário hipermídia na aquisição lexical incidental em uma população com nível elementar de inglês e descobriram, na população investigada,

---

<sup>11</sup> Textos autênticos são considerados aqueles que não foram modificados para serem utilizados em sala de aula (AEBERSOLD; FIELD, 1997).

<sup>12</sup> Textos modificados e/ou adaptados são aqueles que sofreram alterações para fins didáticos, como por exemplo, simplificação lexical para acesso a alunos menos proficientes (AEBERSOLD; FIELD, 1997).

<sup>13</sup> Finger-Kratochvil e Carvalho (2016) afirma que a frequência de interrupções na leitura, seja para consulta ao dicionário ou para releitura do texto, pode ser frustrante ao leitor e prejudicial à aquisição lexical.

que houve ganho lexical na utilização de glossários durante a leitura (PROCÓPIO; RIBEIRO, 2016).

Há também a comparação do uso do dicionário ou glossário na leitura (HULSTIJN; HOLLANDER; GREIDANUS, 1996). No estudo de Hulstijn *et al.*, os autores compararam o uso de glossário na margem do texto, dicionário bilíngue e grupo controle. Os resultados demonstraram que o grupo que utilizou o glossário teve maior ganho lexical em comparação ao grupo que tinha o dicionário à sua disposição<sup>14</sup>. Contudo, quando o dicionário foi utilizado, a aquisição lexical incidental foi melhor em comparação com o uso de glossário (HULSTIJN *et al.*, 1996). Em linhas gerais, o uso do glossário e/ou uso do dicionário fazem com que os leitores “[...] direcionem sua atenção para itens lexicais [...]” (LAUFER, 2017, p. 7, tradução nossa) enquanto leem, dessa forma, a aquisição de itens lexicais se torna um subproduto da leitura.

A segunda parte da abordagem procura investigar como o léxico é apresentado nas atividades de vocabulário em geral, de acordo com o título na abordagem no quadro 1 – critérios para análise das atividades de vocabulário em geral. Continuaremos nossa discussão acerca das perguntas dessa parte de nossa abordagem de análise nos próximos parágrafos.

A primeira pergunta dessa etapa se refere à frequência das palavras, com base na premissa de que aprendizes de uma língua estrangeira precisam desenvolver um vocabulário de reconhecimento rápido<sup>15</sup> para que o acesso lexical ocorra automaticamente (SÖKMEN, 1997). Esse vocabulário de reconhecimento rápido deve ser composto de palavras frequentes, falsos cognatos (SÖKMEN, 1997) e palavras que auxiliam em ideias principais e secundárias no texto (GAGNÉ *et al.*, 1993).

---

<sup>14</sup> Hulstijn *et al.* (1996) explicaram que nem sempre os participantes fizeram uso do dicionário.

<sup>15</sup> Tradução nossa para “build a large sight vocabulary” (SÖKMEN, 1997).

Com relação às palavras frequentes da língua, Nation (2001) defende que elas são extremamente importantes pois “[...] dão cobertura a boa proporção das palavras recorrentes de textos escritos e falados [...]”<sup>16</sup> (p. 13, tradução nossa). Contudo, é arbitrária a decisão acerca de quais palavras são realmente as mais frequentes da língua. Dessa forma, sugerimos a busca em Corpora, como por exemplo, COCA (*Corpus of Contemporary American English*) e nas listas das 2.000 palavras mais frequentes da língua inglesa (NATION, 2014), conforme no estudo de De Azevedo (2018). Nesse estudo, o autor considera essa arbitrariedade e comparou a frequência das palavras – encontradas no COCA – com as listas elaboradas por Nation (2014).

Em relação aos falsos cognatos, Frantzen (1998) explica que são “[...] palavras em duas línguas que são similares ou idênticas na sua forma, porém com significados diferentes [...]”<sup>17</sup> (p. 243, tradução nossa). Conforme mencionado acima, Sökmen (1997) defende que são palavras que merecem atenção em sala de aula, haja vista possibilidade de confusão. Dessa forma, cabe ao professor-pesquisador analisar as palavras que se assemelham à sua língua materna.

