

## **DIGA-ME COM QUEM TU ANDAS... (SOBRE POR QUE NEM TODA ABORDAGEM DO LÉXICO É UMA ABORDAGEM LEXICAL)**

Junia Claudia Santana de Mattos Zaidan<sup>38</sup>

### **ABSTRACT**

This article discusses the approaches to lexis in the field of English language teaching from a historical perspective and examines the theoretical principles underlying the Lexical Approach (LEWIS, 1993). By drawing on written text by undergraduate students from the UFES, It also discusses the possible pedagogical implications of a lexical view of language

**KEY WORDS:** The Lexical Approach, Corpus Linguistics, lexis, vocabulary

Em um dos textos que mais instigou debates na área de ensino de línguas (doravante EL) nos anos 90, Michael Lewis afirma que “uma língua consiste no léxico gramaticalizado e não na gramática lexicalizada” (1993, p.89). De fato, antes mesmo de Lewis propor a Abordagem Lexical em 1993, o EL já vinha testemunhando várias tentativas investigativas orientadas para uma revisão da natureza e função do léxico, as quais já apontavam para a urgência de novas concepções e práticas pedagógicas. Ao rejeitar a noção de língua como processo de lexicalização da gramática, Lewis (op.cit.) rejeita o *status* secundário ao qual o vocabulário foi historicamente relegado, tanto do ponto de vista da produção teórica, quanto (e conseqüentemente) em relação à abordagem de ensino.

Tradicionalmente, a prioridade sempre foi dada ao ensino da gramática e fonologia da língua estrangeira, de forma que a proficiência lingüística de um aprendiz era sempre julgada com base em sua capacidade de analisar estruturas sintáticas e de conjugar verbos, como no caso do método Gramática-Tradução no século 19 e início do século 20, por exemplo. Em diversos momentos da história do EL, o léxico

---

<sup>38</sup> Professora do curso de Letras/Inglês, UFES.

assumiu novas posições no cenário dos estudos lingüísticos. Por exemplo, no final do século 19, o Movimento de Reforma (The Reform Movement), apesar de sua ênfase na fonética, desafiando a pedagogia do método Gramática-Tradução, que recorria a vocabulário obsoleto e descontextualizado sob a forma de listas bilíngües, foi pioneiro ao propor o tratamento do léxico através da relação do mesmo com a realidade do aluno (ZIMMERMAN, 1997, p.2). Este primeiro passo já revelava um interesse incipiente na linguagem em uso e no papel central que o aprendiz deve desempenhar no processo de aprendizagem.

Mais tarde, o Método Direto, apesar de criticado por sua desvinculação da teoria lingüística, por ser "trivial demais" e, por desconsiderar o papel crucial da língua-mãe no processo de aquisição da LE, também contribuiu positivamente para uma visão mais acurada do léxico na medida em que valorizava tanto o uso de itens lexicais relevantes para o contexto do aprendiz, quanto a inserção de tais itens em expressões da linguagem em seu uso autêntico (para uma descrição detalhada de uma aula dada através do Método Direto, cf. HOWATT & WIDDOWSON, 2004, p.219).

Contudo, foi com o advento do Método de Leitura (Reading Method) nos Estados Unidos, e do Ensino Situacional (Situational Language Teaching) no Reino Unido, ambos nas décadas de 20 e 30 que, pela primeira vez, o léxico passou a ser visto como um dos elementos centrais na aprendizagem de uma segunda língua. Apesar de terem uma orientação gramatical significativa, a preocupação com a inserção do vocabulário num contexto sócio-cultural contribuiu para que se passasse a dar prioridade à "elaboração de uma base científica e racional para a seleção de conteúdo lexical nos cursos de língua" (ZIMMERMAN, 1997, p. 4, tradução nossa).

A difundida Abordagem Comunicativa, por sua vez, beneficiando-se da revolução que o pensamento de Chomsky (1957) causou e, posteriormente, da noção de competência comunicativa elaborada por Del Hymes (1972), representou também um avanço importante para o tratamento de léxico ao estabelecer que o conhecimento da sintaxe e do vocabulário de uma LE interagem com a habilidade do aprendiz de utilizá-los de forma sócio-lingüística e pragmaticamente apropriada, ou seja, comunicar-se numa LE, é muito mais do que manipular

