



A inferência de significados como estratégia para aquisição de vocabulário no ensino/aprendizado de inglês

Alessandra Sartori Nogueira¹
UNICAMP

Resumo: Este estudo investiga crenças de professores e alunos de ILE concernentes ao papel da inferência de significados para fins de aquisição de vocabulário. Ao longo da história do ensino de línguas, o papel do vocabulário tem balançado como um pêndulo, ora pautando-se no ensino sistematizado, ora confiando-se que as palavras sejam absorvidas naturalmente. Teorias segundo as quais as palavras são aprendidas sem que haja um ensino sistematizado de vocabulário sugerem a inferência de significados como uma estratégia eficiente para aquisição. Contudo, estudos recentes têm criticado tais teorias e, comparando grupos que se utilizaram da inferência com grupos que se utilizaram de outras estratégias, obtiveram resultados melhores entre os últimos. Para entender a influência desse contexto nas crenças dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizado, foram conduzidas entrevistas, individuais e grupos focais, com professores e alunos universitários e do ensino médio, todos da rede pública. As opiniões coletadas se dividem em três grupos: (1) explicitamente favoráveis ao uso da inferência para aquisição de vocabulário; (2) explicitamente desfavoráveis; (3) favoráveis à inferência como primeira estratégia lembrada, porém reconhecidamente falha e dependente de alternativas mais eficientes. Os resultados mostram que a inferência é a estratégia primeiramente lembrada pelos professores ao discutirem ensino/aprendizado de vocabulário, enquanto os alunos parecem não se lembrar dessa estratégia, citando-a somente se questionados. Nota-se também uma confusão de objetivos, entre compreensão de texto e aquisição de vocabulário. O estudo traz uma reflexão sobre essas crenças e suas implicações para o ensino.

Palavras-chave: Vocabulário ILE, Inferência, Crenças.

Abstract: This article reports on the beliefs of EFL learners and teachers concerning the role of word-meaning inference in vocabulary acquisition. Throughout the history of language teaching, the importance of vocabulary has swung like a pendulum: focus has been either on explicit teaching or on the hypothesis that words are naturally absorbed without explicit instruction. Studies supporting this latter hypothesis suggest word-meaning inference as an efficient strategy for acquiring vocabulary. Nevertheless, this has been criticized, since recent studies have found better vocabulary learning achievement in groups using strategies other than inference. Our investigation has explored the influence of these ideas on people's beliefs using individual interviews and focal groups including both university and high-school teachers and students, all associated with public institutions in a city in the state of Sao Paulo. The data revealed three groups: (1) people explicitly in favor of inference as an efficient strategy for vocabulary acquisition; (2) those explicitly opposing it; (3) those first citing the importance of inference, but then revealing dependence on what they consider to be more efficient strategies. Our results show that inference is, in fact, the first strategy mentioned by the teachers interviewed when discussing vocabulary teaching/learning, whereas the students never mentioned it unless questioned. Although they apparently value inference, they seem

¹ alesartori@yahoo.com



unsure as to whether its value relates to text comprehension or vocabulary acquisition. Implications for language teaching are considered.

Keywords: Vocabulary EFL, Inference, Beliefs.

1. Introdução

O conhecimento de vocabulário é crucial para o ensino/aprendizado de línguas. O processo como ocorre a aquisição tem recebido diferentes focos ao longo da história das abordagens de ensino. Do Método Gramática-Tradução (séc. XVI) à Abordagem Comunicativa (atualidade), o papel do vocabulário tem balançado como um pêndulo, ora pautando-se em listas bilíngues de palavras, ora confiando-se que as palavras sejam absorvidas naturalmente (SCHMITT, 2000). Segundo este autor, um trabalho sistemático sobre vocabulário somente teve início no século XX.

O interesse pelo processo de aquisição de vocabulário tem crescido na última década, depois de um certo período de letargia devida às teorias que moldaram o que hoje conhecemos como Abordagem Comunicativa. Os estudos que influenciaram o movimento comunicativo tiveram início nos anos 1970, entre eles Hymes (1972), Krashen e Terrell (1983), Krashen (1994), além das contribuições dos linguistas aplicados Wilkins e Widdowson (ALMEIDA FILHO, 1998). Embora nos primórdios do movimento comunicativo tenha havido discussão sobre o papel do vocabulário, seu ensino continuava a ser periférico, servindo apenas como apoio para o programa nocional-funcional. Mais tarde, a teoria do insumo de Krashen (1994) exerceu grande influência no tratamento ao vocabulário dentro dessa abordagem. Uma das premissas dessa teoria é de que a habilidade para falar fluentemente não pode ser ensinada diretamente, pois ela “emergirá” depois de muita exposição ao insumo compreensível. Similarmente, o vocabulário seria adquirido através dessa exposição, dispensando o ensino sistematizado. Recentemente, essa teoria tem sido criticada, pois remete à ideia de que a língua estrangeira/segunda língua (LE/L2) é aprendida de maneira “mágica”² se o insumo for suficiente, conferindo ao vocabulário um papel secundário, como se fosse o detalhe que deve ser ignorado (LEWIS, 1996; SCHIMTT, 2000; NATION, 2001; FOLSE, 2007). A teoria do insumo reforça o que, por um tempo longo demais em toda a história do ensino de L2, se tem assumido erroneamente: que os alunos vão aprender vocabulário



suficiente sem instrução direta (LEWIS, 1996, 1997). Parece, portanto, começar a haver percepção de que a mera exposição à língua não garante aprendizado adequado de vocabulário (SCARAMUCCI, 1995; SCHMITT, 2000). Estudos revelam que até mesmo para abordagem de leitura, o ensino explícito e sistemático de vocabulário se mostrou essencial (SCARAMUCCI, 1995; NASSAJI, 2003).

