



Memória de longo prazo e as expressões modais em inglês: para além da contextualização

Lesliê Vieira Mulico¹
IFRJ / UERJ

Resumo: No âmbito do ensino/aprendizagem de línguas adicionais, estudos sobre a aquisição de vocabulário podem se beneficiar das teorias em psicologia cognitiva. Lévy (1993) afirma que a performance mnemônica aumenta quando palavras são lembradas através de histórias ou imagens, Izquierdo (2002) explica que formamos novas memórias sobre outras mais antigas, e Relvas (2005) sugere que memórias são construções modificadas de acordo com o contexto. No que tange ao ensino da língua inglesa, Michael Lewis (2000) advoga que o léxico deve ser contextualizado e que as situações reais de uso tornam a aprendizagem mais eficiente. Tendo em vista o papel da memória na aprendizagem do inglês como língua adicional, e reconhecendo o papel-chave desempenhado pelo contexto, o presente estudo investigou a influência de outros facilitadores da retenção do léxico na memória que, além do contexto, promovem a retenção da linguagem de forma mais perene na mente. Para tanto, utilizei 15 expressões com verbos modais (*modal set phrases*) para observar quais delas quatro alunos adultos de nível avançado conseguiriam reter dentro de três meses. Os participantes foram submetidos a uma atividade de *brainstorming* no fim da primeira aula, uma atividade de revisão após duas semanas, um teste tipo *cloze* e um questionário reflexivo no final do período. O estudo sugere que a recuperação de expressões na memória de longo prazo também se beneficia das oportunidades de uso, fonologia e tradução como elementos facilitadores das estratégias de memória, porém em diferentes graus de importância.

Palavras-chave: expressões modais em inglês, potencial de memorização, oportunidades de uso

Abstract: In the scope of learning/teaching additional languages, studies devoted to vocabulary acquisition may benefit from cognitive psychology theories. Lévy (1993) affirms that mnemonic performance improves when words are recovered through images or stories, Izquierdo (2002) explains that we build up new memories over former ones, and Relvas (2005) suggests that memories are constructions modified according to context. Regarding English language teaching, Michael Lewis (2000) advocates in favour of the contextualisation of lexis and real language use opportunities, as elements that boost learning. In view of the role of memory in English language learning, and upon acknowledging the role played by context, the present study investigated the influence of other facilitators of lexical learning that promoted longer language storage in mind, besides context. For this purpose, I used 15 modal set phrases in class to observe the ones that four adult students attending an advanced level class would be able to retrieve within three months. The participants were submitted to a brainstorming activity at the end of the first lesson, a revision activity after two weeks, and a cloze exercise followed by a reflexive questionnaire in the end. The study suggests that long-term retrieval is also favoured by language use opportunities, language phonology and translation, though in different levels of importance.

Keywords: *modal set phrases, retrieving power, language in use opportunities.*

¹ lmulico@gmail.com



1. Introdução

As teorias pós-estruturalistas de ensino/aprendizagem de línguas adicionais (LA) (LEWIS, 1993, 2000; WILLIS e WILLIS, 2007; BROWN, 2002; KUMARAVADIVELU, 1994; PRABHU, 1990) parecem concordar que o contexto deve exercer papel central na práxis docente, pois ele torna a experiência da aprendizagem mais significativa, aproxima a linguagem da realidade psicológica do aluno, organiza o léxico em blocos semânticos significativos, facilitando o trabalho da memória. Entretanto, a aquisição de LA, como fenômeno complexo (LARSEN-FREEMAN, 2002) e ecológico (VAN LIER, 2000), envolve muitos fatores que vão para além dos limites do contexto, quiçá extrapolam o espaço que a linguística pedagógica ocupa nesse cenário.

Reconhecendo a complexidade do fenômeno ensino-aprendizagem de LA, é importante ter a noção de que o conhecimento de outras áreas, não somente da pedagogia, corroboram para melhor compreender a aquisição da linguagem. Saber sobre o funcionamento da memória humana, por exemplo, pode ajudar o professor de LA a refletir sobre como mediar a aprendizagem para promover o uso da linguagem de forma natural. Com isso, as teorizações sobre a memória podem ser grandes aliadas da prática pedagógica.

