



the ESP, São Paulo, vol. 22, nº 1 75-86

**O CONHECIMENTO LEXICAL NO ENSINO
DA LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**
**Lexical Knowledge in the Teaching of
Reading in Foreign Language**

Patrícia Nora de SOUZA (Universidade Federal de Juiz de Fora)
Lúcia Kopschitz Xavier BASTOS (Universidade Estadual de Campinas)

Abstract

A study of the literature which supports the teaching of reading in foreign language highlights an important relation between lexical competence and comprehension, revealing the necessity of more significant pedagogical proposals to the teaching of reading which are guided by both bottom-up and top-down strategies.

Key Words: *lexical competence; comprehension; teaching of reading; bottom-up and top-down strategies.*

Resumo

A partir da análise da literatura que fundamenta o ensino de leitura em língua estrangeira, destacamos uma importante relação entre competência lexical e compreensão, apontando a necessidade de propostas pedagógicas mais significativas que se orientem por uma postura que privilegie tanto estratégias descendentes quanto ascendentes no ensino da leitura.

Palavras-chave: *competência lexical; compreensão; ensino de leitura; estratégias ascendentes e descendentes.*

1. Introdução

Pesquisas realizadas por Schmitt & McCarthy (1997), Laufer (1997) e Cavalcanti (1989) sobre o fenômeno da leitura apontam a importância da proficiência lingüística na língua-alvo para que a com-

preensão seja viável. Entretanto, percebe-se que a avaliação do processo de leitura alcançada no campo teórico não se estendeu ao âmbito da sala de aula, talvez pelo desconhecimento desses estudos por parte dos professores ou por falta de formação na abordagem instrumental, pois não temos nas universidades, ainda, uma cadeira específica para tal formação.

As abordagens de ensino de leitura no contexto do Inglês Instrumental, em geral, tendem a se centrar no ensino de estratégias como meio mais eficiente de formar leitores independentes aptos a negociar sentidos. Conseqüentemente, tem-se o abandono do ensino mais sistemático da gramática e do léxico em favor de uma postura compensatória, na qual entende-se que o leitor, mesmo que não seja proficiente na língua estrangeira-alvo, através do uso de estratégias variadas e da ativação de seu conhecimento prévio, consiga ler satisfatoriamente.

O tratamento dado ao léxico em particular, objeto deste estudo, reduz-se quase que exclusivamente ao ensino e à fixação de estratégias de vocabulário, a saber: a análise de afixos e classe gramatical das palavras, a identificação de cognatos e falsos cognatos, a inferência pelo contexto, o uso de sinônimos e antônimos, dentre outras, apresentadas em uma seção específica, geralmente antes da compreensão do texto. O objetivo do uso de tais estratégias é a obtenção do significado das palavras que causariam possíveis barreiras locais à compreensão, sem considerar sua contribuição efetiva na construção do sentido global do texto, bem como a intenção do autor, refletida na escolha destas palavras. (Schmitt, 1997; Kleiman, 1993).

Essa postura de ensino, portanto, que não considera o nível de conhecimento de língua que o aluno traz para a sala de aula de leitura, acaba, muitas vezes, frustrando o leitor aprendiz.

2. O Léxico e a Leitura

Vários pesquisadores, dentre eles Laufer (1997) e Schmitt & McCarthy (1997), salientam a importância, na leitura, de um conhecimento lexical básico para que seja possível uma compensação através



de outras fontes de conhecimento. O que esses estudos mostram é que a base para a compreensão é, de certa forma, lexical. Problemas lexicais, então, dificultariam a compreensão.

Segundo Laufer (1997), pesquisas provam que mesmo que um leitor tenha boas estratégias cognitivas em língua materna, estas não serão de muita ajuda em segunda língua ou língua estrangeira, antes que uma base lexical sólida seja alcançada:

*By far the greatest obstacle to good reading is insufficient number of words in the learner's lexicon. Lexis was found to be the best predictor of success in reading, better than syntax or general reading. Whatever the effect of reading strategies is, it is short-circuited if the vocabulary is below the threshold (...)*¹
(Apud Coady & Huckin, 1997: 31)

Dizer isso não significa dizer que a qualidade da interpretação é somente determinada pelo léxico. A compreensão é alicerçada, também, no conhecimento prévio e na aplicação de estratégias de leitura, tais como: predição do assunto do texto, inferência pelo contexto, reconhecimento de tipo de estrutura textual, dentre outras. O processo de leitura é, assim, compreendido segundo uma visão interacionista que privilegia o inter-relacionamento de vários conhecimentos e estratégias no auxílio à compreensão.