No que se refere a estratégias de aprendizado, a teoria do insumo acaba dando respaldo à estratégia de inferência de significados pelo contexto. A inferência é entendida como adivinhações (sobre o significado de palavras desconhecidas) baseadas em informações retiradas dos aspectos linguísticos e do contexto, em combinação com o conhecimento de mundo do aprendiz (HAASTRUP, 1991). A inferência é, portanto, dependente da exposição ao insumo e, como consequência, frequentemente associada ao aprendizado incidental. Contudo, conforme exposto, o aprendizado de vocabulário por esses meios tem sido questionado ao passo que se aposta num ensino sistematizado, com instrução direta. Como consequência, a inferência para fins de aquisição de vocabulário situa-se hoje num campo controverso, com estudos que apontam tanto suas vantagens quanto desvantagens. Alguns desses estudos serão apresentados a seguir

1.1. Estudos recentes que se ocupam da relação entre a estratégia de inferência e aquisição de vocabulário

Por um lado, algumas pesquisas afirmam que a inferência é uma estratégia produtiva para aquisição de vocabulário, em virtude de ser um evento comunicativo de formulação e teste de hipóteses, em que o aprendiz interage com o texto (HAASTRUP, 1991; ELLIS, 1994a). Ellis (1994b), numa revisão abrangente de estudos sobre aquisição de vocabulário, não deixa de fora aqueles que pesquisam o papel da inferência nesse processo. Para esses estudos, o nível de processamento – ou esforço mental – tem influência importante na retenção de vocabulário. Essas pesquisas levaram Craik and Lockhart (*apud* ELLIS, 1994b) a proporem a teoria da profundidade do processamento: quanto mais se analisa o material semanticamente, mais facilmente os aprendizes adquirem vocabulário a longo prazo. Assim, a inferência se mostra positiva para aquisição de vocabulário por permitir que o aprendiz raciocine sobre a palavra-alvo.



Por outro lado, existem estudos que sugerem não ser a inferência uma estratégia muito eficiente para fins de aquisição de vocabulário, como os relacionados abaixo.

Knight (1994) estudou o efeito do uso de dicionário tanto na compreensão de texto como na aquisição de vocabulário. Seus resultados demonstram que o desempenho daqueles que usaram dicionário foi melhor do que aqueles que, contando apenas com a inferência, não se utilizaram dessa ferramenta.

Hulstijn *et al.* (1996) pesquisaram a influência do uso de glossários e dicionários, ambos bilíngues, em contraposição ao aprendizado incidental, i.e., pela inferência de significado. Os autores verificaram que o aprendizado incidental – sem o uso de dicionários ou glossários – pode apresentar-se suficiente para compreensão, porém ineficientes se o aprendiz precisar lembrar-se da informação futuramente.

Grace (1998) comparou o uso de língua materna (L1) com a inferência de significado pelo contexto e constatou que aquele contribuiu para melhor retenção de vocabulário. Contrariando a teoria da profundidade de processamento, a autora afirma que, ao transformar itens não familiares em expressões familiares em L1, o processo de compreensão torna-se mais fácil, pois o que é conhecido não exige tanto esforço mental, sendo retido e lembrado por mais tempo. Segundo a autora (e referências por ela citadas), todo texto apresenta o risco inerente de que inferências errôneas serão feitas e, conseqüentemente, significados equivocados serão aprendidos.

Fraser (1999) investiga estratégias de processamento lexical quando da leitura para compreensão de texto, as quais se referem a três opções: ignorar a palavra desconhecida e continuar a leitura; consultar o dicionário ou outro indivíduo; inferir significados utilizando-se de pistas contextuais e linguísticas. Embora a autora tenha encontrado bons resultados na retenção de vocabulário através da inferência (31% de êxito), esse percentual foi maior quando o aprendiz fez uma consulta após inferir significados (50% de êxito). A autora sugere ser mais eficiente o monitoramento da inferência por meio da consulta, ou seja, a combinação de estratégias.

O cenário acadêmico, constituído por estudos que revelam resultados diversos, é um dos aspectos que influenciam crenças, principalmente de professores, no que diz respeito ao assunto em pauta. Experiências pessoais também têm sua influência. A seção que se segue nos ajuda a compreender a relação entre crenças e suas origens/influências.



1.2. O conceito de crenças, suas origens possíveis e a questão da heterogeneidade

Concordamos com a definição de Barcelos (2006), que entende crenças

como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18)

Segundo a autora, são dinâmicas e contextuais porque mudam através dos tempos à medida que incorporam perspectivas sociais. São também experienciais, pois nascem das “interações entre indivíduo e ambiente, entre aprendizes, entre aprendizes e professores” (BARCELOS, 2006, p. 19).

Quanto a serem paradoxais, preferimos chamá-las de heterogêneas, emprestando o termo dos estudos em Análise do Discurso. Segundo este campo do conhecimento, a heterogeneidade discursiva acontece porque o indivíduo é interpelado por diferentes discursos, que o constituem como sujeito. Assim, o sujeito é atravessado por discursos heterogêneos, fazendo ecoar diferentes vozes (PÊCHEUX e FUCHS 1975/1990³). Esse diálogo interno do discurso é abordado também por Bakhtin (1995), precursor dos trabalhos que tratam desse dialogismo, e por Ducrot (1984), para quem não existe a unicidade do sujeito. Ducrot contesta o postulado da unicidade do sujeito enunciador ao lançar a sua teoria polifônica da enunciação. Para o autor, existe um locutor, que é responsável pelo dizer, e o enunciador, que representa o ponto de vista do qual se fala. Muitas vezes acontece de o locutor e o enunciador não coincidirem, quando, por exemplo, o ponto de vista expresso no enunciado não é o do locutor. Assim, a polifonia pode ser entendida como diferentes pontos de vista num enunciado, em outras palavras, diferentes vozes como um espaço discursivo em que os sentidos se renovam, um espaço em que diferentes vozes se fazem presentes.

Levando em conta o dialogismo implícito ao sujeito e a consequente impossibilidade da unicidade de suas diferentes vozes, acreditamos que as crenças serão sempre inevitavelmente paradoxais, sem que isso seja algo negativo. Está inerente ao sujeito. Por isso, não nos interessa *criticar* se as crenças são paradoxais, mas sim *analisar* os momentos em que



elas são heterogêneas, para podermos entender os sentidos que estão em jogo para os participantes da pesquisa.