Para construção de ideias principais, o conhecimento lexical é imprescindível. De acordo com Kintsch e van Dijk (1978), as ideias do texto são representadas em proposições, que consistem em predicados e argumentos. Conforme explica Buchweitz, sobre o modelo citado,

a utilização de proposições para extrair a base textual semântica da linguagem natural do texto está firmada em uma premissa de representar palavras, orações ou frases na forma das ideias que elas transmitem. Para isso, reescreve-se o texto na forma de predicados e seus argumentos, sequencialmente. Os predicados são realizados na forma de verbos, adjetivos e conectivos (BUCHWEITZ, 2008, p. 78).

---

<sup>16</sup> Tradução nossa de “[...] these words cover a large proportion of the running words in spoken and written texts [...]” (NATION, 2001, p. 13).

<sup>17</sup> Tradução nossa de “[...] words in two languages that are similar or identical in form but have different meanings [...]” (FRANTZEN, 1998, p. 243).

O modelo de Kintsch e van Dijk sugere três processos fundamentais para a compreensão do texto: (1) os elementos semânticos do texto são organizados numa sequência coerente; (2) o significado total do texto é reduzido à ideia principal (*gist*); e (3) a geração de novos textos ocorre em resultado das informações que permaneceram na memória (KINTSCH; VAN DIJK, 1978). Os autores explicam que para reduzir o texto às ideias principais, é necessária a utilização das macrorregras, a saber, exclusão, generalização e construção. Na exclusão, o leitor elimina ideias que não são relevantes para ideia principal; na generalização, ideias mais globais são selecionadas, enquanto na construção, o leitor constrói as ideias principais, quando não mencionadas explicitamente no texto. Ademais, não há consenso do que são ideias principais do texto (TOMITCH, 2000); dessa forma, sugerimos que avaliadores (*raters*) reduzam o texto às suas ideias principais, e analisem se as palavras abordadas pelas atividades de vocabulário estão relacionadas com as ideias principais.

Outra possibilidade é que seja feita uma análise da hierarquia das ideias no texto e que se decida ensinar palavras que estejam ligadas às ideias principais. Para ser mais específico, sugerimos que o professor pesquisador organize o texto em “[...] unidades semânticas, chamadas proposições.” (BUCHWEITZ, 2008, p. 76), para que então avaliadores (*raters*) possam realizar a segmentação das ideias em ideia principal e secundárias. A partir dessa segmentação, o professor pesquisador poderá ter uma visão geral de quais itens lexicais correspondem a essas ideias e selecioná-los para apresentação nos livros didáticos.

No que se refere aos encontros com as palavras desconhecidas, são necessários múltiplos encontros, pois “[...] conforme o aprendiz encontra a palavra através de uma variedade de atividades em diferentes contextos, uma compreensão mais precisa do significado e uso o aprendiz desenvolverá.”<sup>18</sup> (SÖKMEN, 1997, p. 241, tradução nossa).

---

<sup>18</sup>Tradução nossa de “[...] as the student meets the words through a variety of activities and in different contexts, a more accurate understanding of its meaning and use will develop” (SÖKMEN, 1997, p. 241).

A literatura tem amplamente investigado quantos encontros com as palavras desconhecidas são necessários. Em uma revisão recente, Laufer (2017) sugere o número de 6 a mais de 20 encontros, muito embora esse número possa variar, uma vez que a saliência do encontro pode ser mais influente do que o número de encontros, ou seja, está relacionado ao tipo de atividade em que as palavras estão inseridas. O estudo mais influente que investigou esse aspecto é de Laufer e Rozovski-Roitblat (2015), que comparou três condições de aquisição incidental na leitura, a saber (1) apenas leitura do texto, sem auxílio externo com relação às palavras desconhecidas; (2) leitura com acesso ao dicionário seguida de perguntas de múltipla escolha; e (3) leitura seguida de repetição das palavras da atividade de pós-leitura. Em suma, as autoras descobriram que a segunda condição foi a que gerou melhores resultados (ver detalhes em LAUFER; ROZOVSKI-ROITBLAT, 2015).