estruturas, como equivocadamente sugeria o Método Audiolingual de cunho behaviorista. A relação dos princípios comunicativos com o léxico, no entanto, é essencialmente incidental do ponto de vista metodológico. Digo isso porque na Abordagem Comunicativa não é o léxico que tem papel central, mas o desempenho de funções comunicativas e uma visão da linguagem como discurso. Todavia, a importância dos princípios dessa abordagem para a história do léxico reside justamente no fato de que, ao experimentar a interação genuína na LE, o aprendiz e o professor, se deparam com um fato há muito já explicitado por Widdowson (1978, apud ZIMMERMAN, 1997, p. 5), negligenciado por muitos, mas que continua a martelar nas nossas cabeças toda vez que nos deparamos com situações de uso real da LE: o de que usuários proficientes de uma língua conseguem entender melhor frases gramaticalmente problemáticas que sejam lexicalmente coerentes, do que frases gramaticalmente impecáveis que sejam problemáticas do ponto de vista lexical. Isto não desqualifica o ensino da gramática, mas contribui para conferir ao vocabulário o lugar de proeminência que de fato ocupa na linguagem.

Tão recente quanto a Abordagem Comunicativa, a Abordagem Natural (The Natural Approach), que tem no modelo de Krashen (1983) sua base teórica, apesar de também não dar enfoque especial ao léxico, lança alguns fundamentos que acabaram se tornando essenciais para a formulação posterior de princípios sobre a necessidade de uma visão lexical da linguagem. Segundo o autor, a aquisição depende exclusivamente da exposição ao *input* que o aprendiz experimenta. De acordo com essa visão, tal *input* precisa ser compreensível, mas, ao mesmo tempo, conter estruturas que estejam ligeiramente acima do nível atual do aprendiz, ou seja, o mesmo precisa ser capaz de compreender elementos-chave contidos na mensagem. Por mais vaga que seja a definição de *input* oferecida por Krashen, como Lightbown & Spada (1983) afirmam, faz sentido retomar a noção de léxico gramaticalizado mencionada no início deste artigo, uma vez que, ao ser exposto à LE, seja de forma oral ou escrita, o aprendiz precisa apreender sentidos que, na verdade, lhe são transmitidos através de itens lexicais e não gramaticais.

Apesar de todas as implicações que, como descrevemos acima, uma abordagem ou outra teve para o tratamento do léxico no ensino de LE, é inegável que o mesmo sempre esteve na periferia do interesse, tanto dos pesquisadores, quanto dos responsáveis pela produção de material pedagógico até recentemente. Num artigo que relata experimentos feitos na área lexical, Bogaards (2001, p. 321) denuncia a ausência de teorias que dêem conta de explicar, de forma abrangente, o desenvolvimento da língua estrangeira em termos de vocabulário. Adicione-se à inexistência de teorias conclusivas na área, a falta de padronização e clareza no uso de termos simples como *word*, *word families* e *lexical units* (do inglês, palavra, famílias de palavras e unidades lexicais, respectivamente).

Foi apenas nas últimas décadas do século XX, através de pesquisas na área de lexicografia e do aprimoramento da Lingüística de *Corpus* decorrente do desenvolvimento tecnológico, que a atenção da comunidade acadêmica começou a se voltar mais seriamente para a questão do vocabulário no ensino de LE. Projetos como o COBUILD (Collins-Birmingham University Language Database) e o BNC (British National *Corpus*) se dedicaram a armazenar textos autênticos (orais e escritos) em bancos de dados através de mídia eletrônica, tornando-os disponíveis para o estudo. Como observou Sinclair, um dos pioneiros na pesquisa de *corpora* moderna (1985, p. 251, apud ZIMMERMAN, 1998, p. 8), a partir da construção de *corpora* como esses, padrões lingüísticos ignorados durante séculos de estudo estavam agora à disposição para uma descrição mais acurada da língua inglesa, ou seja, acessíveis estavam agora as regularidades do uso que tendiam a permanecer obscuras, dada a dificuldade de compilação, até então feita manualmente. Tornou-se possível o exame de *como* os falantes realmente usam a língua, a despeito dos ditames das abordagens prescritivas ou de descrições lingüísticas limitadas.. McCarthy (2004, pp. 1,2, tradução nossa), nos parágrafos introdutórios de uma publicação da Universidade de Cambridge sobre o uso de *corpora* na elaboração de materiais didáticos, elenca as perguntas mais freqüentes feitas por pesquisadores que utilizam tais bancos de dados:

- Quais são as palavras e expressões mais comuns em inglês?

