



INTER  
FACES  
CIENTÍFICAS

EDUCAÇÃO

ISSN IMPRESSO 2316-333X

E-ISSN 2316-3828

DOI-10.17564/2316-3828.2017v5n2p19-28

---

# **ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO EM SEGUNDA LÍNGUA E O EMPREGO DAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS**

**STRATEGIES FOR TEACHING AND LEARNING VOCABULARY IN SECOND LANGUAGE AND THE USE OF IDIOMS**

**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE VOCABULARIO EN UNA SEGUNDA LENGUA Y EL USO DE EXPRESIONES IDIOMÁTICAS**

---

Mônica Hogetop<sup>†</sup>

## **RESUMO**

De acordo com Nation (2011), Schmitt (2000) e Richards (1976), a maior parte da pesquisa existente sobre ensino do vocabulário até o momento tem tido como foco a compreensão e a produção escritas. O presente estudo justifica-se por somar-se a outros trabalhos que enfocam as expressões idiomáticas, no escopo do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras. Diante da necessidade de contribuir para estudos nessa área, o objetivo deste artigo é analisar a relação existente entre as estratégias de ensino e de aprendizagem de vocabulário e o emprego de expres-

sões idiomáticas. Além disso, pretende-se analisar como o vocabulário está sendo focado em sala de aula e o conseqüente emprego das expressões idiomáticas nos livros didáticos de língua estrangeira.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Expressões Idiomáticas. Aprendizagem. Língua Estrangeira.

## ABSTRACT

According to Nation (2011), Schmitt (2000) e Richards (1976), most of the existing research about vocabulary teaching, up to this moment, has had as its focus written comprehension and production. The present study is justified by adding up to other works that focus on idiomatic expressions, in the scope of learning and teaching foreign languages. Due to the need of contributing for the studies in this area, the objective of this article is to analyze the existing relationship between vocabulary learning and teaching strategies and the

use of idiomatic expressions. Besides that, we intend to analyze the way vocabulary is being focused in the classroom and the consequent use of the idiomatic expressions by foreign language didactic materials.

## KEYWORDS

Language expressions. Learning. Foreign language.

## RESUMEN

De acuerdo con Nation (2011), Schmitt (2000) y Richards (1976), la mayor parte de la pesquisa existente sobre la enseñanza del vocabulario hasta ahora, ha tenido como enfoque la comprensión y la producción escritas. El presente estudio se justifica por la suma a otros trabajos que enfocan las expresiones idiomáticas, en el escopo de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas extranjeras. Delante de la necesidad de contribuir para estudios en esa área, el objetivo de este artículo es analizar la relación existente entre las estrategias de enseñanza y de aprendizaje de vocabulario y el empleo de expresiones idiomáticas. Además,

se pretende analizar como el vocabulario está siendo enfocado en el aula y el consecuente empleo de las expresiones idiomáticas en los libros didácticos de lengua extranjera.

## PALABRAS-CLAVE

Expresiones idiomáticas, aprendizaje, lengua extranjera.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste artigo faremos uma breve revisão das principais metas ao planejamento de cursos de vocabulário dentro do contexto de ensino e aprendizagem de segunda língua, segundo o ponto de vista de Nation (2011, 2001) e Nation e Chung (2009). Para o desenvolvimento da temática serão exploradas três informações básicas: 1) a quantidade de palavras existentes na língua alvo; 2) a quantidade de palavras conhecidas pelos falantes nativos; e 3) a quantidade de palavras necessárias ao uso da língua.

As estratégias de ensino e aprendizagem de vocabulário de línguas serão apresentadas, segundo o ponto de vista de Nation (2007), Nation e Chung (2009), Singleton (1997) e Joe (1996). Nesta seção, descreveremos as quatro vertentes nas quais as atividades de ensino e aprendizagem de vocabulário devem ser distribuídas de forma balanceada, segundo Nation (2007 apud NATION e CHUNG 2009): *meaning-focused input, meaning-focused output, language-focused learning e fluency development*. A seguir, apontaremos os processos que levam a memorização das palavras descritas por Joe (1996).