Dentro dessa perspectiva teórica, o presente trabalho procurou levantar outros fatores, além do contexto, que contribuíram com a recuperação na memória de expressões com modais. Para tanto, realizei um estudo de caso em conjunto com uma pesquisa qualitativa interpretativista em contexto natural envolvendo alunos adultos do último nível em um curso livre de idiomas. A pesquisa tem por objetivo o melhor entendimento do papel desses facilitadores na retenção lexical e, finalmente, propõe uma organização desses elementos de acordo com sua relevância para a aquisição do léxico.

2. Memória

A memória tem sido objeto de investigação de vários autores em várias áreas de estudo, dentre as quais podemos citar a psicologia cognitiva, neurociências e pedagogia.

Na psicologia cognitiva, Pierre Lévy (1993) propõe que há diversas memórias funcionalmente distintas. A memória declarativa é responsável por automatismos



sensoriomotores, tais como amarrar o cadarço e dirigir; a memória de trabalho mobiliza a atenção e se utiliza da repetição como melhor estratégia de retenção, ela está relacionada à memorização de informações pertinentes em um espaço de tempo reduzido, possuindo um caráter volátil; e a memória de longo prazo parece ser mais perene, pois é acionada cada vez que precisamos nos lembrar de informações importantes em um momento oportuno, como o número de nosso telefone, endereço etc. Lévy afirma que de acordo com muitas experiências em psicologia cognitiva, a repetição parece não ser a estratégia de memorização mais eficiente para esse último tipo de memória. Sendo assim, o autor questiona “quais são as melhores estratégias para armazenar informações na memória de longo prazo e encontrá-las quando precisamos, talvez anos mais tarde?” (LÉVY, 1993, p. 79).

Para responder a tal pergunta o autor aponta duas estratégias de memória: representação e elaboração. Para Lévy, na estratégia de representação a informação a ser retida encontra-se em intensa ativação na, ou muito próxima à zona de atenção (núcleo do sistema cognitivo); portanto, não há dificuldade de se encontrar tal informação instantaneamente. Todavia, o autor demonstra que estudos no âmbito da psicologia cognitiva (ANDERSON, 1985; BADDLEY, 1982; STILLINGS, 1987) permitem afirmar que palavras memorizadas em lista tendem a ser apagadas da memória após vinte quatro horas com a utilização da *representação* como estratégia mnemônica. Com relação ao acesso a lembrança ou informação. O autor acredita que a ativação se propaga dos fatos atuais até aqueles que se deseja encontrar. Portanto esse processo depende de duas condições: 1) a representação do fato deve ter sido conservada, e 2) deve existir um caminho de associações possível que leve a esta representação. A partir das condições apontadas e de acordo com os referidos estudos, observou-se um aumento da performance mnemônica quando se sugeriu que as palavras fossem lembradas através da construção de pequenas histórias ou imagens que as envolvessem. Essa estratégia é denominada *elaboração* (Lévy: 1993 p.80). Lévy (1993) conclui que quanto mais complexas e numerosas forem as associações, melhores serão as performances mnemônicas, que a ativação de esquemas durante a aquisição de informação influi positivamente sobre a memória e que o efeito da *elaboração* permite acoplar a informação alvo ao restante da rede de memória através de um grande número de conexões.

Corroborando com o conceito de elaboração de Lévy (1993), Izquierdo (2002, apud RELVAS: 2005, p. 209) aponta que “formamos novas memórias sobre outras mais antigas, eventualmente modificando-se e inventando mentiras verídicas”. À luz desse pensamento,



Relvas (2005) demonstra que as memórias não são amostras fiéis de fatos reais, mas construções modificadas de acordo com o contexto em que elas são recuperadas e em meio a um trânsito intenso de sinapses. A autora classifica os tipos de memória da seguinte forma: *memória declarativa* e *memória não-declarativa* (reflexiva); esta se refere às habilidades e hábitos, e é inconsciente, enquanto aquela se refere à recuperação consciente de eventos ou fatos que tenham ocorridos. Essas memórias são processadas no cérebro de formas diferentes, porém elas estão relacionadas, já que a memória declarativa pode ser convertida em não-declarativa através da repetição constante, como, por exemplo, dirigir.

Um olhar pedagógico nos conceitos citados acima é capaz de observar uma correlação importante entre memória e ensino de língua inglesa. O que Lévy (1997) conceitua como elaboração pode ser uma ferramenta importante para a contextualização da linguagem defendida por Michael Lewis (2000), e o fato de a memória não representar fielmente fatos reais (RELVAS, 2005) pode ajudar o professor a entender melhor sobre os processos de aprendizagem de seus alunos. A partir desse entendimento, reviso duas abordagens metodológicas para o ensino de línguas que foram por mim utilizadas durante as aulas.