- Quais as diferenças entre o inglês falado e o escrito?
- Quais tempos verbais as pessoas usam com mais freqüência?
- Que preposições sucedem certos verbos?
- Que palavras são usadas em situações mais formais e informais?
- Com que freqüência as pessoas usam expressões idiomáticas e por quê?
- Quantas palavras um aprendiz precisa saber para participar de conversas comuns do dia-a-dia?
- Quantas palavras os falantes nativos geralmente usam na conversação?

Além de atestarem o interesse emergente no léxico, as perguntas acima refletem três áreas de grande relevância tanto para a pesquisa, quanto para o ensino de língua estrangeira, a saber: a quantidade, a freqüência e a co-ocorrência de itens lexicais numa língua. Contradizendo o antigo axioma de que a aquisição de vocabulário é uma questão de aprender novas palavras (aumentar a quantidade), as pesquisas informadas por *corpora* evidenciam que, na verdade, o tamanho do léxico mental de um aprendiz depende muito mais de sua capacidade de combinar, relacionar itens lexicais já conhecidos, uns com os outros, seja através de expressões idiomáticas, de expressões fixas ou de *colocações* (estas últimas, também chamadas de combinações lexicais). Em outras palavras, como afirma Bogaards (op.cit. p.322, tradução nossa), "ainda que, por razões metodológicas, seja necessário ensinar palavras totalmente novas (...) a aquisição de vocabulário também implica descobrir novos sentidos para palavras já conhecidas e novas combinações dessas palavras".

Por exemplo, a expressão 'chuva forte' em português é uma combinação natural, ao passo que 'chuva pesada', ainda que possível, num *corpus* da nossa língua, certamente seria bem menos freqüente. O estudante estrangeiro do português que conheça as palavras 'chuva', 'pesada' e 'forte', precisa desenvolver a capacidade de combiná-las de forma natural, o que implicará o aumento de seu léxico mental, apesar de serem palavras previamente conhecidas por ele. Acrescente-se a este tipo de fenômeno lexical a existência de expressões *pré-fabricadas*, ou seja, itens lexicais do tamanho de uma frase que ocorrem com grande freqüência numa língua. Por

exemplo, em inglês há expressões do tipo '*I think so*' (Acho que sim), '*Can you tell me the way to...?*' (Onde fica ....?) e '*It's up to you*' (Você decide), as quais ocorrem com grande frequência e que, portanto, podem ser colocadas à disposição do aprendiz assim como são, sem que seja necessário segmentá-las e analisá-las sintaticamente antes de encorajar seu uso.

O argumento é, se certas palavras, como nos mostram *corpora* diversos da língua inglesa, tendem a ocorrer sempre juntas, se há tantas expressões como as exemplificadas acima, é provável que ao adquirirmos a linguagem as armazenemos e processemos em grupo (LEWIS, 1993), ou, como dizem os pesquisadores orientados pela lingüística de *corpus*, em *chunks*. Destarte, se armazenamos itens lexicais em *chunks*, por que dividi-los em partes isoladas ao ensiná-los para depois esperar que o aprendiz junte tudo novamente? Desde o início dos anos 90, da publicação do *Lexical Approach* (LEWIS, 1993) e do subsequente *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*.(LEWIS, 1997) o EL tem experimentado um avanço com a proliferação de pesquisas na área do léxico muitas das quais têm aprofundado nosso entendimento coletivo sobre aspectos específicos do ensino de vocabulário e de questões inerentes aos aprendizes brasileiros. Da mesma forma, o impacto da pesquisa de *corpus* e dos princípios propostos por Lewis (op.cit.) foi sensível na produção de materiais didáticos para o ensino do inglês, muitos dos quais já incluem tratamento sistemático de vocabulário, estímulo à autonomia do aprendiz em relação ao registro de itens lexicais de forma regular, bem como atenção às combinações lexicais e expressões idiomáticas. No entanto, a área ainda carece de muita atenção, principalmente no que diz respeito à formação de professores e à implementação de procedimentos metodológicos que reflitam os princípios teóricos que vêm sendo discutidos nos últimos anos.

A questão lexical sempre chamou minha atenção como professora de língua inglesa, principalmente ao constatar que a partir do nível intermediário, os alunos, apesar de elaborarem suas construções com qualidade sintática razoável, tendem a manifestar dificuldades no vocabulário, principalmente em relação às combinações lexicais. Exemplifico abaixo a produção escrita dos meus alunos do primeiro período da Universidade

Federal do Espírito Santo (2007/2). Os itens com asterisco são os menos prováveis, com base em *corpora* da língua inglesa, ou seja, apesar de serem possíveis, não refletem o discurso natural.