Apresentaremos, também, o conceito de expressão idiomática (doravante Els), segundo o ponto de vista de Irujo (1986) e Yorio (1980), descreveremos sua aplicabilidade em diversos contextos; desde o contexto de ensino e aprendizagem em sala de aula até o uso cotidiano na fala dos nativos e não nativos da língua estrangeira.

### 1.1 ENSINO DE VOCABULÁRIO EM SEGUNDA LÍNGUA

Nation (2011) afirma que as pesquisas em ensino de vocabulário de primeira e de segunda língua ocorreram em mais de 30% nos últimos 12 anos, o que comprova o aumento significativo das pesquisas vinculadas à área de Linguística Aplicada (doravante LA). Essas pesquisas estão voltadas ao ensino e aprendiza-

gem do vocabulário e sua aplicabilidade foi analisada por Nation (2011) sob três pontos de vista: 1 - onde a pesquisa não foi aplicada ou foi mal aplicada; 2 - onde a pesquisa foi razoavelmente bem aplicada; e 3 - onde a pesquisa foi aplicada excessivamente.

Ao descrever as perspectivas atuais em ensino e aprendizagem de vocabulário de línguas, Schmitt (2007) destaca a natureza progressiva da aprendizagem de vocabulário. Em seus estudos Schmitt (2007, p. 749), aponta que os diversos tipos de conhecimento da palavra (pronúncia, escrita, significado, e outros aspectos) são dominados em diferentes ritmos ou níveis, o que confirma o fato da aprendizagem da palavra ser um processo de natureza complexa e gradual. Com isso, Schmitt (2000) mostra as diferenças entre o conhecimento receptivo (*receptive knowledge*) e o conhecimento produtivo (*productive knowledge*) das palavras:

Ser capaz de compreender uma palavra é conhecido como **conhecimento receptivo** e está geralmente conectado a escuta e a leitura. Se somos capazes de produzir uma palavra espontaneamente na fala ou escrita, então isso é considerado **conhecimento produtivo** (passivo e ativo são termos alternativos). A hipótese é de que as pessoas aprendem as palavras de forma receptiva primeiro e depois mais tarde, alcançam o conhecimento produtivo. (SCHMITT, 2000, p. 4, tradução nossa).

Nation (2011, p. 530) enfoca os seguintes temas: o planejamento dos cursos de vocabulário; a distinção entre palavras de baixa e de alta frequência; leitura extensiva; a aprendizagem incidental de vocabulário; vocabulário acadêmico e o ensino de vocabulário.

Em relação ao planejamento dos cursos de vocabulário, Nation (2011) afirma:

A tarefa mais importante do professor de vocabulário é planejar. Planejamento envolve escolher o vocabulário mais adequado a um grupo específico de alunos e garantir que haja um equilíbrio apropriado de oportunidades de aprendizagem. A maioria dos modelos

de currículo (Graves, 2000; Nation & Macalister 2009) incluem análise de necessidades, análise do ambiente, e a aplicação de princípios bem fundamentados de aprendizagem. (NATION, 2011, p. 5, tradução nossa).

Para o adequado planejamento de cursos de vocabulário de línguas, Nation (2001) estabelece metas de vocabulário a serem atingidas em longo prazo. Para sua efetivação, Nation (2001, p. 6) sugere três tipos de informação para ajudar a decidir a quantidade de vocabulário a ser aprendido: 1 - o número de palavras na língua alvo; 2 - o número de palavras conhecidas pelos falantes nativos e; 3 - o número de palavras necessárias para o uso da língua alvo.

Para responder a primeira questão, quanto ao número de palavras existentes na língua alvo, Nation (2001) categoriza as palavras pela forma como elas podem ser contadas. As palavras podem ser computadas como *tokens*, por meio da contagem do número de ocorrências da palavra; como *types (tipos)*, por contagem do número de tipos de palavras; como *lemmas*, pela contagem da palavra de referência e suas inflexões; e por último, como *word families (famílias de palavras)*, por meio da contagem da palavra de referência, suas formas de inflexão e suas formas derivadas.