Falaremos um pouco aqui sobre os modelos de leitura relevantes para o estudo proposto, destacando as razões que nos levaram a optar por essa postura interativa no ensino da leitura.

A compreensão tem sido descrita diversas vezes como um trabalho intenso da consciência na tentativa de dar sentido e coerência ao texto. A leitura, portanto, não é passiva e requer envolvimento, esforço por parte do leitor que, ao longo do tempo, passou a ser visto não mais como decifrador do significado disponível, mas como criador do sentido.

¹ Definitivamente, o maior obstáculo à boa leitura é o número insuficiente de palavras no léxico do aprendiz. O léxico foi apontado como o melhor previsor de sucesso na leitura, acima da sintaxe ou da leitura global. Seja qual for o efeito das estratégias de leitura, ele é interrompido se o vocabulário estiver abaixo do limite (...). (A tradução dos textos teóricos do presente estudo é de nossa autoria)

As pesquisas sobre o fenômeno de leitura até 1960 concentravam-se exclusivamente na compreensão da linguagem, numa dimensão físico-perceptual. Assim, toda falha na compreensão da mensagem do texto era atribuída às deficiências específicas de conhecimento lingüístico, excluindo nesse processo tanto o aspecto sociolingüístico (regras da língua em uso) quanto o aspecto psicossocial (atitudes do leitor na interação) (Cavalcanti, 1989).

Esta concepção de leitura, centrada na abordagem *bottom-up* ou *data driven* (processamento ascendente ou de baixo para cima), que se preocupa com o texto em si como centro da compreensão, pelo enfoque dado ao vocabulário e à estrutura da frase, tais como o modelo de processamento serial de Gough (1976) e de processamento automático de LaBerge & Samuels (1976), caracteriza-se por sua limitação à microestrutura do texto, não reconhecendo a participação do contexto ou esquema na compreensão do significado. A leitura nesse contexto, então, é vista como um processo preciso, detalhado, passivo em que o leitor, simples decodificador, prioriza o processamento gráfico, centrando sua atenção unicamente no texto. Trata-se o texto, portanto, como um objeto completamente determinado, e a leitura consiste na análise e decodificação desse objeto (Kleiman, 1989a).

Na década de 70, a teoria da leitura, sob a influência da psicolingüística, muda o foco do texto para o leitor, centrando-se na demonstração dos papéis que os leitores individuais desempenham no processo de compreensão.

Identificam-se, nesse período, modelos psicolingüísticos de processamento, conhecidos como *top-down* ou *conceptually driven* (processamento descendente ou de cima para baixo) que, diferentemente dos modelos *bottom-up*, estipulam estágios interpretativos, a partir de hipóteses fundamentadas no conhecimento lingüístico e enciclopédico do leitor. O modelo psicolingüístico de Goodman (1976), portanto, compreende a leitura como:

um processo não linear, dinâmico na inter-relação de vários componentes utilizados para o acesso ao sentido, e uma atividade essencialmente preditiva, de formulação de hipóteses, para



a qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento lingüístico, conceitual, e sua experiência. (Kleiman, 1989a: 30)

A diferença deste em relação ao modelo anterior está na natureza do texto que passa a ser visto como objeto indeterminado, dependente de uma participação mais eficiente do leitor através de previsões, interferências e ponderações sobre a leitura, baseadas em seu conhecimento prévio e em seu papel, agora seletivo no que se refere às pistas necessárias para produzir “adivinhações” corretas.

Há que se destacar que a abordagem descendente, apesar de sua grande contribuição para a compreensão do processo de leitura, é limitada por enfocar o conhecimento anterior como fator mais relevante na construção do significado textual. Perde-se de vista, por isso mesmo, a interação com o texto escrito e com as intenções do autor, entendendo o processo, dessa forma, em seu aspecto puramente cognitivo.

O modelo interativo surge na década de 80 para aproximar diferenças existentes entre os modelos centrados no texto ou no leitor e, portanto, mostra-se mais abrangente. Assim sendo, optaremos por este modelo de leitura, favorável à interação entre o fluxo descendente e ascendente de informação, por levar em consideração não somente o conhecimento prévio e a interação de diversos conhecimentos do sujeito (desde o conhecimento gráfico até o conhecimento de mundo), mas por entender a leitura como um ato comunicativo que envolve a interação do leitor com o autor através do texto, contemplando aspectos psicológicos e sociais dos interlocutores.