- |   |
|---|
| - <i>The minicourse was about the use of the target language in class. If the teacher should use only the target language or if he should also use the *mother language</i> [mother tongue] |
| - <i>For the *growth of input it is necessary that the teacher supports them</i> [the students] <i>not giving them ready</i> [made] <i>answers.</i> [input enhancement]                     |

Em ambos os exemplos, os alunos tiveram dificuldade em construir unidades lexicais compostas por substantivo + substantivo. No primeiro caso, um substantivo composto na língua inglesa (*compound noun*) e no segundo, uma combinação lexical (colocação)

- |   |
|---|
| - <i>I *thought this minicourse very interesting.</i> [found]   |
| - <i>The second research was *made by Rodrigo, analyzing his own students.</i> [research...done/carried out]                            |
| - Another interesting thing was the comparison that they *use with different languages. [comparison...make]                             |
| - <i>I always *thought writing very difficult.</i> [found]  |
| - <i>Now, I think I'm able to write a good essay, even if I *write lots of mistakes.</i> [make mistakes]                                |
| - <i>It is necessary to use technology that students use currently because it *helps motivation.</i> [improves, increases, strengthens] |

Todos os casos acima envolvem colocações de verbos e substantivos (*verb+noun collocations*). De forma interessante, contrariando o argumento costumeiro no ensino da morfossintaxe da língua inglesa, a dificuldade do aprendiz não está necessariamente no emprego do tempo e aspecto verbais ou na ordem dos sintagmas, mas no uso do verbo correto, ou seja, o cerne da questão tende a ser lexical e não sintático.

- |   |
|---|
| - <i>To be *perfectly honest, I didn't understand all of what he said.</i> [very, really, etc.] |
| - <i>The lecture by George Yule and Maryann Overstreet was very</i>                             |

*wonderful*. [really, absolutely, etc.]

Problemas com as combinações advérbio + adjetivo são recorrentes em inglês. No primeiro caso, apesar da possibilidade de se usar o advérbio *perfectly*, a frequência de tal combinação é tão baixa, que soa pouco natural. O segundo exemplo é um caso clássico de utilização indevida de um advérbio que denota intensidade com um adjetivo-limite (*limit adjective*), que, diferente de adjetivos do tipo *big, beautiful e nice*, não implica gradação e, portanto, só pode ser precedido por advérbios do tipo *really, absolutely, etc.* Note-se que a existência de uma regra no caso de combinações lexicais desse tipo é rara, uma vez que na grande maioria dos casos, as co-ocorrências são simplesmente arbitrárias.

- *It's important that students learn \*for their own*. [on]

- *I was very surprised \*with the lectures*. [by, at]

As expressões preposicionais representam um problema constante nas combinações utilizadas pelos aprendizes brasileiros. O primeiro exemplo reflete talvez a interferência do português que contém a expressão 'por si mesmos', levando o aluno a utilizar a preposição *for* como equivalente de 'por'. Entretanto, em inglês só é possível dizer *on their own*, ou, *for themselves*. O adjetivo seguido da preposição *with* também sugere o erro de transferência da língua-mãe para a língua-alvo.

Curiosamente, ao perguntar aos alunos o significado isolado de todas as palavras constantes dos exemplos e das formas esperadas (entre colchetes), *todos* foram capazes de responder de forma correta, apesar de terem falhado ao realizar as combinações que precisavam para expressar os sentidos desejados. Isto aponta para a necessidade de revisarmos nossa idéia do que seja *saber* uma palavra. Saber uma palavra não implica somente habilidade ortográfica, fonológica, morfológica (formação, flexão), sintática, ser capaz de situá-la de acordo com o registro (formal ou informal), conseguir reconhecê-la ao vê-la/ouvi-la num texto (recepção) ou recapitulá-la ao falar/escrever (produção). Significa também, e talvez principalmente, a habilidade de combiná-la apropriadamente com outras a fim de produzir um discurso

que soe com naturalidade. Lewis, (1997, p. 97) diz que a verdadeira definição de uma palavra consiste na combinação entre seu sentido referencial e seu campo de colocação, ou seja, entre o significante ao qual esta palavra remete e as possíveis parcerias que a mesma pode estabelecer com outros vocábulos.