3. Metodologia

A análise foi feita a partir de 15 expressões com verbos modais retiradas do livro *New Headway Advanced* (SOARS *et al.*, 2005) (cf. Apêndice 1) ao longo de três meses. As práticas pedagógicas partiam do conhecimento prévio dos participantes e o sentido era coconstruído durante a instrução e nas situações de interação. Para verificar a permanência dessas expressões na memória dos participantes, utilizei três protocolos escritos ao longo do processo de coleta de dados. O primeiro deles se deu logo quando a turma entrou em contato com essas expressões, em que os alunos deveriam listar o máximo de expressões que conseguiam se lembrar. O segundo se tratou de uma atividade de revisão que não foi contabilizada porque apresentava três condições diferentes envolvendo alunos que não estavam presentes na coleta anterior. No final do período, os participantes responderam a um questionário com perguntas abertas que os levaram a refletir sobre as respostas do último teste, que consistia em atividades de *brainstorming* e de completar lacunas de pequenos trechos conversacionais.

O livro apresenta as seguintes expressões com verbos modais: *You must be joking; I must say; It's a must; How should I know; I shouldn't wonder if; I should think so too; We'll see;*



Whatever will be will be; You'll see; You can't be serious; It can't be helped; You can say that again; You might as well; You might well ask; I might have guessed. Como as expressões consistiam de palavras conhecidas pelos alunos, na aula introdutória escrevi no quadro a expressão *it's a must*, elicitei o seu significado e pedi que eles sugerissem contextos de uso. A partir daí, eles tiveram acesso às outras expressões por meio de uma atividade de revisão no livro de atividades (SOARS et al., 2005). Nela os participantes deveriam completar as expressões com um verbo modal e correlacioná-las às suas respectivas definições. A partir de então, pedi que eles apontassem regularidades entre as expressões a fim de perceber que todas eram formadas por verbos modais. Para verificar a retenção na memória de trabalho, os alunos tiveram um minuto para ler e tentar reter na memória o máximo de expressões possíveis, e posteriormente checar em pares o quanto cada um conseguiu lembrar. Logo a seguir, utilizei slides com minisuações controladas para que eles pudessem aplicar essas expressões a outros contextos, e assim verificar problemas de compreensão. Posteriormente, pedi que eles produzissem diferentes minidiálogos utilizando as expressões modais, a fim de estimular a coconstrução do conhecimento através da personalização de contextos. Por fim, pedi aos participantes que listassem as expressões modais que lembravam em uma folha separada. A primeira coleta de dados ocorreu dentro desse contexto, ou seja, observando o que esses participantes conseguiram produzir após uma hora e trinta minutos de aula.

Na aula seguinte, corrigimos o trabalho de casa: 2 diálogos com 10 oportunidades de escolha de expressões modais, sendo que cada uma delas oferecia duas opções. Tal atividade avaliava o conhecimento receptivo do aprendiz, servindo como preparação para a próxima atividade produtiva baseada em tarefa (WILLIS e WILLIS, 2007). Após solucionar as dúvidas sobre significado e uso, lancei para turma a seguinte situação-problema: eles eram roteiristas de uma peça chamada *"An Unforgettable Day"* e, em pares, deveriam criar e apresentar as falas da peça utilizando todas as expressões estudadas. No final das apresentações, a turma deveria decidir qual tinha sido o melhor roteiro. Tal atividade possibilitou o surgimento de diferentes soluções para o desafio proposto, além de me fornecer material linguístico suficiente para discutir com os alunos correções de uso e pronúncia. Não houve coleta de dados nessa fase, porém este foi o último momento em que essas expressões foram trabalhadas deliberadamente; a partir de então, passei a aplicar testes escritos para verificar a permanência destas na memória dos participantes.