Hudson (1998) separa os modelos interativos de leitura em dois pólos: aqueles que se centram no processo de leitura, cujo ponto crucial é a interação entre os processos cognitivos componenciais em leitura fluente, e aqueles que se centram no produto da interação do leitor com a informação textual e o seu conhecimento prévio.

A primeira perspectiva que enfatiza o processo da leitura, como é o caso dos estudos de Rainer & Pollatsek (1989), considera a leitura uma habilidade que deve ser estudada sem considerar questões de compreensão geral, prestando-se a uma visão autônoma da leitura. Isto é, o

contexto pode ajudar no processo, mas este tem menos influência direta do que o processamento cognitivo da escrita.

A segunda perspectiva associa-se à interação do conhecimento prévio e o texto, refletida nos estudos de Smith (1971), que defende a existência de uma estrutura superficial, baseada na linguagem, e uma estrutura profunda, centrada no significado que é obtido da mensagem. Tal visão de natureza interativa da leitura tem como foco a interação das intenções do autor com as interpretações do leitor.

Hudson (1998) ainda aponta o modelo interativo de Stanovich (1980), de característica compensatória, no qual o déficit em um dos componentes superficiais da leitura (pouca habilidade no reconhecimento da palavra) seria compensado por habilidades de nível profundo (confiança em fatores contextuais). Logo, o leitor contaria, para a compreensão do texto, com outras fontes de conhecimento independente do seu nível de leitura.

Tais perspectivas interativas, entretanto, apesar de diferentes se completam. Kleiman (1989 a), compartilhando da idéia de Adams & Collins (1979), afirma que uma base somente cognitivista, que destaca a interação de níveis de conhecimento, conhecimento prévio do aluno, conhecimento da língua e capacidade de raciocínio não é garantia de que haverá compreensão, visto que o texto escrito não é apenas

(...) um ato cognitivo, mas um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. (Kleiman, 1989b:10)

Compreender um texto é, portanto, relacionar elementos da representação mental que temos do mundo com elementos do texto, ultrapassando, por isso mesmo, os limites da extração pura e simples de informação e vislumbrando uma dimensão onde a negociação de sentido, baseada nos sistemas de valores, conhecimento anterior e contextos vários, asseguram o acesso à interpretação da mensagem do texto.

Anderson & Pearson (1984) igualmente afirmam:

*to say that one has comprehended a text is to say that she has found a mental "home" for the information in the text, or else that she has modified an existing mental home in order to accommodate that new information.*² (Apud Lee, 1984: 164)

Dentro do universo do ensino da leitura, observa-se que as abordagens instrumentais, no que se ao valor atribuído ao conhecimento lexical, destacam a importância do contexto que é reduzido ao conhecimento prévio que o leitor traz para o texto, tanto no que se refere à inferência de palavras como à extração da intenção do autor. Neste ambiente, o conhecimento lingüístico é considerado como algo secundário que pode ser compensado através do conhecimento de mundo, do assunto do texto, não levando em consideração o nível de proficiência lingüística do leitor/aprendiz. Conseqüentemente, as limitações apresentadas pelos leitores, principalmente no aspecto lingüístico, devido ao tratamento que lhe é dado, acaba, muitas vezes, por determinar uma leitura no nível da idéia global do texto (Scaramucci, 1995). Em outras palavras, esse ensino de leitura de base compensatória não parece capacitar o leitor para uma leitura independente, pois

*there is no way in which meaning can be completely divorced from the structure that carries it.*³ (Putesjovsky, 1996: 5)

É necessário apontar ainda que, apesar de as abordagens de ensino de leitura serem baseadas fundamentalmente no ensino de estratégias, em geral, as estratégias são ensinadas como elementos isolados, e nelas o foco é muito mais no seu conhecimento do que no conhecimento das situações de uso e da necessidade de integrá-las para o enfrentamento de problemas durante a leitura.

O termo estratégia é definido, segundo Dias (1998), como

(...) operações ou procedimentos mentais que os aprendizes utilizam para adquirir, reter e recuperar diferentes tipos de conhecimento e habilidades. (Dias, 1998: 146)

² Dizer que alguém compreendeu um texto significa dizer que ele encontrou um espaço mental para a informação textual, ou ainda, que ele modificou um espaço mental existente para acomodar a nova informação.