Haverá quem argumente que a 'naturalidade' de que falamos acima seja uma parâmetro não-confiável, haja vista os *corpora* de referência para as pesquisas lexicográficas que dão subsídio para o EL hoje em dia serem americanos e britânicos, ou seja, ao dizer que esta ou aquela construção não é natural, estaríamos erroneamente favorecendo a noção de um falante nativo virtual nacional, num contexto de inglês transnacional. Nesse sentido, repito a advertência de Rajagopalan (2005) para que se revise a noção de 'falante nativo' do inglês, mas aproveite para, ao mesmo tempo, sublinhar a necessidade de se construírem *corpora* desse novo inglês que, pertencendo a toda comunidade global, não é de ninguém. É possível que quando isso acontecer, tenhamos de repensar, entre outras coisas, a questão do léxico. Existem, no entanto, diversos projetos no mundo inteiro que se dedicam à compilação eletrônica de *corpora* da produção lingüística de aprendizes do inglês.<sup>39</sup> Tais dados talvez possam no futuro fornecer traços característicos desse inglês global a fim de que se estabeleçam parâmetros nos quais construtos como o de 'naturalidade' possam se basear.

No que tange ao EL, especificamente, as implicações de uma visão lexical de língua são muitas e vêm sendo anunciadas com muito mais vigor do que implementadas na prática. É importante ressaltar a preocupação de Lewis (1997, p. 13) em relação à interpretação que, como professores, damos à Abordagem Lexical por ele elaborada. Ao invés de uma grande mudança metodológica, ela consiste, na verdade, numa mudança na forma que nós professores apreendemos a

---

<sup>39</sup> Destaquem-se, nesse sentido, o *International Corpus of Learner English* e o *Louvain International Database of Spoken English Interlanguage* (Universidade Católica de Louvain, na Bélgica), projetos pioneiros na área, que desde 1995 vêm construindo, através de um consórcio entre diversas universidades em todo o mundo, *corpora* de inglês escrito e falado, que hoje conta com milhões de itens advindos de aprendizes de 14 nacionalidades diferentes.

linguagem, se a vemos como um conjunto de estruturas ou como discurso. Segundo o autor, "a Abordagem Lexical situa a comunicação de sentidos no coração da linguagem e da aprendizagem, o que nos leva a dar ênfase ao condutor principal de sentidos, o léxico" (LEWIS, 1997, p.15, tradução nossa). Em ambas as publicações sobre o assunto (1993 e 1997), Lewis discute amplamente como uma visão lexical de língua se traduz em termos pedagógicos, apontando os princípios fundamentais que norteiam tal abordagem e oferecendo diversos exemplos de técnicas e atividades de orientação lexical.

Assim, trocando em miúdos, já me valendo de um *chunk* interessante, uma abordagem lexical significa mais atenção a combinações lexicais do que a itens isolados; a atividades que possibilitem o cotejo entre língua-mãe e língua-alvo; ao inglês a que o aluno é exposto fora da sala de aula; um foco no inglês provável e não no possível, bem como em atividades aparentemente efêmeras, como escrever palavras novas no quadro e/ou no caderno evitando 'ilhá-las', isto é, buscando sempre saber "com quem elas andam". Como diz o autor, (1993, p.118), se quisermos esquecer de alguma coisa, basta colocá-la numa lista. Sendo assim, no EL, listas de palavras dão lugar a anotações de expressões, colocações e combinações mais prováveis, as quais tendem a ser armazenadas e posteriormente acessadas pela memória com mais facilidade. Por exemplo, ao invés de escrever a palavra *breakfast* no quadro, é mais útil oferecer também o verbo que combina com esse substantivo, *have breakfast*, pois, a ocorrência dessa combinação é muito mais freqüente, de acordo com dados de *corpora* diversos da língua inglesa do que a ocorrência da palavra *breakfast* sem o verbo. No quadro abaixo, contraste posturas diferentes em relação ao tratamento do vocabulário na aula de LE, as quais refletem princípios distintos, tanto em relação à concepção que se venha a ter de língua e do léxico como elemento central, quanto de aprendizagem. Note-se que os procedimentos/técnicas não são sempre mutuamente excludentes e que é apenas no dia-a-dia da sala de aula que o professor terá condições de julgar a necessidade de uma abordagem ou outra. Muitas vezes, como o próprio Lewis sugere (1997, p.214), a integração de uma abordagem com a

outra é desejada. Contudo, de forma geral, os exemplos constantes da segunda coluna refletem um tratamento mais sistemático do léxico e, assim, mais coerente com a Abordagem Lexical.