Ao tratarmos de características semânticas, somos levados a pensar no papel do significado do conteúdo na definição das palavras. Singleton (1999, p. 11) destaca a distinção feita entre palavras de conteúdo (também conhecidas como palavras cheias ou palavras lexicais) e palavras gramaticais (conhecidas como palavras vazias, palavras vinculadas à forma ou palavras funcionais). Singleton (1999, p. 11) conceitua tais palavras da seguinte forma:

Palavras descritas como palavras de conteúdo são aquelas que considera-se tenham significado substancial mesmo fora de contexto, enquanto que as palavras descritas como palavras gramaticais são aquelas que considera-se tenham pouco ou nenhum significado independente e que desempenham um papel gramatical importante. (Tradução nossa).

Quanto à quantidade de palavras conhecidas pelos falantes nativos de uma língua, Nation (2001, p. 11) afirma:

Estudos recentes sugerem que falantes nativos letrados de inglês conhecem aproximadamente 20.000 famílias de palavras, sendo que a unidade de contagem é a família de palavras, que possui vários membros de palavras derivadas, e não inclui a contagem de nomes próprios. Pode se dizer que os falantes nativos acrescentam aproximadamente 1.000 famílias de palavras por ano ao seu vocabulário desde a sua infância. Essas metas são plausíveis de serem alcançadas por aprendizes de inglês como segunda língua, mas não para aprendizes de inglês como língua estrangeira. (Tradução nossa).

Para responder a pergunta: “Quanto vocabulário um aprendiz de línguas precisa para aprender uma outra língua?” Nos baseamos nos estudos de frequência das palavras, que nos mostram claramente que algumas palavras são bem mais úteis ou necessárias do que outras. Tendo em vista os quatro níveis de vocabulário comumente encontrados nos textos de escrita formal ou informal, ou seja, palavras de alta frequência, palavras acadêmicas, palavras técnicas e palavras de baixa frequência, faremos a seguir uma breve distinção entre elas.

### 1.1.1 PALAVRAS DE ALTA FREQUÊNCIA

As palavras de alta frequência (high frequency words) são descritas por Nation (2011) como um pequeno grupo de palavras e de grande utilidade, que na medida em que são bastante frequentes, possibilitam aos alunos obterem um bom retorno de sua aprendizagem. Para respondermos a pergunta de quais são as palavras que fazem parte desse grupo de palavras, destacamos a resposta de Nation (2001, p-15-16):

A clássica lista de palavras de alta frequência está na *General Service List* de Michael West que contem 2.000 famílias de palavras. Aproximadamente 165 famílias de palavras nessa lista são palavras funcionais, tais como: um(a), algum(a), dois, porque, e para. O restante são palavras de conteúdo, isto é,

substantivos, verbos, adjetivos, e advérbios. Ao elaborar a lista de palavras de alta frequência, é preciso considerar frequência e contexto de ocorrência. (Tradução nossa).

Quanto ao modo como os professores e aprendizes de uma segunda língua devem lidar com essas palavras de alta frequência, podemos afirmar que o fator tempo a ser despendido com o seu ensino é de extrema relevância. A atenção dispensada a essas palavras pode ser realizada de várias maneiras: em forma de ensino direto, aprendizado direto, aprendizado incidental e encontros planejados para o estudo das palavras. Na seção deste trabalho destinada às estratégias de ensino e aprendizagem de vocabulário, exploraremos com mais detalhes as possibilidades de ensino das palavras de alta frequência.

### 1.1.2 PALAVRAS DE BAIXA FREQUÊNCIA

As palavras de baixa frequência (low frequency words), de acordo com Nation & Chung (2009), fazem parte do grupo do restante de palavras de uma língua. Existem milhares delas de diversas frequências, que precisam ser aprendidas para que os aprendizes de uma segunda língua possam alcançar o desempenho de 98% de compreensão de um texto, sem assistência no uso da língua alvo. Com o propósito de responder a questão sobre o tamanho desejável de vocabulário de um aprendiz de línguas, as famílias de palavras são adotadas como unidade de contagem.