Devido aos diferentes discursos que atravessam e constituem o sujeito, suas crenças têm diferentes origens. Em relação a professores e alunos de línguas, crenças podem originar-se, principalmente, da experiência pessoal de ensinar e/ou aprender e da literatura sobre o assunto (neste caso, mais para professores do que para alunos). Barcelos (2011, com. pess.⁴) chama esses dois contextos de EU (identidade, personalidade, emoções) e cultura (profissional), respectivamente. Isso explica as crenças dos professores serem paradoxais – ou heterogêneas – e às vezes conflitantes com as dos alunos, as quais por sua vez não deixam de ser heterogêneas também. Daí nosso interesse em comparar crenças de professores com as de alunos, para entender onde as diferenças e semelhanças se fazem presentes e o que está em jogo para cada um.

1.3. Objetivos

O objetivo geral é investigar as percepções de professores e alunos de inglês como língua estrangeira (ILE), no que diz respeito a estratégias por eles utilizadas para ensino/aprendizado de vocabulário. Sendo este estudo um recorte de outro maior, especificamente objetivamos aqui investigar suas crenças em relação ao papel da inferência de significados para fins de aquisição de vocabulário e procurar compreender como seu entendimento sobre o assunto é capaz de influenciar o modo como aprendem uma LE.

2. Metodologia

Esta é uma pesquisa de abordagem metacognitiva, em que os participantes refletem sobre suas próprias ações para a aprendizagem ou para o ensino, não havendo observação da relação entre crença e ação; esta relação é somente sugerida e analisada com respeito a estratégias de aprendizado (ABRAHÃO, 2006). Para este formato, optamos pelas entrevistas não estruturadas, em que “entrevistados e entrevistadores se engajam em uma conversa livre com base nas questões e tópicos que orientam a investigação” (ABRAHÃO, 2006, p. 223). Dentro da perspectiva metacognitiva, os entrevistados têm, dessa forma, a oportunidade de



elaborar e refletir sobre suas experiências. Entrevistas não estruturadas foram principalmente utilizadas com professores.

Com os alunos, optamos, em sua maioria, pelos grupos focais, definidos por Morgan (1997) como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio da interação em grupo, o qual discute um tópico definido pelo pesquisador. Basicamente, o interesse do pesquisador direciona o foco do debate e os dados provêm da interação entre os participantes do grupo. O pesquisador figura como moderador e não como entrevistador, o que difere grupos focais das demais entrevistas em grupo. Isso significa dizer que o papel do pesquisador nos grupos focais não é dominar as discussões, mas sim intervir em alguns momentos somente para manter o foco do debate (MORGAN, 1997). Grupos focais foram escolhidos por permitir que os próprios participantes escolham sobre o que discutir (sempre dentro do tópico da pesquisa, que neste caso é aquisição de vocabulário), sem que o pesquisador necessariamente sugira sobre o que debater. Desta forma, qualquer assunto dentro do tópico é desejável, qualquer reflexão é bem-vinda, tornando possível que surjam ideias não previstas pelo pesquisador.

Foram conduzidas doze entrevistas: cinco individuais com professores e duas individuais com alunos; um grupo focal com professores e quatro grupos focais com alunos. Um dos professores é do ensino médio de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo e o restante é professor de um centro de estudos de línguas para alunos de uma universidade pública, também no interior de SP. Os alunos provêm das mesmas instituições de ensino que os professores. Os alunos, portanto, são tanto adolescentes do ensino médio, quanto universitários de cursos diversos.

3. Resultados e Discussão

Como as entrevistas não foram estruturadas, não havia previsão sobre o que os participantes diriam. Surgiram assuntos diversos relacionados à aquisição de vocabulário, como o uso de dicionários, os vários usos de L1, tipos de exercícios e tarefas considerados eficientes, estratégias utilizadas e a importância da leitura. Este último nos é especialmente relevante por estar diretamente relacionado à inferência de significados pelo contexto.

Os professores participantes das entrevistas foram unânimes em mencionar a leitura como atividade importante para aquisição de vocabulário. Num dos grupos focais, por exemplo, um dos professores respondeu à pergunta *“você acha que o reading é uma boa*



atividade para adquirir vocabulário?” de maneira surpresa e bastante enfática: “Mas é claro que é. É língua!”

Ao serem questionados sobre os modos de se usar a leitura para fins de ensino de vocabulário, algumas estratégias foram mencionadas, como o uso de dicionários monolíngues e bilíngues, uso de definições na língua-alvo, o estudo substancial da palavra e a inferência, a qual, na verdade, era frequentemente a primeira estratégia a ser lembrada pelos professores. Quanto aos alunos, em geral mencionavam essa estratégia somente quando especificamente questionados sobre o assunto.

Encontramos opiniões favoráveis e desfavoráveis à inferência para aquisição de vocabulário; contudo, um terceiro grupo de crenças nos chama mais atenção pela heterogeneidade discursiva, em que a inferência é a primeira estratégia lembrada, porém reconhecidamente falha e dependente de alternativas mais eficientes. Cada grupo de crenças será analisado separadamente.

3.1. Opiniões em geral favoráveis à inferência

Antes de transcrever opiniões de sujeitos e comentá-las, é importante ressaltar que está em andamento um estudo que dá continuidade a este. Na pesquisa (NOGUEIRA e EL-DASH, no prelo), objetiva-se investigar as subjetividades dos participantes, através de uma metodologia, chamada Metodologia Q (cf. MCKEOWN e THOMAS, 1885; BROWN, 1991; ROBBINS, 2005), a qual combina análise estatística com análise qualitativa. A metodologia caracteriza-se por um conjunto de procedimentos que revelam perfis existentes, agrupando os participantes de acordo com as crenças que compartilham em relação ao objeto de estudo, neste caso aquisição de vocabulário. As entrevistas foram, na verdade, parte inicial do procedimento da Metodologia Q, que, resumidamente se dá da seguinte maneira: Entrevistas são utilizadas para gerar um universo de ideias, do qual são escolhidas algumas assertivas que reflitam as diversas crenças dos participantes, neste caso sobre aquisição de vocabulário. Em seguida as assertivas são, em forma de cartõezinhos numerados, apresentadas para um número de participantes (alguns dos quais podem ter participado das entrevistas ou não) para que as distribuíam num tabuleiro de acordo com o grau de concordância (lado esquerdo, mais rejeita; lado direito, mais concorda). No nosso caso, foram selecionadas 75 assertivas e apresentadas para 30 participantes. Os dados do tabuleiro são passados para um gabarito e