Duas semanas após essa aula, apliquei o segundo protocolo, cujas respostas não foram contabilizadas por apresentar três condições diferentes de testagem; no entanto, serviu como atividade de revisão. Esta se tratava de uma atividade escrita para verificar a produção das combinações frasais com verbos modais dentro de um diálogo com lacunas. As atividades variavam de três modos: **Forma A:** as instruções deixavam claro que o diálogo devia ser preenchido com as expressões estudadas; as iniciais das expressões e linhas pontilhadas davam pistas da expressão que deveriam usar, como por exemplo: “y _ _ m _ _ _ b _ _____ (*you must be joking*)” (cf. Apêndice 2); **Forma B:** as instruções orientavam o aluno a completar as lacunas com a expressão mais adequada e havia um quadro com as expressões que deveriam ser utilizadas; contudo, as lacunas não ajudavam na resposta (cf. Apêndice 3); **Forma C:** as instruções orientavam o aluno a completar as lacunas com expressões, não fazendo qualquer referência às aulas anteriores e/ou às expressões modais, ou seja, não havia qualquer outra pista a não ser o contexto (cf. Apêndice 4). Distribuídos de forma aleatória, os protocolos foram idealizados dessa forma para que fosse possível averiguar quais expressões se encontravam no nível da produção (**formas A/C**) e quais estavam no nível do reconhecimento (**forma B**).

A terceira e última coleta ocorreu dois meses após a segunda. Os alunos realizaram outro protocolo escrito, dessa vez todos fizeram a mesma atividade (cf. Apêndice 5). O teste consistiu de 2 questões, sendo que na primeira eles deveriam escrever as expressões que lhes vinham à mente e que continham os modais dados. Na segunda atividade, eles deveriam completar os minidiálogos com as expressões com modais. No final dessa atividade, eles responderam a um questionário (cf. Apêndice 6) que os levava a refletir sobre elementos que facilitaram e dificultaram a lembrança das expressões testadas.

A partir da contagem das ocorrências dessas expressões e da análise das respostas dos participantes no questionário, fiz o levantamento das expressões mais e menos lembradas, assim como dos seguintes facilitadores da memória, além do contexto, apontados por eles: facilidade de tradução, facilidade de pronúncia e oportunidades de uso. Então, passei a analisar cada facilitador contrastando as expressões mais e menos lembradas, levando em consideração aspectos linguísticos e sociais. Para analisar a facilidade de tradução, observei questões como direcionalidade e pareamento de palavras inglês/português nas expressões. Na investigação da facilidade de pronúncia, utilizei a transcrição fonológica sugerida por Peter Roach (2000) para observar a entoação das expressões, a saber: *pre-head* (antecede a pré-



tônica), *head* (pré-tônica), onset (tônica da pré-tônica), *tonic syllable* (tônica principal) e *tail* (átona pós-tônica). Finalmente, as oportunidades de uso foram discutidas levando-se em consideração as situações de aprendizagem ao longo dos três meses e elementos socioculturais que também promovem modelos de uso.

4. As aulas

Apesar dos inúmeros meios de ação dos quais o professor de LA dispõe hoje, é importante atentar para o fato de que diferentes alunos possuem diferentes estilos de aprendizagem. Ao observar essa heterogeneidade, bem como o caráter prescritivo de diferentes correntes metodológicas, Brown (2002) reflete sobre o papel do professor de língua inglesa como organizador da melhor estratégia de ensino, levando em consideração os estilos de aprendizagem de seu aluno, bem como os princípios que norteiam sua prática docente, o que pode resultar em uma mediação que envolva atividades decorrentes de diferentes metodologias. Uma crítica importante que o autor faz aos métodos existentes é que eles se tornam indistinguíveis em níveis de estudo mais avançados, como é o caso dos alunos no presente trabalho. Portanto, é importante ressaltar que selecionei procedimentos advindos das propostas metodológicas de Lewis (2000) e Willis & Willis (1997) e os combinei no ensino/aprendizagem das expressões em questão. Abaixo reviso esses procedimentos.

Em *The Lexical Approach*, Lewis (1993) advoga a favor do ensino da língua inglesa a partir de sintagmas lexicais contextualizados (*collocations*), e que isso aumenta o repertório do aprendiz. Ao propor a metodologia OHE (*Observe Hypothesise Experiment*), o autor ensina que como o léxico é elemento fundamental, porém não exclusivo, da aprendizagem da língua inglesa, os alunos devem observar o contexto de uso em que ocorrem atentando para os padrões frequentes que surgem em um determinado evento linguístico e, com isso, levantar hipóteses de uso desse léxico para, finalmente, experimentá-lo de forma comunicativa em contexto real.

O uso da linguagem em contexto real constitui a espinha dorsal da abordagem metodológica para os defensores do Ensino Baseado em Tarefas (*Task Based Teaching* - TBT), tais como Jane e Dave Willis (2007). Os autores advogam que o significado deve predominar sobre a forma e as atividades devem aproximar a linguagem do uso real em sala de aula, o que faz da participação do aluno um dos fatores determinantes de sua aprendizagem. O TBT possui



as seguintes características: a) foco no significado; b) visa à reprodução de situações da vida real em sala; c) preza pela comunicação mesmo que a forma não seja perfeitamente precisa; d) pressupõe a interação e liberdade de uso da linguagem; e) pode ser aplicado para leitura e escrita.