Sobre a quantidade de palavras de baixa frequência que os aprendizes precisam conhecer, Nation (2001, p. 20) aponta:

Cálculos do *The American Heritage Frequency Book* (Carroll, Davies, e Richman, 1971) sugerem que em inglês escolar impresso existem 88.533 famílias de palavras distintas. Sendo assim, para que os usuários da língua possam ler com o mínimo de dificuldade ao encontrar vocabulário desconhecido, estes provavelmente precisem de um vocabulário de 15.000 a 20.000 palavras. (Tradução nossa).

### 1.1.3 PALAVRAS ACADÊMICAS

Segundo Nation (2001, p. 187), o vocabulário acadêmico pode ser denominado de diversas formas, entre elas:

‘Vocabulário científico geralmente útil’ (Barber, 1962), ‘vocabulário sub-técnico’ (Cowan, 1974; Yang, 1986; Anderson; 1980), ‘vocabulário semi-técnico’ (Farrel, 1990), ‘léxico especializado não-técnico’ (Cohen, Glasman, Rosenbaum-Cohen, Ferrara e Fine, 1988), ‘palavras contextualizadas (*frame words*)’ (Higgins, 1966) e ‘vocabulário acadêmico’ (Martin, 1976; Coxhead, 2000). (Tradução nossa).

Existem tentativas de investigar o papel que o vocabulário acadêmico ocupa no texto acadêmico. Os aspectos de formalidade e erudição presentes no vocabulário acadêmico imprimem ao texto acadêmico um tom igualmente formal, permitindo ao escritor generalizar em comunicações orais sobre atividades científicas. De acordo com Nation (2001, p. 196), “o vocabulário *‘independente do contexto’* é um importante instrumento do escritor para a realização de coisas científicas e aprendidas”.

Para os aprendizes de segunda língua que almejam atingir o nível intermediário da língua inglesa no ensino médio ou ensino superior, o próximo passo após o estudo das palavras de alta frequência é o estudo da *Coxhead’s Academic Word List* (2000), que é uma lista de 570 famílias de palavras comumente usadas em diversas disciplinas acadêmicas Nation & Chung (2009). A lista foi elaborada, encontrando palavras que apareciam amplamente e frequentemente nos textos acadêmicos, mas não estavam nas 2.000 primeiras palavras da língua inglesa. De acordo com Nation (2011, p. 534),

O corpus usado para o estudo incluiu textos sobre Humanidades, Ciências, Comércio e Direito. A *Academic Word List* cobre aproximadamente 10% das palavras corridas em um texto acadêmico e em torno de 4% das palavras corridas em jornais, o que é uma cobertura muito melhor do que aquela fornecida pelas primeiras 2.000 a 3.000 palavras em inglês. (Tradução nossa).

Para os aprendizes que têm um propósito de estudo ou trabalho muito específico ou particular, o próximo nível de vocabulário consiste em palavras técnicas.

### 1.1.4 PALAVRAS TÉCNICAS

De acordo com Nation & Chung (2009), o vocabulário técnico pode originar-se de vocabulário de alta frequência, de vocabulário acadêmico ou de vocabulário de baixa frequência. As palavras técnicas são comumente usadas em determinada área de estudo, e não em outra. No momento em que nos deparamos com tais palavras, sabemos qual tema está sendo tratado no texto. Segundo informa Nation (2001, p. 12), “essas palavras técnicas tipicamente cobrem em torno de 5% das palavras corridas de um texto. Elas diferem de uma área temática para outra”.

## 2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO DE LÍNGUAS

Para garantir que as possibilidades de aprendizagem de vocabulário de L2 sejam adequadamente balanceadas, segundo Nation (2007 apud NATION; CHUNG, 2009), as atividades de ensino e aprendizagem devem ser igualmente distribuídas nas seguintes vertentes: *meaning-focused input*, *meaning-focused output*, *language-focused learning* e *fluency development*.