então digitados num *software* para análise estatística. Nosso estudo revelou cinco perfis característicos: as pessoas pertencentes ao primeiro perfil se preocupam com a estratégia de inferência para aprendizado; as do segundo precisam da produção para aprender; as do terceiro se mostram inseguras e, portanto, valorizam aspectos peculiares no processo de aprendizado; as do quarto se preocupam com o uso de estratégias variadas; e, finalmente, as do quinto focam o ato/momento da descoberta do significado das palavras como algo relevante. Percebe-se que, de fato, existe um grupo preocupado com a inferência (Perfil 1) para aquisição de vocabulário, o que está de acordo com as crenças favoráveis a esta estratégia que serão comentadas adiante. É interessante comentar que a análise qualitativa deste perfil revelou que, dentre as possíveis identidades heterogêneas/fragmentadas de um sujeito (cf. MOITA LOPES, 2002; HALL, 2006), a de acadêmico se sobressaiu nos comentários escritos que fazem no gabarito. Assim, a identidade acadêmica pode ter direcionado as preocupações do Perfil 1, resultando numa importância maior atribuída à estratégia de inferência de significados pelo contexto, tão essencial nas leituras acadêmicas.

Isso posto, passemos à análise de alguns comentários retirados das entrevistas.

Os discursos que neste grupo se encaixam vêm, em geral, confirmar a teoria da profundidade do processamento, pelo menos para algumas pessoas. Um excerto ilustrativo é de um aluno participante de um grupo focal que discutia o tema depois que a pesquisadora o trouxe à baila:

Se eu pego a palavra e já logo de cara eu já descubro o significado dela, passo reto pelo contexto, eu acabo nem ligando pra ela e esqueço logo em seguida; mas acho que se eu fico pensando nela um pouco, vejo, e acabo deduzindo ela no final das contas mas depois de um tempo, eu acabo pegando, aprendendo aquela palavra, acabo aprendendo se eu demoro um pouco mais pra entender (AU1⁵)

Sendo esta pesquisa de caráter metacognitivo, são-nos de grande valia as reflexões que os participantes fazem sobre a própria prática, pois aquelas acabam tendo influência sobre esta. Assim, o que temos aqui é um aluno que aparentemente aprende melhor quando precisa processar a palavra-alvo de modo mais profundo.

Outro aluno a favor da inferência faz menção ao ato de pensar na língua-alvo através dessa estratégia:

Eu acho mais legal, eu acho que é a partir daí que a gente começa a pensar na outra língua e talvez aprender mais a partir da inferência, quando a gente está aberto à inferência (AU2)



Reconhecemos que o conceito de pensar em inglês é abstrato, passivo de discordâncias; contudo, o que está em jogo aqui são crenças a este respeito, e não se isso realmente é observável e mensurável. O ato de pensar na língua-alvo é uma crença bastante presente no meio do ensino de línguas. No nosso estudo complementar a este (o que está ainda em andamento), encontramos uma alta concordância com a assertiva “*you have to think directly in English*”. A inferência é a ponte que, para este aluno, permitiria isso, se considerarmos que crenças podem influenciar o aprendizado.

Frequentemente, a estratégia de inferência é contrastada com o uso de dicionário, situação que acaba expondo algumas desvantagens deste. Desta forma, a inferência se mostra mais “agradável”:

A inferência pelo contexto é muito mais fácil e agradável de fazer do que tentar pegar essa palavra e dicionário, palavra e dicionário (AU3)

Como é que o aluno vai utilizar o dicionário pra todas as palavras que ele desconhece? É difícil; então ele tem mais ou menos que se virar com a dúvida mesmo e tentar descobrir significados [...] aí sempre tem dois, três que falam “puxa, professor eu consegui determinar o significado a partir de todo o contexto e tudo mais”, então é possível (PU1)

De fato, argumenta Ellis (1994b) que, se sabemos uma média de 156.000 palavras, isso não significa 156.000 consultas ao dicionário ou 156.000 *flash cards*. Significa, pelo contrário, que grande parte do aprendizado de vocabulário acontece por intermédio de processos automáticos, implícitos (ELLIS, 1994b). Acrescenta que, qualquer que seja o número exato de palavras que conhecemos, o ensino direto (explícito) não pode ter sido a fonte de todas elas. Este contexto realmente sugere a inferência como estratégia eficiente, e há sujeitos que acreditam se beneficiar dela.

Contrariando a literatura segundo a qual há sempre o risco inerente de que inferências errôneas serão feitas, está o comentário abaixo:

Quando você infere, a chance de acertar parece ser maior porque você está raciocinando em cima de outras coisas e não simplesmente UM significado da palavra [...] parece que quando você vai ao dicionário, as palavras parecem ser coisas soltas que não estão muito relacionadas (PU1)

Interessantemente, para este professor as pistas linguísticas e contextuais são mais eficientes do que as definições de dicionários, dentre as quais é o próprio aprendiz/professor que deve decidir sobre a melhor opção. Assim, as pistas trazidas pelo texto apresentam-se



mais fáceis do que informações de dicionários (quando há) que indicam frequência de uso, registro (formal vs. informal), definição mais usada, colocações, etc.