Podemos perceber que o contexto e o aprendiz são participantes discursivos centrais da aprendizagem de LA por meio desses métodos. Assim sendo, a combinação desses procedimentos para o ensino de vocabulário me pareceu uma opção plausível, pois é no contexto que as palavras se organizam ao mesmo tempo em que a aprendizagem se torna significativa. Dessa forma, foi possível mediar a aprendizagem tanto no âmbito geral (contexto) quanto no específico (léxico) e assim foi possível verificar junto aos aprendizes os fatores que contribuíram com a retenção dessas palavras na memória após o período de três meses.

Para que isso fosse possível, as aulas e a coleta de dados ocorreram sob as condições apresentadas a seguir.

A partir dos passos metodológicos descritos anteriormente, foi possível levantar a frequência em que uma determinada expressão foi lembrada pelo grupo ao longo de três meses, considerando que a frequência máxima é de oito (8) vezes. Verifiquei o número de ocorrências de que cada expressão foi lembrada, e assim pude contrastá-la com as informações fornecidas pelos participantes no questionário. A esse número de ocorrências chamei de **frequência de memorização**, como podemos observar a seguir.

Expressões Mais Lembradas	Frequência de Memorização (máximo = 8)	Expressões Menos Lembradas	Frequência de Memorização (máximo = 8)
<i>You must be joking</i>	6	<i>You can say that again</i>	3
<i>It's a must</i>	6	<i>You might well ask</i>	2
<i>You can't be serious</i>	5	<i>You might as well</i>	1
<i>Whatever will be will be</i>	5	<i>How should I know?</i>	1
<i>We'll see</i>	5	<i>I should think so too</i>	0



<i>You'll see</i>	4	<i>I might have guessed</i>	0
		<i>I must say</i>	0
		<i>I shouldn't wonder if</i>	0
		<i>It can't be helped</i>	0

Tabela 1: Frequência de memorização das expressões com modais

Essas frequências e suas classificações serviram para apontar uma tendência na retenção dessas expressões no grupo de participantes envolvidos, e que de modo algum podem servir de fonte para generalizações ou teorias acerca do ensino-aprendizagem da língua inglesa. Portanto, na análise e discussão dos dados a seguir contrastei as expressões que os participantes afirmaram ter sido mais fáceis de apreender com outras de estruturas similares, mas que não tiveram frequência de memorização relevante, isto é, igual ou superior a quatro (4).

5. Os participantes

Os participantes da pesquisa foram quatro alunos adultos, entre 20 e 35 anos, do último nível de um famoso curso de idiomas do Rio de Janeiro em 2009. Cada participante tinham contato com a língua há pelo menos cinco anos e estudavam juntos há muito tempo, o que contribuía com a sinergia do grupo. Eram bastante motivados a aprender o idioma tanto intrínseca quanto extrinsecamente, já que três desses alunos precisavam do inglês para ascensão profissional e um deles para passar no vestibular. Apesar da motivação, os participantes chegavam visivelmente cansados às aulas, que duravam uma hora e trinta minutos, duas vezes na semana, a partir das 20h.

Apesar de estarem formalmente inscritos no último nível (avançado) da instituição, a proficiência dos participantes não condizia com o nível que estudavam, pois não faziam uso de estruturas e léxico do nível, preferindo formas mais elementares, tais como o uso repetido do verbo *be*, adjetivos aprendidos nos primeiros níveis do curso e frases coordenadas. A esse fenômeno Michael Lewis (1993) chama de *intermediate plateau*, indicando uma forte tendência à fossilização de erros e estruturas não formulaicas.



Esses alunos dispunham de uma sala de aula equipada com quadro interativo conectado à internet e assentos organizados em semicírculo para facilitar a interação. Além disso, os livros texto e de atividades, juntamente com materiais extra preparados em Power Point e CDs de áudio e vídeo utilizados nas aulas de forma comunicativa e com o foco na oralidade.