A vertente denominada *meaning-focused input* (insumo focado no significado) envolve a aprendizagem por meio do insumo compreensível obtido por atividades de *listening* e *reading*. Segundo Nation e Chung (2009, p. 550),

Uma parte muito importante do *meaning-focused input* é o programa de leitura extensiva [...] Uma forma de auxiliar na leitura e encorajar o aprendizado de vocabulário a partir desta vertente é fornecer ‘*glosses*’ das palavras provavelmente desconhecidas. Uma ‘*gloss*’ é uma breve nota sobre o significado da palavra, dada geralmente depois do texto ou na margem perto

de onde a palavra ocorre. Tem ocorrido um crescente interesse nessa estratégia como resultado do crescimento da aprendizagem de línguas assistida por computador. (Tradução nossa).

As atividades de ensino aprendizagem que encorajam a aprendizagem de vocabulário por meio do *meaning-focused input* incluem a contação ou escuta de estórias, a leitura extensiva, e a participação interativa em atividades de *speaking* e *reading*.

A próxima vertente chamada *meaning-focused output* (produção focada no significado) envolve a aprendizagem por meio de atividades de *speaking* e *writing*, ou seja, o uso produtivo da língua. As atividades típicas desta vertente incluem contar estórias, a fala em conversações, dar um discurso ou palestra, manter a escrita de um diário e dar instruções orais de como fazer algo. De acordo com Nation (2007, p. 3), as mesmas condições que se aplicam ao *meaning-focused output* se aplicam ao *meaning-focused input*,

(1) os aprendizes falam e escrevem sobre assuntos que são bastante familiares a eles; (2) a principal meta do aprendiz é transmitir sua mensagem a outra pessoa; (3) somente uma pequena proporção da língua que eles precisam usar **não** é familiar a eles; (4) os aprendizes usam estratégias de comunicação, dicionários ou *input* prévio para recuperar lacunas na sua produção de conhecimento; (5) há suficientes oportunidades para falar e escrever. (Tradução nossa).

No que diz respeito às atividades de *speaking* que envolvem um *input* textual ou escrito, Joe (1996) demonstra por meio de exemplos de atividades que o conhecimento do significado das palavras desconhecidas pode originar-se da discussão entre os aprendizes no grupo ou das pistas contextuais. É preciso também considerar que conhecer o significado de uma palavra não garante lembrar ou memorizar seu significado. Tendo em vista tal fato, Joe (1996) descreve três processos importantes que levarão à memorização das palavras.

O primeiro processo é o processo de atenção (*attention*), no qual os aprendizes precisam notar (noti-

ce) ou perceber a palavra para tornarem-se conscientes dela enquanto um item linguístico. Os professores podem ter uma influência direta na capacidade de *noticing* (percepção) dos aprendizes ao posicionarem o vocabulário desejado no *input* textual ou ao ensinarem o mesmo previamente e trazerem à consciência dos aprendizes os itens linguísticos desejados.

O segundo processo citado por Joe (1996) é o processo de *retrieval* (recuperação), em que a palavra pode ser notada e compreendida em seu significado no *input* textual para a tarefa solicitada, ou seja, se a palavra for recuperada em sua forma ou significado, seja de forma receptiva ou produtiva, a memória daquela palavra será fortalecida. Os professores podem promover o processo de recuperação das palavras nas atividades de *speaking*, tornando necessário aos aprendizes reutilizar as palavras que ocorreram anteriormente no *input* textual.

O terceiro processo que pode levar à memorização da palavra, segundo Joe (1996, p. 6), é chamado de *generation* (geração; produção) e pode ser tanto receptivo quanto produtivo. O processo de geração tem diferentes níveis que variam de acordo com a proximidade do contexto linguístico e da palavra a ser empregada. Joe (1996, p. 7, tradução nossa) destaca que os professores podem encorajar o uso gerativo das palavras das seguintes maneiras: 1) solicitando a recontagem do *input* escrito sob um enfoque diferente; 2) distribuindo a informação de uma forma a encorajar a negociação de significado das palavras; 3) solicitando aos aprendizes que reconstruam o que está escrito no texto mais do que simplesmente repitam-no.