No entanto, a dúvida que paira é se essas pessoas estão mesmo se referindo à aquisição de vocabulário. Com excessão do primeiro comentário (AU1), os outros não se referem ao aprendizado de palavras explicitamente. Pelo contrário, PU1 afirma que “tem mais ou menos que se virar com a dúvida mesmo”, ou seja, se há dúvida, não há necessariamente aquisição. Conviver com a dúvida é possível quando, na leitura de um texto, a tal dúvida não atrapalha a compreensão geral do texto. Isso sugere que o professor talvez esteja se referindo a habilidades de leitura e não necessariamente aquisição de vocabulário. Além disso, menciona que “a chance de acertar” é maior, o que nos remete ao comentário de Schmitt (2000) para quem adivinhar a palavra pelo contexto não significa que necessariamente essa palavra será lembrada; para o autor, a inferência, embora importante, serve mais para facilitar a leitura fluente do que aquisição de vocabulário. Conclui Schmitt que a inferência é um modo importante de acessar palavras desconhecidas; porém, pelas suas limitações, talvez seja mais eficiente para habilidade de leitura do que aquisição de vocabulário. Por isso, embora há comentários favoráveis à inferência, parece às vezes haver uma confusão de objetivos, entre aquisição de vocabulário e habilidades de leitura.

Reconhecendo as limitações da inferência, alguns dos sujeitos opinam contra.

3.2. Opiniões contrárias à inferência

Primeiramente, chama-nos a atenção a opinião de alguns alunos que reflete exatamente o argumento de Schmitt (2000) segundo o qual a inferência não leva necessariamente à aquisição:

Essas [palavras] que eu entendo pelo contexto servem pro entendimento mas eu não adquiero (AU4)

Similarmente, numa interação ocorrida entre alunos durante um grupo focal, dois deles comentam sobre a estratégia de inferência depois de questionados:

- [inferência] É mais só pra aprender o contexto. (AU5)
- Você não adquire aquela palavra. (AU6)
- Atropela ela de uma vez (AU5)



Estes alunos têm claros os objetivos de leitura quando lançam mão da inferência, sem que aquisição de vocabulário esteja necessariamente em jogo. “Atropelar” a palavra durante a leitura é, com outras palavras, também abordado por outro aluno:

Você deixa de focar a atenção na palavra, você acaba focando a atenção nas outras que estão do lado, entendeu a frase e vambora, você não fica focado nela (A7)

“Atropelar” a palavra e “não ficar focado nela”, na verdade, estão no limite entre inferir e ignorar, duas das três estratégias de processamento lexical estudadas por Fraser (1999), sendo a terceira consultar um dicionário ou terceiros. Para estes alunos, inferir e ignorar acontecem paralelamente, pois talvez não lhes agradem as habilidades envolvidas na estratégia de inferência, como análises morfológica, sintática e contextual. Além disso, A7 acredita que análises sintática e contextual (quando a atenção está nos elementos que circundam a palavra desconhecida) acabam desviando o foco da palavra-alvo, levando o aluno a ignorá-la e continuar a leitura.

Um professor igualmente relaciona a inferência à proficiência em leitura, sendo explicitamente contra essa estratégia para fins de aquisição de vocabulário:

É na verdade ela [inferência] é uma estratégia pra um leitor proficiente; pra aprendizagem de vocabulário, seria uma coisa absurda eu falar isso (PU2)

Para aquisição de vocabulário, este professor esclarece ao longo da entrevista que aposta mais nos exercícios escritos, como formulação de frases e *fill-in-the-blanks*, o que está de acordo com o estudo de Folse (2006). Avaliando o efeito de tipos de exercícios de escrita na retenção de vocabulário, o autor verificou que exercícios do tipo *fill-in-the-blanks* requerem profundidade de processamento e, portanto, revelaram-se altamente eficientes para retenção de vocabulário. Já a diferença entre exercícios de escrita de frases originais e exercícios de completar frases não foi estatisticamente significativa. De um modo geral, os exercícios que permitiram múltiplos encontros com a palavra-alvo foram mais produtivos. Assim, o mais importante é elaborar exercícios em que a palavra-alvo apareça com frequência. A frequência desses encontros é bastante defendida na literatura (SCHMITT, 2000; NATION, 2001; FOLSE, 2006, 2007; SCHMITT e SCHMITT, 2011, com. pess.⁶). Este professor também menciona que, para ensino de vocabulário através da leitura, seleciona textos em que palavras-alvos se repetem, novamente apoiando-se na frequência dos encontros. A inferência está, então, fora de cogitação.



O comentário abaixo é de outro professor que também não acredita na inferência para aquisição de vocabulário:

Como é que ele [aluno] vai inferir o significado de uma palavra a partir do contexto se a maior parte das palavras daquele texto são desconhecidas pra ele? então parece que pro inglês instrumental é básico que o aluno tenha um vocabulário mínimo de 1000 palavras, de 1200 palavras (PU3)

Esse professor afirma que, para que a inferência seja eficiente, é necessário conhecimento prévio de um número considerável de palavras, número que Nation (2001) estima ser, na verdade, 2000. De fato, este autor aposta que 95% seja a porcentagem de palavras que devem ser conhecidas pelo aprendiz para que a estratégia de inferência funcione. Mas de onde viria esse conhecimento prévio de vocabulário? Mais adiante, o professor da nossa pesquisa esclarece:

Você me dá um texto em alemão, com toda essa minha estratégia de leitura [descreve as estratégias], mas dizer pra você que eu vou entender um texto em alemão, não vou, por quê? Porque eu não conheço vocabulário, como é que aprende vocabulário? [...] memorização. (PU3)

O professor relata que, quando era estudante, memorizava palavras através da invenção de frases e musiquinhas que ficavam ecoando em sua mente.

Para Schmitt (2000), esse conhecimento prévio de vocabulário (95% do texto) para que se possa, a partir daí, lançar mão da inferência tem de vir da instrução explícita. O autor, assim como Nation, afirma que os aprendizes só se beneficiam da estratégia de inferência quando possuem conhecimento suficiente de vocabulário; até que se tenha esse conhecimento, o autor recomenda que, para os níveis iniciais, todas as palavras sejam ensinadas explicitamente.