³ Não há como separar completamente o significado da estrutura que o carrega.

Para a autora, o uso apropriado de estratégias está diretamente relacionando ao bom desempenho na língua-alvo, pois elas melhoram o desempenho lingüístico do aluno, encorajam sua autonomia, fazendo com que se torne responsável por sua própria aprendizagem.

Concordamos com Dias sobre a importância do ensino de estratégias para a formação de alunos independentes. Entretanto, o que se tem visto é uma abordagem instrumental limitada ao ensino de estratégias de leitura, as quais seriam capazes de substituir/compensar a falta do conhecimento de língua.

A condição do léxico, nesse contexto, por sua vez, é reduzida ao aprendizado incidental, provenientes da leitura extensiva, mais indicada para alunos proficientes na língua-alvo, e ao desenvolvimento de estratégias independentes, que envolvem a prática de inferência pelo contexto e treinamento do aluno no uso do dicionário.

Desde o desenvolvimento dos modelos psicolingüísticos de leitura, pesquisadores e professores igualmente afirmam que a melhor forma de tratamento do vocabulário do texto é a negociação das palavras desconhecidas através de inferências. Laufer (1997) afirma, entretanto, que a apreensão dos significados das palavras pelo uso de pistas contextuais é mais difícil do que geralmente se pode perceber:

*I do not contest the value of the guessing activity as such or the fact that it takes place. What I find hard to accept is taking for granted that guessing in L2 is indeed possible with most unknown words and that successful guessing depends mainly on the learner's guessing strategies. This seems to be a naive belief since a variety of factors will interfere with the guessing attempts of the reader.*⁴ (Apud Coady & Huckin, 1997: 27-28)

⁴ Não se questiona a importância da atividade de inferência como tal ou sua existência. O que é difícil aceitar é o fato de se considerar que a inferência em L2 é realmente possível com a maioria das palavras desconhecidas e que o seu sucesso depende principalmente das estratégias de inferência. Esta parece ser uma crença ingênua, visto que uma variedade de fatores interferirão nas tentativas de inferência do leitor.



A autora apresenta uma lista dos fatores que dificultariam o processo de compreensão por meio dessa estratégia, a saber: a não-existência de pistas (*nonexistent contextual clues*), ou seja, um dado contexto pode não oferecer várias possibilidades de uso, ou pistas, para que o leitor atribua significado às palavras desconhecidas; a pouca familiaridade com as palavras que geralmente forneceriam as pistas (*unusable contextual clues*); a presença de pistas parciais ou enganosas (*misleading and partial clues*); e a incompatibilidade entre o esquema do leitor e o conteúdo do texto (*suppressed clues*).

Existe uma ligação, então, entre conhecimento lexical e desempenho na leitura e, para Laufer (1997), este é um sério argumento a favor do desenvolvimento desse conhecimento no ensino de leitura, pois

*reading may well be a psycholinguistic guessing game. But words are toys you need to play it right.*⁵ (Apud Coady & Huckin, 1997: 32)

Schmitt & McCarthy (1997) também apontam problemas associados à inferência lexical no que se refere à aprendizagem de vocabulário no ensino de leitura, que pode ser um processo gradual e muito lento, dependente de várias exposições ao mesmo item para que este seja aprendido e armazenado. Para os autores, os alunos, especialmente aqueles com baixa proficiência na língua-alvo, são geralmente frustrados com essa abordagem, pois a utilizam de forma compensatória, o que resulta, muitas vezes, em inferências incorretas e sentidos distorcidos, difíceis de serem desfeitos.

Diante do exposto, conclui-se que a inferência de palavras não conduz necessariamente à compreensão e que a eficiência do uso e do ensino de estratégias de aprendizagem dependerá de um número de variáveis, incluindo: nível de proficiência na língua-alvo, com destaque para o léxico, tipo de texto, modalidade da língua, conhecimento prévio, contexto do aprendizado, propósito da leitura, nível de compreensão, características dos aprendizes, entre outros aspectos.

⁵ A leitura pode ser um jogo psicolinguístico, mas as palavras são as peças que você precisa para jogá-lo corretamente.