Sob esta perspectiva, sugerimos que o professor pesquisador verifique se, uma vez que as palavras são apresentadas na atividade de pré-leitura e/ou de vocabulário, esta se repete ao longo das unidades e/ou textos. É importante mencionar que De Azevedo (2018) sugere que a instrução não pode dar conta desse número, portanto, é importante que as palavras sejam mencionadas na atividade de pré-leitura, retomadas durante a leitura e consolidadas no momento de pós-leitura (DE AZEVEDO, 2018; TOMITCH, 2009b).

Outro aspecto importante no que ao tange o número de encontros está embasado em estudos de memória e aprendizado (ANDERSON, 2000; ULLMAN; LOVELETT, 2016), em que é proposto que uma vez que um item é estudado com espaço temporal (*spacing effect*) entre apresentações, a memorização deste item será melhor do que se for através de uma repetição de forma intensiva (*massed repetition*), sem espaçamento entre itens (ULLMAN; LOVELETT, 2016). Em outras palavras, é importante que os itens lexicais apareçam em unidades diferentes dos livros didáticos, para que essa repetição intervalada ocorra, uma vez que “[...] intervalos mais longos

tendem a resultar em memorização mais longa em comparação a intervalos curtos [...]”<sup>19</sup> (ULLMAN; LOVELETT, 2016, p. 8, tradução nossa).

O último item da abordagem se refere à operacionalização do construto *níveis de processamento* (*Levels of processing*) proposto por Craik e Lockhart (1972), e posteriormente operacionalizado para estudos de aquisição lexical por Laufer e Hulstijn (2001) sob o nome de *Envolvimento Induzido por Tarefa*, tradução nossa de *Task-Induced Involvement* (LAUFER; HULSTIJN, 2001). De acordo com Craik e Lockhart (1972), após o estímulo ser reconhecido pela memória, este passa por processamento, que envolve enriquecimento e elaboração. Como argumentado pelos autores, “[...] após uma palavra ser reconhecida, esta pode ativar associações, imagens, histórias baseadas no conhecimento prévio do indivíduo com aquela palavra”<sup>20</sup> (CRAIK; LOCKHART, 1972, p. 675, tradução nossa). Os autores apontam que quanto mais profundo o processamento, maior a análise cognitiva e semântica.

Entretanto, o modelo apresentava suas limitações, como, por exemplo, “[...] o que constitui um nível de processamento? [...]”, e “[...] como sabemos se um nível é mais profundo que outro?”<sup>21</sup> (LAUFER; HULSTIJN, 2001, p. 5, tradução nossa). Apesar dessas controvérsias, pesquisadores da área de memória, aprendizagem, e representação do conhecimento concordam em um aspecto: quanto mais elaborado for o processamento de itens lexicais, maior será sua memorização. Por mais elaborado, Laufer e Hulstijn (2001) se referem à “[...] atenção à pronúncia, ortografia, categoria

---

<sup>19</sup> Tradução nossa de “[...] longer gaps tend to result in longer retention than shorter gaps[...]” (ULLMAN; LOVELETT, 2016, p. 8)

<sup>20</sup> Tradução nossa de “[...] after a word is recognized, it may trigger associations, images or stories on the basis of the subject's past experience with the word” (CRAIK; LOCKHART, 1972, p. 675)

<sup>21</sup> Tradução nossa de “[...] what exactly constitutes a level of processing? [...]” e “[...] how do we know that one level is ‘deeper’ than another?” (LAUFER; HULSTIJN, 2001, p. 5).

gramatical, significado, e relações semânticas das palavras com as demais [...]”<sup>22</sup> (LAUFER; HULSTIJN, 2001, p. 6, tradução nossa).