Mesmo que se tenha conhecimento suficiente do texto para que a inferência funcione, ainda assim existem aqueles que não a apreciam, pois às vezes falta precisão no significado inferido:

Eu quero saber exatamente e com precisão; e com inferência não tem precisão (AU8)

É muito comum você ouvir “não, usa o contexto, dicas contextuais, dicas gráficas, conhecimento prévio”, mas não tem jeito, às vezes você precisa conhecer essas palavras (AU9)

AU9 está aparentemente rejeitando as instruções comumente ouvidas sobre como se beneficiar da estratégia de inferência. Habilidades que fazem parte do processo de inferência,



como “dicas contextuais, dicas gráficas e conhecimento prévio”, não são satisfatórias, pois não levam o aluno ao conhecimento por ele desejado, conhecimento este talvez relacionado a uma maior precisão.

O aluno diz ser muito comum ouvir instruções que remetem à inferência. Aparentemente, é a estratégia mais comumente sugerida pelos professores em sala de aula e, de fato, foi a mais prontamente lembrada pelos professores participantes desta pesquisa. Porém, alguns deles, após mencionarem a inferência para aquisição de vocabulário, questionaram-se se essa era realmente uma estratégia eficiente para este propósito. Essas crenças contraditórias – ou, como preferimos, heterogêneas – são o foco da próxima seção.

3.3. Opiniões que transitam entre um discurso favorável e um discurso desfavorável

Sendo um estudo de caráter metacognitivo, conforme já mencionado, os sujeitos vão refletindo sobre sua própria prática de ensino e/ou de aprendizado no momento em que discutem o tema. É comum, portanto, começarem com uma determinada opinião e serem levados, pelas próprias reflexões, a reconsiderarem o que acabaram de dizer. Desta situação surgem os discursos heterogêneos, como o do professor abaixo:

Eu insisto mais no vocabulário, insisto na inferência. [E mais adiante] Eu acho que eles [alunos] adquirem mais a estratégia de inferir do que propriamente vocabulário (PU4)

Explicitamente, o professor referia-se ao ensino de vocabulário, para o qual ele insistia na inferência. E mais adiante, acredita que os alunos adquirem mais a estratégia de inferir do que propriamente vocabulário. De fato, os estudos de Fraser (1999) e Hamada (2009) sugerem que instrução explícita sobre inferência e treinamento através de leitura extensiva melhoram a habilidade de inferir. No estudo de Hamada, os sujeitos passaram de estratégias locais (análises morfológica e sintática, e analogias) para as globais (análise do contexto), sendo as últimas mais eficientes para uma leitura mais proficiente. Assim, o benefício de ensinar a estratégia da inferência está mais relacionado à habilidade de leitura do que aquisição de vocabulário propriamente dita.

Mais intrigante é que, quando questionado sobre o que faz como aprendiz para aprender palavras novas, o mesmo professor afirma:



Eu vejo no dicionário, procuro a maior parte de informação sobre aquela expressão ou palavra pra poder usá-la na forma de produção minha. Como aprendiz, né (PU4)

Na condição de aprendiz, este participante acredita no estudo substancial da palavra para aquisição de vocabulário; na condição de professor, lança mão da inferência, embora agora tenha sido levado a uma reflexão sobre as limitações dessa estratégia.

Muito similar ao discurso do professor acima está o seguinte comentário:

Eu tento sempre reforçar a questão da inferência, mas pela minha própria natureza [...] às vezes eu não fico satisfeito com inferência, eu quero saber mesmo qual é o significado [...] eu gosto de usar dicionário (PU5)

É relevante mencionar que a pergunta referia-se ao ensino/aprendizado de vocabulário, à qual sua primeira reação foi citar a inferência. Da mesma forma que PU4, PU5 ensina inferência, mas aprende pelo estudo da palavra e/ou uso de dicionário.

O professor do ensino médio apresentou o mesmo discurso heterogêneo:

Eu falo pra ele [aluno] assim “ó, primeiro você utiliza as cognatas [...] depois você vai usar seu pré-requisito (sic), aquilo que você já sabe” [...] depois, ele vai usar a dedução, dentro do contexto o que está querendo dizer aquela palavra ali pra que ele entenda, aí por último o dicionário (PEM1)

Embora a pergunta da entrevista, como sempre, tenha sido o que fazia em sala para ensinar vocabulário, o professor parece ter resumido as estratégias de leitura comumente recomendadas em manuais. Parece não estar claro para ele quando o foco é ensinar vocabulário e quando o foco é desenvolver nos alunos as habilidades de leitura. Mesmo que os objetivos não pareçam muito claros, é importante ressaltar, que o uso de dicionário para confirmar significados inferidos é uma combinação de estratégias considerada eficiente na aquisição de vocabulário (FRASER, 1999; SCHMITT, 2000; NATION, 2001; FOLSE, 2007).

O fato de terem sido as estratégias mencionadas numa sequência sugere que essa crença se baseia no discurso acadêmico e/ou de sala de aula. Aparentemente, foi algo que ele aprendeu em cursos de formação de professores. Em outro momento, questionado sobre o que faz como aprendiz para adquirir vocabulário, o professor diz categoricamente:

Eu uso dicionário [...] Se você não sabe essa palavra, se você vai deduzir, quem garante que é essa a tradução? (PEM1)

É importante acrescentar que, ao longo da entrevista, este professor disse desencorajar o uso do dicionário para não criar dependência (por isso, havia dito anteriormente “**por último** o dicionário”). Seria, a princípio, uma estratégia utilizada somente



em último caso. Porém, como aprendiz é a primeira estratégia da qual lança mão. Apreende-se deste contexto que a crença no uso de dicionário como estratégia mais eficiente que a inferência parece ter origem nas experiências pessoais, enquanto a crença na inferência parece ter origem em cursos de formação de professores e literatura sobre o assunto, porém sem que os objetivos de cada estratégia estejam exatamente claros.