A vertente chamada *language-focused learning* (aprendizagem focada na língua) envolve a aprendizagem intencional ou espontânea, o estudo deliberado de vocabulário e estratégias de aprendizagem de vocabulário. De acordo com Nation & Chung (2009, p. 551), “em termos de eficácia, a aprendizagem intencional de vocabulário mais eficiente, poderá envolver o uso de

cartões de palavras curtas, com a palavra alvo de um lado e a tradução na língua materna do outro”.

Outra estratégia bastante eficiente é a aprendizagem assistida por computador, que por sua vez, cobre uma variedade de possibilidades, tais como: a análise de vocabulário por meio do computador; a análise de textos para determinar sua adequação à determinados aprendizes e para indicar como devem ser adaptados ou sequenciados; a inclusão de programas desenvolvidos para a aprendizagem deliberada de vocabulário; a inclusão de links de textos de suporte, hipertextos e outras ferramentas virtuais que dão suporte à leitura; e por último, a inclusão de ferramentas de processamento da palavra, assim como, destacamento, comentários e links de hipertextos para fornecer *feedback* de trabalhos escritos.

Nation (2007, p. 6) aponta que algumas atividades da vertente *aprendizagem focada na língua*, como por exemplo, o ditado, “entra e sai de moda, mas há evidência suficiente, particularmente na aprendizagem de vocabulário, de que a aprendizagem intencional pode contribuir enormemente para a proficiência do aprendiz de línguas”.

A quarta vertente denominada *fluency development* (*desenvolvimento da fluência*) deve ocorrer nas quatro habilidades linguísticas: *speaking, reading, listening e writing*. Nation (2007) aponta que, assim como as vertentes *meaning-focused input* e *output*, esta vertente também é *meaning-focused*, isto é, a meta principal do aprendiz é exercer a função comunicativa, recebendo e enviando mensagens significativas. As condições necessárias para que a vertente da função comunicativa ocorra são:

1. Toda linguagem à qual os aprendizes são expostos é uma linguagem familiar à eles. Todo conteúdo de *listening, reading, speaking or writing* é conteúdo de linguagem familiar.
2. O foco do aprendiz é receber ou transmitir significado.
3. Há alguma pressão ou encorajamento para que o aprendiz tenha um desempenho mais veloz do que o usual.



4. Há uma enorme quantidade de *input* ou *ouput*. (NATION, 2007, p. 6, tradução nossa).

Segundo Nation e Chung (2009), essa vertente é uma vertente negligenciada na maioria dos cursos de línguas, mas é importante que os aprendizes de línguas não somente aprendam novos itens linguísticos, mas também sejam capazes de acessá-los e usá-los fluentemente.

### 3 CONCEITOS E O ENSINO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

De acordo com Irujo (1986, p. 152), a expressão idiomática pode ser definida como “uma expressão convencionalizada cujo significado não pode ser determinado pelo significado de suas partes”. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas situa as Els no âmbito da competência lexical do aluno referindo-se à elas como “expressões cristalizadas e semanticamente opacas” (IRUJO, 2001, p. 152). São também classificadas como “expressões de sabedoria popular” no que se refere aos provérbios ou expressões familiares e referidas como “componente significativa do aspecto linguístico da competência socio-cultural” (IRUJO, 2001, p. 170).

Stein e Su (1980 apud IRUJO, 1986, p. 170) afirmam que uma expressão idiomática pode ser definida como “uma expressão cujo significado não pode ser derivado de suas partes constituintes”. Por exemplo, o sentido idiomático de *he spilled the beans*, nada tem a ver com a palavra *beans* ou o verbo *spilled* no sentido literal.