Dessa forma, Laufer e Hulstijn (2001) propõe o construto *envolvimento induzido por tarefa* (*Task-induced involvement*), com o objetivo de identificar, em tarefas incidentais<sup>23</sup>, quais atividades são condutivas de um processamento mais elaborado, condição *sine qua non* para aquisição. Recentemente, vários estudos têm investigado o construto supracitado, com evidências a favor e contra a hipótese (vide ZOU, 2017 para revisão). Entretanto, optamos por manter a versão original da hipótese de Laufer e Hulstijn (2001), uma vez que esta já foi incorporada no estudo de De Azevedo (2018), no qual este artigo está baseado.

Na *Hipótese do Envolvimento por Tarefa*, a aquisição lexical incidental é condicional a três aspectos: *Necessidade, Pesquisa e Avaliação*<sup>24</sup>. Os três aspectos juntos compõem o que Laufer e Hulstijn cunharam como *Envolvimento*. O primeiro aspecto se refere à necessidade de saber a palavra, como por exemplo, durante a leitura de um texto, há uma palavra-chave para compreensão de uma ideia principal, logo, há necessidade que o leitor saiba o significado da palavra. O segundo aspecto se refere à pesquisa; caso o leitor não conheça a palavra, este necessita pesquisá-la. O terceiro aspecto se refere à avaliação acerca da palavra, para verificar se esta é adequada ao contexto em que está inserido (LAUFER; HULSTIJN, 2001). Com isso em mente, os autores explicam que, dependendo do tipo de tarefa, diferente será a carga de envolvimento. Conforme a tabela abaixo (tabela 1), “[...] o sinal de menos (-) indica

---

<sup>22</sup> Tradução nossa de “[...] paying careful attention to the word’s pronunciation, orthography, grammatical category, meaning, and semantic relations to other words [...]” (LAUFER; HULSTIJN, 2001, p. 6).

<sup>23</sup> Aquisição incidental se refere ao aprendizado lexical sem a intenção de aprender (ELLIS, 2008), ou seja, através da leitura o leitor aprende palavras novas. Em contrapartida, a aquisição intencional se refere à memorização descontextualizada de itens lexicais, com objetivo único de aprendizado (LAUFER, 2017).

<sup>24</sup> Tradução nossa de *Need, Search and Evaluation* (LAUFER; HULSTIJN, 2001).

ausência do fator de envolvimento, enquanto o sinal de mais (+) indica presença na sua versão moderada, e o sinal duplo (++) indica versão forte do fator envolvimento”<sup>25</sup> (LAUFER; HULSTIJN, 2001, p. 17, tradução nossa).

Tabela 1 – Carga de envolvimento induzido por tarefa.

TAREFA	STATUS DA PALAVRA	NECESSIDADE	PESQUISA	AValiação
1. Leitura e perguntas de compreensão	Glossário no texto porém irrelevante para a tarefa	-	-	-
2. Leitura e perguntas de compreensão	Glossário no texto e relevante para a tarefa	+	-	-
3. Leitura e perguntas de compreensão	Sem glossário porém relevante para a tarefa	+	+	-/+ depende da palavra/contexto
4. Leitura e perguntas de compreensão e preenchimento de lacunas	Relevante para compreensão leitora. Glossário no final do texto.	+	-	-/+ depende da palavra/contexto
5. Escrita de frases originais	Glossário no texto.	+	-	++
6. Escrita de texto	Conceitos selecionados pelo professor (e fornecidos na L1). O aluno precisa procurar forma na L2.	+	+	++
7. Escrita de texto	Conceitos selecionados e procurados pelo aluno	++	+	++

Tradução nossa de: Laufer, B. & Hulstijn, J. Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, n. 22, v. 1, p.1-26. 2001.

Dessa forma, torna-se mais investigável o tipo de tarefa em que o léxico está presente e mais possível a análise acerca do nível de processamento que as palavras promovem. Além disso, é importante mencionar que quanto maior o envolvimento

<sup>25</sup> Tradução nossa de “[...] A minus (-) indicates an absence of an involvement factor, a plus (+) indicates the factor is present in its moderate version, a double plus (++) marks the strong version of an involvement factor.” (LAUFER; HULSTIJN, 2001, p. 17).



com a palavra, mais profundo será seu processamento. Para sermos mais precisos, no quadro acima, na atividade presente em 1 (leitura e perguntas de compreensão), as palavras são irrelevantes para a tarefa, não havendo então necessidade de saber as palavras para a execução da mesma, não sendo necessária a pesquisa e tampouco a avaliação, constituindo, dessa forma, uma atividade com nível raso de processamento. Em contrapartida, na atividade 7 (escrita e texto), há uma grande necessidade de conhecimento do significado da palavra, sendo necessária a pesquisa de uso desta e, por fim, uma avaliação detalhada do contexto a ser inserida, constituindo, então, um nível de processamento profundo.