Os participantes eram meus alunos nesse período e na ocasião eu havia lecionado o nível avançado há pelo menos três anos e já tinha trabalhado com essa turma algumas vezes anteriormente, o que me dava certo grau de intimidade e conhecimento de seus pontos fortes e fracos com relação à competência linguística dos participantes. Portanto, a sinergia que havia entre os alunos também se estendia à relação deles com o professor, diminuindo assim certas barreiras psicológicas que poderiam influenciar negativamente o processo de ensino/aprendizagem.

6. Discussão dos resultados

De acordo com o questionário, todos os participantes mencionaram a importância do contexto na retenção do léxico, o que já era esperado. Além disso, eles apontaram como elementos facilitadores a facilidade de tradução, facilidade de pronúncia e as oportunidades de uso. Esse três fatores parecem responder à pergunta de pesquisa: o que além do contexto facilita a retenção de grupos lexicais na memória de longo prazo? Todavia, ainda é preciso conversar com esses dados contrastando o que os participantes citam como exemplos de expressões “fáceis” de reter na memória de longo prazo com as expressões mais “difíceis” de memorizar segundo o protocolo, para que seja possível sugerir uma organização entre esses elementos em termos de relevância para aquisição lexical. Portanto, a próxima seção procurará analisar cada facilitador de retenção detalhadamente.

7.1 Facilidade de tradução

Lewis (2001) observa que a tradução, se usada adequadamente, pode ser um importante facilitador da aprendizagem lexical. As respostas do questionário confirmam esse



fato quando os participantes destacam as expressões *you can't be serious* e *we'll see* como de “fácil tradução”, pois são mais propensas a serem retidas na memória.

Assim sendo, comparamos a tradução das expressões mencionadas com a tradução de duas outras expressões de padrões semelhantes, mas que tiveram baixo percentual de memorização e, com isso, examinamos o papel da tradução na retenção do léxico na memória.

You	can't	be	serious
Você	não pode	estar [falando]	sério

We	'll see
Nós	Veremos

I	Must	say
Eu	devo	dizer

I	Might	have	guessed
Eu	Devia	ter	adivinhado

Tabela 2: Tradução das expressões com alta e baixa frequência de memorização

Podemos observar que as duas primeiras expressões, que apresentaram FM (frequência de memorização)=5 podem ser traduzidas na ordem direta da língua portuguesa, e que isso pode facilitar o aprendiz a reter essas expressões mais facilmente na memória. Todavia, tal explicação também se aplica para as outras duas expressões que apresentaram percentual FM=0. Além disso, não há diferenças significativas com relação ao tamanho das expressões, estrutura sintagmática ou a quantidade de verbos e pronomes das expressões de maior e menor frequência. Portanto, acredito que a tradução pode ter exercido pouca influência na retenção dessas expressões modais após três meses.



7.2 Facilidade de pronúncia

Um dos grandes desafios de se aprender a língua inglesa pode ser atribuído ao fato de que a pronúncia, na maioria das vezes, não condiz com a ortografia das palavras, o que pode dificultar a retenção de expressões na memória. No questionário, a facilidade e a beleza da pronúncia foram apontadas como facilitadores da retenção das seguintes expressões: *you must be joking*, *it's a must*, *whatever will be will be* e *you'll see*. Com isso, assim como foi feito para a tradução, passamos a analisar a fonologia das expressões citadas comparando-as com as que apresentaram menor FM, a fim de detectar características fonológicas particulares que possivelmente facilitaram a memorização.

/ju: ,mʌsbi: 'dʒəʊkɪŋ/			
<i>you must be joking</i>			
onset			
/ju:	,mʌsbi:	'dʒəʊ	kɪŋ/
pre-head	head	tonic syllable	tail

/ɪtsə 'mʌst/		
<i>it's a must</i>		
/ɪtsə	'mʌ	st/
pre-head	tonic syllable	tail

/wəˈevərɪlˈbiː wɪlˈbiː/			
whatever will be		will be	
/wəˈevərɪl		wɪl	
'biː		'biː/	
pre-head	tonic syllable	pre-head	tonic syllable



/ju:əl si:/	
<i>you'll see</i>	
/ju:əl	si:/
pre-head	tonic syllable

Tabela 3: Transcrição fonológica das expressões com FM ≥ 4

Pela análise fonológica dessas expressões com FM ≥ 4, mencionadas pelos participantes no questionário como “de fácil pronúncia” e memorização, podemos observar que a maioria delas não possui *onset* ou *head*, e que todas possuem *pre-head*. Em outras palavras, nenhuma expressão se inicia com a tônica no primeiro fonema, e a maioria delas possui apenas uma sílaba tônica que é ao mesmo tempo o núcleo e a última sílaba tônica da expressão. Portanto, é possível que uma expressão formada por *pre-head* e *tonic-syllable* facilite a memorização.