A aprendizagem de expressões idiomáticas deve ser considerada parte integral da aprendizagem do vocabulário, o ensino das expressões idiomáticas situa-se no ensino do léxico. Autores como Wallace (1984), considera que a mesma atenção que se dá à gramática ou ao léxico deve ser dada ao ensino das Els, pois constituem uma parte substancial da língua.

Na introdução do dicionário *the new Oxford dictionary of English* encontramos a seguinte afirmação:

A familiaridade com uma gama de expressões idiomáticas e a habilidade de usá-las adequadamente no contexto estão entre as marcas distintivas para um domínio da língua semelhante ao do falante nativo (Pear-sall e Hanks, 1998, p.ix).

Há várias justificativas para o fato das Els serem difíceis de aprender em uma segunda língua. Uma delas é de que as Els não têm sentido literal, ou seja, elas não significam o que cada palavra significa. Enquanto um falante nativo terá facilidade para compreender o sentido de Els mais frequentes, o aprendiz de segunda língua ficará tentando decifrar de onde surgiram as *beans* e como foram *spilled* (IRUJO, 1986). No que diz respeito ao ensino de Els, os dados encontrados fornecerão uma base para a tomada de decisão em relação aos tipos de expressões que devem ser ensinadas entre as mais e as menos conhecidas, evitando-se as expressões pouco frequentes, altamente colóquias e de vocabulário difícil.

Para alguns autores, como por exemplo, Wright (1999), o desafio de ensinar as Els ou idiomatismos deve ser abraçado desde os primeiros níveis de ensino da língua. Outra ideia generalizada é a de que a linguagem idiomática é exclusiva da linguagem oral mais informal. Em relação a isso, Wright (1999) afirma que a linguagem idiomática é tão fundamental para a língua inglesa quanto o estudo das preposições ou dos tempos verbais. Para compreendermos um pouco mais sobre como ocorre a exposição às expressões idiomáticas no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua (L2), discutiremos a seguir alguns aspectos relacionados ao desenvolvimento das habilidades e competências dos aprendizes.

#### 3.1 O ENSINO DE L2 E AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

Uma das tarefas primordiais dos professores de segunda língua (L2) é desenvolver a competência comunicativa dos alunos, definida por Yorio (1980, p.



433) como uma competência que incorpora o uso e a adequação do uso da língua em uma situação linguística. Esse autor acrescenta, ainda que, para que os falantes tenham competência comunicativa, eles devem ser capazes de usar a língua gramaticalmente, ou seja, de forma adequada e eficaz. Enquanto a gramaticalidade se refere à correção formal da língua, a adequação e a eficácia se referem à correção sociolinguística.

Se pensarmos além das regras linguísticas fixas, temos que mudar de abordagem e lidar com o que Gumperz (1966, p. 182) chama de repertório linguístico: “um repertório linguístico ou verbal pode ser definido como a totalidade de formas linguísticas regularmente empregadas dentro de uma comunidade no curso de uma interação socialmente significativa”. A classificação dos diferentes tipos de formas convencionalizadas de língua é bastante complexa. De acordo com Yorio (1980), as duas principais categorias são os idiomatismos (idioms) e expressões formulaicas rotineiras (routine formulas).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto do ensino e da aprendizagem de LE, os materiais didáticos são planejados com o intuito de fornecer possibilidades de prática da língua, exposições às novas formas linguísticas e reciclagem dos conteúdos. Joan Saslow, autora do livro didático *Top Notch* da editora Pearson, afirma que esta abordagem é necessária para que seja possível memorizar a língua e para garantir que os alunos a internalizem e a usem adequadamente. Os alunos não interagem com o mundo exterior quando estudam uma língua com o apoio de um CD, por isso, segundo Saslow (2015) vários contextos de uso autêntico da língua são incorporados ao livro. Saslow (2015, p.vi) reitera em seu depoimento sobre o livro que:

Os alunos se beneficiam ao serem expostos à língua sutilmente acima do seu nível de produção (“+”1 de Krashen), de forma que quando eles realmente neces-

sitam usar a língua produtivamente, já estão familiarizados com as múltiplas exposições que eles tiveram no nível receptivo.