#### **4. Considerações finais**

Este artigo teve como objetivo a apresentação de uma abordagem de análise de livros didáticos de língua estrangeira, no que se refere à relação das atividades de vocabulário com a unidade de leitura. Esta abordagem engloba vários aspectos, sinalizados a partir de cuidadosa revisão da literatura, que acreditamos que precisam ser levados em consideração em atividades de vocabulário, isto é, (1) como é a apresentação do vocabulário nas unidades dos livros-didáticos em relação à unidade de leitura; (2) qual é o papel das palavras que são abordadas (se são palavras frequentes, falsos cognatos, palavras que auxiliam na compreensão de ideias principais e secundárias do texto); (3) se existem oportunidades de reencontro com as palavras, considerando a multiplicidade de encontros que a memória necessita para retenção; (4) e qual o nível de processamento das palavras.

Propomos que o professor pesquisador analise como o léxico é apresentado na seção de leitura, com objetivo de investigar sua relação com a unidade de leitura. Em seguida, sugerimos a averiguação da presença (ou não) de glossários e/ou sugestão de trabalho com dicionário, considerando a importância para leitura (NATION, 2001;

TOMITCH, 2002; FINGER-KRATOCHVIL; CARVALHO, 2016) e aquisição lexical (HULSTIJN et al., 1996; LAUFER, 2017; PROCÓPIO; RIBEIRO, 2016).

Na sequência, sinalizamos que seja feita uma investigação acerca dos tipos de palavras que são abordadas nas atividades em geral, sejam elas palavras frequentes, pois estas são as que mais aparecem em textos escritos (SÖKMEN, 1997; NATION, 2001), falsos cognatos, pois são palavras que podem causar confusão (SÖKMEN, 1997; FRANTZEN, 1998). Além disso, é necessária atenção às palavras que auxiliam na identificação de ideais principais e/ou secundárias do texto, pois fomentam processos de baixo nível em compreensão leitora (GAGNÉ et al., 1993).

Ademais, propomos que o número de encontros com as palavras seja averiguado, considerando que, para que a memória retenha algum aspecto da palavra, esta necessita de 6 a mais de 20 encontros (LAUFER, 2017). No entanto, Laufer e Rozovski-Roitblat (2015) descobriram em seu recente estudo que a qualidade do encontro pode ser superior ao número de ocorrência no *input*, ou seja, dependendo do tipo de atividade em que o léxico se encontra, esta pode ser mais vantajosa para memorização do que simples repetição. Dessa forma, sugerimos que as atividades sejam analisadas de acordo com o construto *Envolvimento Induzido por Tarefa* (LAUFER; HULSTIJN, 2001), que propõe que tarefas que passam por processamento mais elaborado serão retidas na memória.

Esta abordagem foi utilizada para a análise de livros didáticos de inglês como língua estrangeira, contudo acreditamos que o professor pesquisador possa adaptá-lo para ser utilizado em demais línguas estrangeiras e até em língua materna, especialmente se considerarmos que o livro didático é uma ferramenta amplamente difundida em salas de aula em contexto nacional. Ademais, reforçamos que a abordagem apresentada neste artigo possa ser de grande valia para que professores pesquisadores possam fazer escolhas críticas em sua prática docente, conforme salienta Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), “o professor pesquisador não se vê apenas como

usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática”.

### Referências Bibliográficas

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **From reader to reading teacher**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1997. 263 p.