Todavia, percebemos que as expressões *you must be joking* e *it's a must*, mencionadas no questionário, são as que possuem maior diversidade de elementos fonológicos e apresentaram a maior frequência de memorização. Por sua vez, *you'll see* e *whatever will be will be* apresentaram a mesma variedade de elementos fonológicos e diferentes frequências de memorização (FM=4 e 5, respectivamente). Guiado por esses paradoxos, observemos se duas das expressões que apresentaram FM=0 apresentam uma configuração fonológica diferente.

/ɪt ˌkænt bi: 'helpt/			
<i>it can't be helped</i>			
onset			
/ɪt	ˌkænt bi:	'hel	pt/
pre-head	head	tonic syllable	tail



/aɪ məst 'seɪ/	
<i>I must say</i>	
/aɪ məst	'seɪ/
pre-head	tonic syllable

Tabela 4: Transcrição fonológica das expressões com FM=0

Ao comparar a fonologia das expressões, notamos que as expressões modais da Tabela 4 (FM=0) apresentam configurações fonológicas semelhantes às da Tabela 3 (FM=6, 5 e 4), o que nos leva a concluir que a configuração fonológica entoacional também pouco influenciou a retenção de expressões no final do terceiro mês. Contudo, apesar de não ser possível estabelecer uma relação direta entre os elementos fonológicos de uma expressão com a frequência de memorização nesse estudo, é possível que a fonologia das expressões de alguma forma tenha exercido influência na recuperação dessas expressões através de seus elementos prosódicos, visto que um dos participantes fez referência à “beleza” do som, o que pode tê-lo estimulado a explorá-la de outras formas, resultando na recuperação da mesma na memória. Portanto, a análise fonológica requer uma investigação mais aprofundada dentro do escopo da fonologia aplicada ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, o que pode ser encontrado, por exemplo, no trabalho de Kormos e Sáfár (2008), que analisam o papel fonológico da língua inglesa na memória de curto prazo e de Gupta e Tisdale (2009) que investigam se a memória fonológica de trabalho determina a aprendizagem de vocabulário.

7.3 Oportunidades de uso

Lewis (1993) chama atenção à importância do contexto e de se ensinar a função de uma elocução para o ensino do léxico, pois ativam a competência pragmática de itens lexicais, o que os torna mais memoráveis. Lévy (1993), por sua vez, já havia antecipado a contribuição do contexto quando afirmou que a *elaboração* é responsável pelo aumento da performance mnemônica, resultando na retenção de palavras na memória por um tempo mais prolongado do que se as mesmas fossem memorizadas fora de contexto.



Além do contexto, os participantes revelaram que as oportunidades de uso facilitaram a retenção das expressões com modais na memória. No questionário, eles mencionaram que as expressões *it's a must*, *you can't be serious*, *we'll see*, *you must be joking* e *whatever will be, will be* são “... mais fácil de lembrar, além de usar mais”, “expressões fáceis de serem usadas nas conversas” e que “já fazem parte do meu vocabulário”. Essas respostas podem indicar que os alunos podem se beneficiar de situações de interação de diferentes contextos para aumentar as oportunidades de uso do léxico ensinado.

Podemos apontar como exemplos de uso ao longo dos três meses em que a pesquisa se sucedeu o fato de que as três primeiras expressões destacadas acima apareceram na prática controlada, porém o mesmo ocorreu com outras expressões de FM=0 e 1, tais como *I might have guessed* e *how should I know*. Além disso, todas as 15 expressões apareceram no trabalho que assinelei para casa e nas atividades de revisão duas semanas após o incremento. A primeira vista, nenhum desses fatores parece exemplificar a relação entre oportunidades de uso e memória; entretanto, ao lançarmos um olhar mais atento às expressões que apresentaram ≥ 4 , podemos notar que se tratam de frases aceitas socioculturalmente na comunidade de fala dos aprendizes e que, por esse motivo, isso pode ter favorecido a recuperação na memória dos aprendizes. Para demonstrar tal fato, a expressão “*é um must*” teve aproximadamente 1.010.000 ocorrências no site do Google Brasil em 30 de julho de 2011, além de ter sido um bordão utilizado por personagem de telenovela, o que demonstra um modelo de uso.