Saslow (2015) pontua que um dos princípios norteadores dos autores da coleção didática “Top Notch”, de Joan Saslow e Allen Ascher, no momento em que abordaram expressões idiomáticas e de uso social, foi a necessidade de separá-las da gramática e abordá-las como “blocos lexicais” (lexical chunks). Se, por exemplo, tivessem que ensinar o futuro com “will” na língua inglesa antes de usar a expressão idiomática “I’ll take it” para comunicar a um atendente de loja que comparariam determinado produto, eles não poderiam incluir no livro tais expressões de uso social da língua. “I’ll take it” é abordada como um bloco de palavras funcional e não requer o domínio anterior da estrutura do futuro com “will”.

Assim, os autores acreditam que os alunos se beneficiam ao serem expostos à língua autêntica ou natural a um nível compreensível.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Língua além de cultura ou além de cultura, língua?** Aspectos do ensino da interculturalidade. Brasília: UNB, 2002.
- GUMPERZ, J.J. **On the ethnology of linguistic change.** The Hague: Mouton, 1966.
- IRUJO, S. A piece of cake: learning and teaching idioms. **ELT journal**, v.40, n.3, 1986. p.236-242.
- IRUJO, S. **Don’t put your leg in your mouth:** Transfer in the acquisition of idioms in a second language - Tesol Quarterly – Wiley Online Library., 1986.
- JOE, A. Vocabulary Learning and Teaching Activities. **English Teaching Forum.** V. 34, n.1, jan-mar. 1996.

KOVALEK, O. **Estudos (inter)culturais em cadernos da língua inglesa da rede pública do estado de São Paulo**. 2013. Dissertação (Mestrado) – UFSCar, São Paulo, 2013.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language Teaching**. Oxford: University Press, 1993.

MENDES, E.O. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (Org.). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas-SP: Pontes, 2011. p.139-158.

NATION, I.S.P. **Learning vocabulary in Another Language**. Cambridge University Press, 2001.

NATION, I.S.P. **The four strands: Innovation in Language Learning and Teaching**. V.1, n.1, 2007.

NATION, I.S.P. Research into practice: Vocabulary. **Language Teaching**, v.44, , 2011. P.529-539.

NATION, I.S.P.; CHUNG, T. Teaching and Testing Vocabulary. In.: LONG, M.; DOUGHTY, C.J. **The Handbook of Language Teaching**. Blackwell Publishing, 2009.

PEARSALL, J.; HANKS, P. **The new Oxford dictionary of English**. 2<sup>nd</sup> edition. Oxford: Clarendon Press, 1998.

RICHARDS, J.C. The role of Vocabulary Teaching. **Tesol Quarterly**, v.10, n.1, mar. 1976.

SASLOW, M.J; ASCHER, A. **Top notch 2nd edition**, Pearson Publisher, 2011.

SCHMITT, N. **Vocabulary in language teaching**. Cambridge University Press. 2000.

SCHMITT, N. Current perspectives on vocabulary teaching and Learning. In: CUMMINGS, J.; DAVISON, C.; **The international handbook of english**. Chapter 50, 2007.

SINGLETON, D. **Exploring the second language mental lexicon**. Cambridge: University Press, 1999.

YORIO, C.A. Conventionalized language forms and the development of communicative competence. **TESOL Quarterly**, v.14, 1980. p.433-442.

WALLACE, M.J. **How to teach vocabulary**. 1984. p.116-120.

WRIGHT J. **Idioms Organizer**. London E7: Commercial color press, 1999.

---

Recebido em: 12 de outubro de 2016  
Avaliado em: 11 de novembro de 2016  
Aceito em: 17 de dezembro de 2016

---

1. Doutoranda e bolsista Capes do Programa de Pós-Graduação em Linguística – UFSC. E-mail: monica2\_hogetop@yahoo.com.br