ALPTEKIN, C.; ERÇETIN, G. Assessing the relationship of working memory to L2 reading: Does the nature of comprehension process and reading span task make a difference? **System**, [s. l.], v. 37, n. 4, p. 627-639, dez. 2009. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2009.09.007>

ANDERSON, J. R. **Learning and memory: an integrated approach**. Nova Iorque: John Wiley & Sons, Inc., 2000. 487 p.

BADDELEY, A. D. Modularity, working memory and language acquisition. **Second Language Research**, [s. l.], v. 33, n. 3, p.299-311, 9 jun. 2017. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0267658317709852>.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008. 136 p.

BRASIL. Congresso. Senado. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm) . Acesso em: 22 set. 2018.

BRASIL. Congresso. Senado. Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Brasília, DF, 29 jun. 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2018/Decreto/D9432.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/Decreto/D9432.htm) . Acesso em: 22 set. 2018.

BUCHWEITZ, A. A aplicação de um modelo para compreensão na leitura em primeira e segunda línguas. In: TOMITCH, L. M. B. **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Florianópolis: Edusc, 2008. Cap. 4. p. 73-98.

CARVALHO, A. B. **Vocabulário e leitura**: pontos de vista de professores e estudantes revelados pela metodologia Q. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CRAIK, F. I.; LOCKHART, R. S. Levels of processing: A framework for memory research. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, [s.l.], v. 11, n. 6, p. 671-684, dez. 1972. Elsevier BV. [http://dx.doi.org/10.1016/s0022-5371\(72\)80001-x](http://dx.doi.org/10.1016/s0022-5371(72)80001-x)

DE AZEVEDO, B. **Reading and vocabulary**: analyzing vocabulary activities in EFL textbooks and undergraduate professors' and learners' perceptions on the role of vocabulary in reading comprehension. 2018. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Inglês, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188090>. Acesso em: 19 ago. 2018.

DE AZEVEDO, B.; PIRES, D. R.; TOMITCH, L. M. B. Reading comprehension in English at the Brazilian national high school exam (ENEM): Unveiling inferential processes. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 16, n. 1, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.11/6074616>. Acesso em: 15 set. 2018.

DROOP, M.; VERHOEVEN, L. Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners. **Reading Research Quarterly**, [s. l.], v. 38, n. 1, p.78-103, 3 jan. 2003. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1598/rrq.38.1.4>

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. Nova York: Oxford University Press. 2008. 1142 p.

FINGER-KRATOCHVIL, C. A construção da competência lexical e o papel do dicionário: caminhos e relações. In: ARAGÃO NETO, M. M.; CRAMBUSSI, M. **Léxico e Gramática**: novos estudos de interface. Curitiba: Editora CRV, 2014. Cap. 6. p. 143-172.

FINGER-KRATOCHVIL, C.; CARVALHO, M. G. M. O uso do dicionário como estratégia metacognitiva de aquisição lexical na leitura em mídia virtual e

impressa. **Letrônica**, [s. l.], v. 9, n. 2, p.295-309, 31 dez. 2016. EDIPUCRS. <http://dx.doi.org/10.15448/1984-4301.2016.2.23815>

FRANTZEN, D. Intrinsic and Extrinsic Factors that Contribute To the Difficulty of Learning False Cognates. **Foreign Language Annals**, [s. l.], v. 31, n. 2, p.243-254, maio 1998. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb00571.x>

GAGNÉ, E. D., YEKOVICH, C. W.; YEKOVICH, F. R. **The cognitive psychology of school learning**. New York: HarperCollins, 1993. 512 p.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, [s. l.], v. 85, n. 5, p.363-394, 1978. American Psychological Association (APA). <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295x.85.5.363>

HULSTIJN, J. H.; HOLLANDER, M.; GREIDANUS, T. Incidental Vocabulary Learning by Advanced Foreign Language Students: The Influence of Marginal Glosses, Dictionary Use, and Reoccurrence of Unknown Words. **The Modern Language Journal**, [s. l.], v. 80, n. 3, p.327-339, set. 1996. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1996.tb01614.x>

INEP (Brasil) (org.). **PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**. 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 22 set. 2018.