Quanto à combinação de estratégias (dicionário para monitorar significados inferidos), esta é também mencionada por um aluno:

Primeiro você tem que deduzir o significado pelo contexto ou, sei lá, a palavra aparece “eu acho que é isso”, aí depois eu vou ver se essa dedução está certa ou não no dicionário (AU10)

É interessante notar que o aluno diz “**primeiro** você **tem** que deduzir”, o que nos faz entender que a voz do professor está presente, i.e., ele foi instruído a agir assim. Esta é, portanto, uma crença cuja origem pode ser a instrução em sala de aula através do professor. Em seguida, “depois **eu** vou ver...” sugere que o segundo passo (consultar um dicionário) é uma crença cuja origem devem ser suas experiências pessoais, talvez de não estar satisfeito somente com a inferência.

Há um aspecto que difere este aluno dos professores deste grupo: a inferência e o uso de dicionário são colocados numa sequência lógica, ao passo que os professores citam a inferência quando discorrem sobre ensino e o uso de dicionário quando discorrem sobre o próprio aprendizado. Faz sentido, na medida em que o aluno não fala de dois lugares discursivos distintos, como os professores o fazem (lugar de professor vs. lugar de aprendiz). Os lugares discursivos são fatores que influenciam na heterogeneidade discursiva dos professores.

Este é, portanto, um grupo de pessoas que transita entre acreditar ou não na inferência para aquisição de vocabulário. Por um lado, suas crenças refletem um discurso próprio de sala de aula, em que há uma sequência a ser seguida (“primeiro”, “depois” e “por último”), típica de manuais para professores. Por outro lado, as crenças cuja origem parecem ser as experiências pessoais se fazem presentes, contrariando – ou complementando – o que previamente se disse. A inferência, para eles, é válida, muitas vezes a primeira estratégia a ser lembrada, porém duvidosa, falha e dependente de alternativas mais eficientes.



4. Considerações finais

Nas entrevistas individuais e grupos focais conduzidos, a pergunta que iniciava o debate dizia respeito sempre à aquisição de vocabulário. A intenção era manter o foco nesse tema, sem foco específico numa ou noutra estratégia. Qualquer ideia seria bem-vinda. Chamou-nos a atenção o fato de que os professores com frequência começavam discorrendo sobre a inferência, ao passo que os alunos somente mencionavam essa estratégia se diretamente questionados. Além disso, aparentes contradições se faziam presentes, em especial no discurso dos professores. Daí nosso interesse em fazer uma reflexão sobre as crenças de professores e alunos sobre a inferência para aquisição de vocabulário.

A inferência está sempre presente nos discursos dos professores possivelmente devido à teoria do insumo de Krashen, que muito tem influenciado a pedagogia de línguas. Ao considerar a exposição ao insumo uma condição *sine-qua-non* para o aprendizado, aposta-se que o vocabulário seja absorvido através dessa exposição, dispensando o ensino sistematizado. Assim, parece haver uma crença, principalmente entre os professores, segundo a qual o vocabulário é aprendido da leitura (insumo) sem necessidade de instrução direta ou de um trabalho mais substancial com a palavra-alvo. O texto é “A Língua propriamente dita” e, assim, a exposição a ele dispensaria qualquer outra ação; da leitura, automaticamente os alunos aprenderiam vocabulário. Por isso, entendemos que o fato de serem unânimes em citar a leitura quando a pergunta era sobre aquisição de vocabulário sugere a influência de Krashen em suas crenças.

Opiniões, favoráveis, contrárias e “contraditórias” foram detectadas e, assim, analisadas separadamente. Dentre as opiniões favoráveis, são reconhecidas suas vantagens, como a fluidez da leitura, que seria interrompida com o uso excessivo de dicionário. Porém, a dúvida que permanece é se os participantes realmente se referiam à aquisição de vocabulário ou à leitura. A diferença entre esses dois aspectos do aprendizado de línguas se mostrou, nas crenças dos sujeitos, como uma linha bastante tênue, fundindo-se em diversos momentos de seus discursos.

Aqueles que se posicionaram contra estavam mais claramente referindo-se à aquisição de vocabulário. São pessoas que acreditam ser a inferência uma estratégia especificamente para desenvolvimento das habilidades de leitura, sem que necessariamente a palavra-alvo seja de fato adquirida.



O terceiro grupo caracteriza-se por terem na inferência a primeira estratégia lembrada, porém reconhecidamente falha e dependente de alternativas mais eficientes. Caracteriza-se por deixar visíveis várias vozes presentes num discurso. Por isso, alguns desses discursos, principalmente de professores, se mostraram “contraditórios” – ou, como preferimos, heterogêneos – devido aos interdiscursos que interpelam esses indivíduos, constituindo-os como sujeitos. Por um lado, ocupando a posição discursiva de professor, nota-se nas suas crenças a influência de discursos de sala de aula. Alguns até explicam os passos do processo de inferência, inclusive um aluno, que, ao fazer isso, deixa transparecer os discursos da sala de aula que também o interpelam. Por outro lado, ocupando posição discursiva de aprendiz, deixam que, possivelmente, suas experiências pessoais influenciem suas crenças. Assim, frequentemente citam outras estratégias para, como aprendiz, adquirir vocabulário; entre essas estratégias o uso de dicionário é a preferência. Estudo substancial da palavra também é citado, o que, de certa forma, pode ser feito através do dicionário mesmo. Como resultado, temos pessoas que dizem ensinar de um modo aos alunos, mas fazem de outro modo na hora de realmente aprender uma palavra-alvo, na condição de aprendiz.

Em vários momentos, principalmente entre aqueles favoráveis à inferência e aqueles “contraditórios”, não foi possível compreender se os sujeitos, tanto professores quanto alunos, discorriam sobre habilidades de leitura ou sobre aquisição de vocabulário. Isso sugere que, se há confusão de objetivos no discurso, pode havê-lo também na prática, tanto na prática pedagógica do professor, quanto na prática de aprendizado do aluno. Essa reflexão é importante para que professores tenham claros seus objetivos quando, por exemplo, estiverem a trabalhar com a leitura de um livro (e.g., *graded reader*). Ter claros e bem definidos esses objetivos ajudará o aluno na aquisição de vocabulário, bem como a desenvolver suas habilidades de leitura.

Notas

²A palavra “mágica” se encontra no original (FOLSE, 2007, p. v) entre aspas.