3. Conclusão

Com base no depoimento de alunos que freqüentemente relatam dificuldades na compreensão do texto por falta de conhecimento de vocabulário e em pesquisadores, dentre eles Laufer (1997) e Coady (1997), que defendem a importância de uma base lingüística mais sólida para que a compreensão seja alcançada, faz-se necessária a criação de propostas pedagógicas mais significativas para o ensino da leitura, nas quais o léxico seja concebido, tanto por professores quanto por alunos, como parte integrante da língua e não como algo que se coloca no caminho para atrapalhar a compreensão, ou como algo dispensável à compreensão da mensagem do texto.

Sugerimos, portanto, uma orientação de ensino da leitura que trabalhe de forma integrada tanto o ensino de estratégias compensatórias⁶ (processos descendentes), quanto o ensino da língua-alvo, no caso, a língua inglesa, (processos ascendentes), favorecendo um maior envolvimento do leitor com a organização verbal do discurso, que opere no estudo e no desenvolvimento do conhecimento lexical dessa língua.

Recebido em: 10/2000. Aceito em: 02 de 2001.

Referências Bibliográficas

- ADAMS, M.J. & A. COLLINS 1979 A schema theoretic view of reading. IN: FREEDLE, R.O. (org.) *New Directions in Discourse Processing*, New Jersey, Ablex.
- ANDERSON, R.C. & P.D. PEARSON 1984 A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. IN: PEARSON, P.D. (ed), *Handbook of Reading Research*. Longman. 255-292.
- CAVALCANTI, M.C. 1989 *Interação Leitor-Texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas, Editora da Unicamp.

⁶ Termo usado por Cavalcanti para se referir às “estratégias usadas para compensar rupturas na comunicação devido às variáveis de desempenho ou competência insuficiente” (Cavalcanti, 1989: 38).

- COADY, J. 1997 L2 Vocabulary acquisition through extensive reading. IN: COADY, J. & T.N. HUCKIN *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge University Press.
- COADY, J. & T.N. HUCKIN 1997 *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge University Press.
- DIAS, R. 1998 A incorporação de estratégias ao ensino-aprendizagem de leitura em inglês como língua estrangeira. IN: PAIVA, V.L.M. DE O. *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. Departamento de Letras Anglo Germânicas – UFMG, Minas Gerais. 137-159.
- GOODMAN, K.S. 1976 Reading: a psycholinguistic guessing game. IN: GUNDERSON, D. (org) *Language and Reading*, Washington, D.C., Center for Applied Linguistics.
- GOUGH, P.B. 1976 One second of reading. IN: SINGER, H. & R.B. RUDELL (orgs) *Theoretical Models and Processes of Reading*. Delaware, International Reading Asso.
- KLEIMAN, A. 1989a *Leitura: ensino e pesquisa*. Pontes.
- _____ 1989b *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Pontes.
- _____ 1993 *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Pontes.
- HUDSON, T. 1998 Theoretical perspectives on reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, **18**: 43-60, Cambridge University Press.
- LABERGE, D. & S.J. SAMUELS 1976 Towards a theory of automatic information processing in reading. IN: H. SINGER & R.B. RUDELL (orgs), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Delaware, International Reading Asso.
- LAUFER, B. 1997 The lexical plight in second language reading. IN: COADY, J. & T.N. HUCKIN 1997 *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge University Press. 20-34.
- LEE, J. F. 1984 Non-Native reading research and theory. IN: BARDOVI-HARLIG, K. *Beyond Methods: Components of second language teacher education*. The McGraw-Hill Companies Inc.
- PUTESJOVSKY, J. 1996 *The Generative Lexicon*. M.I.T. Press.
- RAINER, K. & A. POLLATSEK 1989 *The Psychology of Reading*. Prentice Hall.
- SCHMITT, M. & M. MCCARTHY 1997 *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge University Press.



SMITH, F. 1971 *Understanding Reading: a psycholinguistics analysis of reading and learning to read*. Holt, Rinehart and Winston.

STANOVICH, K.E. 1980 Towards an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, **16**: 32-71.

Presently working at the Applied Linguistics Department – IEL, UNICAMP –, Lúcia Kopschitz X. Bastos has a PhD in Linguistics. Her main activities involve teaching and reasearch, both on English and Portuguese as a Second Language.

Patrícia Nora de Souza holds an MA in Theory of Literature from the University of Juiz de Fora –MG– where she is a professor of English. She is also a doctorate student in Applied Linguistics at UNICAMP. Her research interests are the Teaching of Reading in Foreign Language and Distance Education.