Portanto, além do contexto, as oportunidades de uso podem ter exercido influência na recuperação das expressões cuja FM foi maior ou igual a quatro. Essa sugestão é condizente com a teorização de Lévy (1993) sobre a elaboração, na medida em que afirma que a qualidade das performances mnemônicas varia de acordo com a quantidade e complexidade das associações. Com isso, podemos inferir que quanto mais o aluno estiver envolvido em turnos interacionais que suscitem o uso das expressões estudadas, maiores serão as chances de retenção na memória de longo prazo.

7. Conclusão

De posse dos dados e suas análises, podemos finalmente sugerir que, além do contexto, as oportunidades de uso exerceram grande influência na retenção das expressões



modais descritas acima, inclusive mais do que a pronúncia e a tradução. Com isso é possível sugerir que esses fatores se organizam da seguinte forma no que tange à ajuda à memória de longo prazo (cf. Fig.1).



Figura 1: Facilitadores da retenção das expressões com modais

Portanto, observamos quais outros fatores estão em jogo quando se trata de aprendizagem de vocabulário a longo prazo, além do contexto, e propomos como eles se organizaram para contribuir com a aprendizagem lexical dos alunos aqui referendados. O questionário reflexivo em conjunto com as frequências de memorização levantadas ao longo de três meses, demonstraram a importância das oportunidades de uso para tornar duradoura a permanência desse léxico na memória de longo prazo. No caso descrito no presente trabalho, nem a facilidade de tradução tampouco os aspectos fonológicos das expressões se mostraram como elementos facilitadores da recuperação dessas expressões na memória de longo prazo tanto quanto as oportunidades de uso, o que requer outras investigações nesse campo.

Esse estudo se beneficiaria de outros utilizando um corpus maior e com participantes com maior e menor tempo de estudo da língua. Da mesma forma, seria interessante que esse estudo viesse acompanhado de resultados estatísticos relevantes sobre o potencial de memorização das expressões aqui abordadas. Tais estudos possibilitariam uma melhor compreensão do papel da memória no ensino-aprendizagem dos aprendizes de LA.



Referências

- ANDERSON, J. R. *Cognitive psychology and its implications*. New York: W.H. Freeman and Company, 1985.
- BADDLEY, A. *Your memory: a user's guide*. Toronto: McGraw-Hill, 1982.
- BROWN, H.D. English language teaching in the post-method era: toward better diagnosis, treatment, and assessment. In: RICHARDS, J.C. & RENANDYA, W.A. (Eds). **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. Cambridge: CUP, 2002, p. 9-18.
- KORMOS, J. & SÁFÁR, A. Phonological short-term memory and foreign language performance in intensive language learning. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 11, n. 2, p. 261-271, 2008. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org>>. Acesso em: 17 de abr. 2011.
- GUPTA, P. & TISDALE, J. Does phonological short-term memory causally determine vocabulary learning? Toward a computational resolution of the debate. **Journal of Memory and Language**, s/v, n.61, p. 481-502, 2009. Disponível em: < www.elsevier.com/locate/jml>. Acesso em: 17 de abr. 2011.
- KUMARADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, n. 28, v. 1, p. 27-48, 1994.
- LARSEN-FREEMAN, D. Language acquisition and language use from a chaos/complexity theory perspective. In: KRAMSCH, C. (Ed). **Language acquisition and language socialization: ecological perspectives**. London: Continuum, 2002. p. 36-46.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LEWIS, M. *Teaching collocation*. Hove: LTP, 2000.
- _____. *The lexical approach*. Hove: LTP, 1993.
- PRABHU, N. S. There is no best method – why? In: *TESOL Quarterly*, n. 24, v. 2, p. 161-176, 1990.
- RELVAS, Marta Pires. Biologia cerebral como interface na sala de aula. In: VALLE, L. E. R (Ed.). **Neuropsicologia e aprendizagem: para viver melhor**, s/v, s/n, p. 203-216, 2005. Riberão Preto, SP: Tecmedd.
- ROACH, P. *English phonetics and phonology: a practical course*. Cambridge: CUP, 2000.
- SOARS, L. et al. *New headway advanced workbook*. Oxford: OUP, 2008, p. 45.
- STILLINGS, N. et ali. *Cognitive science. An introduction*. Massachusetts: MIT Press, Cambridge, 1987.
- VAN LIER, L. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: OUP, 2000. p.247-259.
- WILLIS, D. & WILLIS J. *Doing task-based teaching*. Oxford: OUP, 2007.