³Embora o conceito de heterogeneidade tenha sido emprestado da Análise do Discurso, postulada por Michel Pêcheux, não nos interessa aqui seu “sujeito assujeitado”; isso nos impediria de falar em reflexão, em consciência e em indivíduo, o que não condiz com o conceito de crenças. Concordamos com alguns autores (cf. MAINGUENEAU, 1984; SILVEIRA, 1995; POSSENTI, 1999; NOGUEIRA, 2003; como também RAJAGOPALAN, 1995; BUSNARDO e BRAGA, 2000; RUCHKYS e ARAÚJO, 2001) para quem o próprio Pêcheux considera a consciência do sujeito. Assim, acreditamos que o sujeito, embora seja



efeito daquilo que o condiciona, ele participa também como agente, provocador de mudanças conscientes.

⁴BARCELOS, A.M.F. Beliefs about language learning and teaching, emotions and identities: unveiling the relationships. Simpósio apresentado no IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

⁵AU, aluno universitário; AEM, aluno do ensino médio; PU, professor universitário; PEM, professor do ensino médio.

⁶Schmitt, D. E Schmitt, N. Principles for effective vocabulary teaching. Conferência proferida por ocasião do Pearson Tertiary Week of English, 21-25 de Fevereiro de 2011, Londres (webinar).

Referências

- ABRAHÃO, M.H.V. Metodologia na investigação das crenças. In: Barcelos, A.M.F. e Abrahão, M.H.V. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 219-231.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1998.
- BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*; Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARCELOS, A.M.F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: Barcelos, A.M.F. e Abrahão, M.H.V. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 15-42.
- BROWN, S.R. *Q Methodology*. 1991. [available from <http://facstaff.uww.edu/cottlec/QArchive/primer1.html>]
- BUSNARDO, J. e BRAGA, D.B. Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. *Ilha do Desterro*, v. 38, p. 91-114, 2000.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1984.
- ELLIS, N.C. Consciousness in second language learning: psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition. *AILA Review*, v. 11, p. 37-56, 1994a.
- _____. Vocabulary acquisition: the implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. In: Ellis, N.C. (Org.). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 1994b. p. 211-282.
- FOLSE, K.S. The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention. *TESOL Quarterly*, v. 40, p. 273-293, 2006.
- _____. *Vocabulary myths*; Applying second language research to classroom teaching. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2007.
- FRASER, C.A. Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 21, p. 225-241, 1999.
- GRACE, C.A. Retention of word meanings inferred from context and sentence-level translations: implications of the design of beginning-level CALL software. *The Modern Language Journal*, v. 82, p. 533-544, 1998.



- HAASTRUP, K. 1991. *Lexical inferencing procedures or talking about words: receptive procedures in foreign language learning with special reference to English*. Gunter Narr, Tübingen, Germany.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HAMADA, M. Development of L2 word-meaning inference while reading. *System* v. 37, p. 447-460, 2009.
- 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*, v. 80, p. 327-339, 1996.
- HYMES, D. On communicative competence. In: J.B. Pride e J. Holmes (Orgs.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972.
- KNIGHT, S. Dictionary use while reading: the effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal*, v. 78, p. 285-299, 1994.
- KRASHEN, S.D. The input hypothesis and its rivals. In: N.C. Ellis (Org.). *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 1994. p. 45-77.
- _____. e TERRELL, T.D. *The Natural Approach*. Language acquisition in the classroom. Hayward, California: Alemany Press, 1983.
- LEWIS, M. *The lexical approach*. The state of ELT and a way forward. 3.ed. Hove, England: Language Teaching Publications, 1996.
- _____. Pedagogical implications of the lexical approach. In: Coady, J. e Kuckin, T (Orgs.). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 255-270.
- MAINGUENEAU, D. *Genèse du discours*. Bruxelles: Pierre Margada, 1984.
- MCKEOWN, B. e THOMAS, D. *Q Methodology*. London: Sage, 1985.
- MOITA LOPES, L.P. *Identidades fragmentadas. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- MORGAN, D.L. *Focus groups as qualitative research*. London: Sage, 1997.
- NASSAJI, H. L2 Vocabulary learning from context: strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly* v. 37, p. 645-670, 2003.
- NATION, P. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- NOGUEIRA, A.S. *Memória discursiva: um desafio para a prática da pedagogia crítica no ensino de língua inglesa*. Campinas, SP: Unicamp, 2003. (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada).
- _____. E EL-DASH, L.G. Como aprendizes de inglês língua estrangeira percebem a aquisição de vocabulário. In: VIII ENAL (Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem) / II EIAL (Encontro Internacional sobre Aquisição da Linguagem), 17 a 19 de outubro de 2011, Universidade Federal de Juiz de Fora. *Anais...* Juiz de Fora: UFJF (no prelo).
- PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: Gadet, F. e Hak, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Unicamp, 1990. p. 163-252.
- POSSENTI, S. Metaenunciação: uma questão de interdiscurso e de relevância. In: *Colóquio Latinoamericano de Analistas do Discurso*, 3. 1999. (mimeo)
- RAJAGOPALAN, K. Critical Discourse Analysis and its discontents. Center for Language in Social Life, *Working Paper Series*: 72. Lancaster University, p. 1-100. 1995.
- ROBBINS, P. Q methodology. *Encyclopedia of Social Measurement* v. 3, p. 209-215, 2005.



- RUCHKYS, A.A. e ARAÚJO, M.A.O.M. Análise do Discurso: em busca das (in)congruências entre a vertente francesa e a anglo-saxã. In: Guimarães, C. (org.). *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001. p. 207-225.
- SCARAMUCCI, M.V.R. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Campinas, SP: Unicamp, 1995. (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada).
- SCHMITT, N. *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- SILVEIRA, F.M.G.L. *Lembra quando Pêcheux dizia que os sujeitos envolvidos numa interação discursiva são plenamente assujeitados pela formação social a que pertencem? Tudo mentira*. Campinas, SP: Unicamp, 1995. (Dissertação de Mestrado em Linguística).