LAUFER, B. How Much Lexis is Necessary for Reading Comprehension? **Vocabulary and Applied Linguistics**, [s. l.], p. 126-132, 1992. Palgrave Macmillan UK. [http://dx.doi.org/10.1007/978-1-349-12396-4\\_12](http://dx.doi.org/10.1007/978-1-349-12396-4_12).

LAUFER, B. The three 'I's of second language vocabulary learning: input, instruction, involvement. In: HINKEL, E. **Handbook of research in second language teaching and learning**. 3. ed. Nova Iorque: Routledge, 2017. Cap. 25. p. 343-354.

LAUFER, B. ; HULSTIJN, J.H. Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. **Applied Linguistics**, [s. l.], v. 22, n. 1, p.1-26, 1 mar. 2001. Oxford University Press (OUP). <http://dx.doi.org/10.1093/applin/22.1.1>

LAUFER, B.; ROZOVSKI-ROITBLAT, B. Retention of new words: Quantity of encounters, quality of task, and degree of knowledge. **Language Teaching Research**, [s. l.], v. 19, n. 6, p. 687-711, 15 dez. 2014. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/1362168814559797>

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. *In: PEREIRA, R. C. ; ROCA, P. (org.). Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos.* São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

NATION, I. S. P. **Learning Vocabulary in Another Language.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 477 p.

NATION, I. S. P. How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words? **Reading in a Foreign Language**, Honolulu, v. 26, n. 2, p.1-16, out. 2014.

PROCÓPIO, R. B.; RIBEIRO, P. N. S. Glossário hipermídia no ensino-aprendizagem implícito de vocabulário em língua inglesa. **Acta Scientiarum. Language And Culture**, Maringá, v. 38, n. 2, p.107-116, 27 abr. 2016. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/actascilangcult.v38i2.25063>

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

SÖKMEN, A. Current trends in teaching second language vocabulary. *In: SCHMITT, N.; MCCARTHY, M. Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy.* Cambridge: Cambridge University Press, 1997. Cap. 3.1. p. 237-257.

The BNC/COCA headword lists. Professor Paul Nation's website. [data file].2006. Retrieved from: <http://www.victoria.ac.nz/lals/about/staff/paul-nation#vocab-lists>

TOMITCH, L. M. B. O ensino de vocabulário em leitura na língua estrangeira: uma análise de materiais didáticos. *In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009a, 344 p.

TOMITCH, L. M. B. Aquisição de Leitura em Língua Inglesa. *In: LIMA, D. C. de. Ensino e Aprendizagem em Língua Inglesa: conversas com especialistas.* Campinas: Mercado de Letras, 2009b. p. 190-201.

TOMITCH, L. M. B. Pesquisas sobre os aspectos cognitivos da leitura: 40 anos de PPGI. *In: FUNCK, S. B. História e memória: 40 anos do programa de pós-graduação em inglês da Universidade Federal de Santa Catarina.* Florianópolis, SC: UFSC-CCE-PGGI. 2011. p. 51-62 p.

TOMITCH, L. M. B. Teaching main ideas: are we really teaching? **Linguagem & Ensino**, v. 3, n.1, p.45-53, 2000. Disponível em:

<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/282>. Acesso em 15 ago. 2018.

TOMITCH, L. M. B. Por que o aprendiz de leitura em língua estrangeira precisa do professor? *In*: COSTA, M. J. *et al.* (org.). **Línguas: Ensino e ações**. Florianópolis, SC: Palotti-UFSC, NUSPLE. 2002. p. 141-150.

ULLMAN, M. T.; LOVELETT, J. T. Implications of the declarative/procedural model for improving second language learning: The role of memory enhancement techniques. **Second Language Research**, [s. l.], v. 34, n. 1, p.39-65, 24 nov. 2016. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0267658316675195>

ZOU, D. Vocabulary acquisition through cloze exercises, sentence-writing and composition-writing: Extending the evaluation component of the involvement load hypothesis. **Language Teaching Research**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 54-75, ago. 2016. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/1362168816652418>

Artigo recebido em: 25.09.2018

Artigo aprovado em: 08.03.2019