<b>Abordagens quaisquer do léxico</b>	<b>Uma abordagem lexical no EL</b>
<i>Qual é o passado desse verbo / Como fazemos o plural dessa palavra?</i>	<i>Como podemos usar esta palavra numa oração?</i>
<i>Qual é o significado dessa palavra?</i>	<i>Quais são as palavras que acompanham essa que você não conhece?</i>
<i>O que significa essa expressão idiomática?</i>	<i>O que significa essa expressão idiomática? Há algum equivalente em português?</i>
<i>Anotem esse verbo no caderno.</i>	<i>Anotem essas expressões / combinações no caderno.</i>
<i>Complete as lacunas com o tempo verbal correto.</i>	<i>Complete as lacunas com a palavra que dá sentido à expressão.</i>
<i>Vocês ainda não aprenderam o passado, então falem sobre o próximo fim de semana.</i>	<i>O que fizeram no fim de semana?</i>
<i>Há alguma palavra no texto que vocês não conhecem?</i>	<i>As palavras que vocês não conhecem vêm acompanhadas de outras. Conseguem inferir o significado? Como as traduziriam?</i>
<i>Este tipo de construção é possível.</i>	<i>Este tipo de construção é possível, mas use a que é mais provável.</i>
<i>Estudem 'Reported Speech' porque vai cair na prova.</i>	<i>Vocês leram os jornais hoje?</i>
<i>Desculpe, mas este vocabulário só aparecerá na próxima unidade.</i>	<i>Quais palavras vocês aprenderam ultimamente que consideram relevantes?</i>
<i>Vou escrever o significado das palavras novas no quadro.</i>	<i>Consultem seus dicionários quando precisarem checar o significado de alguma palavra</i>

	<i>ou expressão.</i>
<i>Vamos revisar os tempos verbais.</i>	<i>Vamos revisar o vocabulário do caderno de vocês.</i>
<i>Anotem todas essas palavras no caderno.</i>	<i>Selecione e anote no caderno as expressões que considerarem mais relevantes para vocês.</i>

O trabalho de Sinclair (1985), de Lewis (1993) e de alguns outros pesquisadores que propuseram uma revisão do papel do léxico como componente central do sistema lingüístico, representaram um redirecionamento teórico importante para o EL. Entretanto, o fato de hoje, por conta da lingüística de *corpus*, sabermos um pouco mais a respeito do funcionamento da língua em relação ao léxico, não significa necessariamente que tenhamos direções claras sobre *como ensinar*, o que assinala tanto a necessidade de contribuições de natureza empírica para a área, quanto do diálogo constante entre o ensino e a pesquisa.

Agradeço aos meus alunos do primeiro período de Letras/Inglês (2007/2) pela gentileza de fornecerem os exemplos para as análises feitas neste artigo.

### **Referências**

BOGAARDS, Paul. Lexical Units and the Learning of Foreign Language Vocabulary. In: *Studies in Second Language Acquisition* 23, pp. 321-43, 2001.

CHOMSKY, Noam. *Syntactic Structures (Second Edition)*. Mouton de Gruyter, 1957

HOWATT, A. P. R. *A History of English Language Teaching*. Oxford, Reino Unido: OUP. 2004.

HYMES, Del. H. On Communicative Competence, In: J. B. Pride & J. Holmes (org): *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin. 1972.

KRASHEN, Stephen D. & TERRELL, T. D. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward: The Alemany Press, 1983.

LEWIS, Michael. *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Inglaterra, Reino Unido: Language Teaching Publications, 1997.

LIGHTBOWN, Patsy & SPADA, Nina. *How Languages are Learned*. Oxford University Press, 1983.

\_\_\_\_\_. *The Lexical Approach*. Inglaterra, Reino Unido: Language Teaching Publications, 1993.

MCCARTHY, Michael. *Touchstone From Corpus to Course Book*. Cambridge, Reino Unido: CUP. 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Postcolonial world and postmodern identity: some implications for language teaching. **DELTA**, São Paulo, v. 21, n. spe, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502005000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 04 Nov 2007.

ZIMMERMAN, Cheryl Boyd. Historical trends in second language vocabulary instruction. In: COADY, J. & HUCKING, T. (org) *Second Language Vocabulary Acquisition*, pp.5-19. Cambridge University Press, 1997.