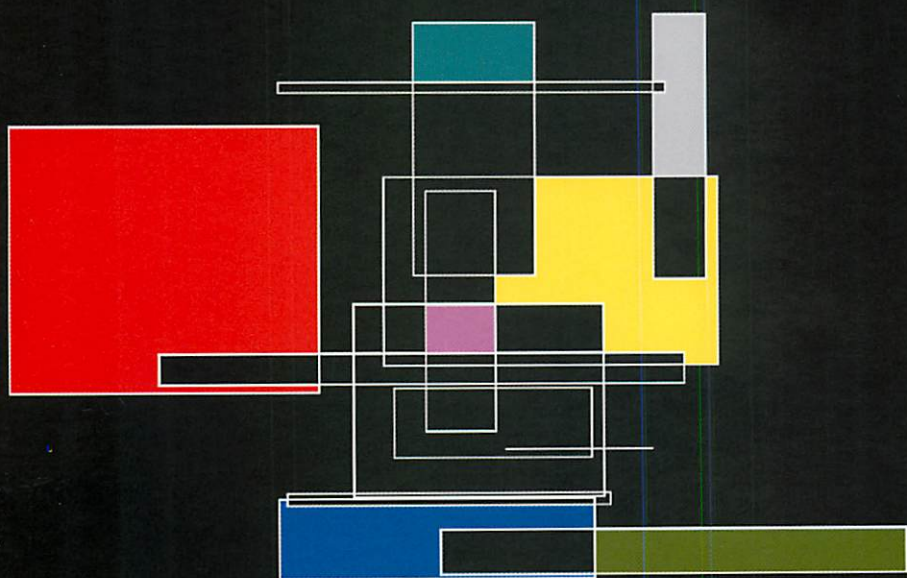


Regina Lúcia Péret Dell' Isola



O sentido das palavras
na interação leitor ↔ texto

Estudiosa da leitura, desde seu Mestrado em 1988, a Profa. Dra. Regina Dell'Isola presenteia a comunidade acadêmica com este novo livro. Fruto de pesquisa quantitativa e qualitativa, o livro enfatiza o papel do contexto na compreensão de itens lexicais durante a leitura de texto em Português língua estrangeira (PLE). A autora remete tanto ao contexto verbal quanto ao não-verbal, a fim de focalizar toda a complexidade da língua – as micro e macro estruturas e o léxico – em interação com o usuário – leitor que traz para o texto seu conhecimento de mundo, suas habilidades cognitivas, estratégicas e afetivas.

A Lingüística Aplicada, e, principalmente, a área de PLE têm se beneficiado muito com o trabalho da professora e pesquisadora. Regina Dell'Isola consegue aliar ensino, pesquisa e extensão, e isso confere ao seu trabalho um perfeito diálogo entre a teoria e a prática.

A autora é professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da UFMG, integrou a Comissão de elaboração do Exame de Proficiência em Português para Estrangeiros – CELPE-Bras – em conjunto com os principais expoentes da área no país; atua

**O SENTIDO DAS PALAVRAS
NA INTERAÇÃO LEITOR ↔ TEXTO**

REGINA LÚCIA PÉRET DELL'ISOLA

**O SENTIDO DAS PALAVRAS
NA INTERAÇÃO LEITOR ↔ TEXTO**

Faculdade de Letras da UFMG
Belo Horizonte
2005

Copyright © 2005 by Regina Lúcia Péret Dell'Isola

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Letras

Diretora: Profa. Eliana Amarante de Mendonça Mendes

Vice-Diretora: Profa. Veronika Benn-Ibler

Coordenadora da Câmara de Pesquisa da FALE/UFMG:

Profa. Maria Antonieta Pereira

Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica: Marco Antônio e Alda Durães

Capa: André Dell'Isola Denardi

Ficha catalográfica elaborada pelas Bibliotecárias da Biblioteca FALE/UFMG

D3571 Dell' Isola, Regina Lúcia Péret.
O sentido das palavras na interação leitor ↔ texto – Belo Horizonte :
Faculdade de Letras da UFMG, 2005.
318 p. : 22 cm

ISBN: 85-87470-85-X

1. Línguas – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros. 2. Leitura.
3. Aquisição da segunda linguagem. I. Título.

CDD: 470

Faculdade de Letras da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 – Campus Pampulha

31270-901 – Belo Horizonte – MG

Telefone: (31) 3499-6007

Tel/Fax: (31) 3499-5120

<http://www.lettras.ufmg.br>

No princípio era a palavra e a palavra estava com Deus e a palavra era Deus

João 1:1

APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto da trajetória acadêmica que percorri durante o doutorado que culminou na elaboração da tese *O contexto e a compreensão lexical na leitura em português-língua estrangeira* apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, área de Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. O incentivo dos colegas e amigos, as orientações dos professores Dr. Kevin John Keys, da UFMG, e Dr. Nathan Ménard, da Université de Montréal/Canadá, as excelentes arguições dos membros da banca – Professor Doutor Francisco Gomes de Matos; Professora Doutora Norimar Júdice; Professora Doutora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e Professora Doutora Eliana Amarante de Mendonça Mendes e a atenção dedicada pela Diretoria da Faculdade de Letras da UFMG às publicações na área de Linguística fizeram com que a tese fosse transformada neste livro para chegar às mãos de pesquisadores, estudantes, novos leitores que, ao partilhar os conhecimentos, muito contribuirão para o avanço das discussões sobre leitura em língua estrangeira.

Este livro trata do efeito do contexto sobre a compreensão de itens lexicais durante o processamento da leitura em língua estrangeira, uma vez que a leitura tem sido indicada como uma tarefa eficiente para o aprendiz conhecer novas palavras ou novos significados para as que já conhece e, assim, ampliar o seu vocabulário na língua que estuda. Embora a literatura ressalte a importância do contexto sobre a

compreensão lexical, não existe uma teoria amplamente aceitável que comprove essa questão. A evidência de um possível efeito positivo do contexto sobre a elucidação do significado de itens lexicais desconhecidos (ou irreconhecidos) por aprendizes de língua estrangeira é aqui investigada, restringindo-se a noção de compreensão ao estágio em que o leitor procura construir um sentido a um vocábulo, demonstrando tê-lo entendido ao parafraseá-lo ou ao traduzi-lo. O problema é investigado sob dois enfoques diferentes e complementares: realizam-se análise quantitativa e análise qualitativa dos dados coletados dos 93 informantes. O teste χ^2 foi a principal medida estatística usada para se avaliar quantitativamente os resultados. Com base em estudo de dispersão de freqüências, verifica-se: 1) a relatividade do efeito positivo do contexto sobre a compreensão pelos informantes; 2) a existência de diferentes graus de dificuldade dos itens lexicais para o grupo de aprendizes que participou desta pesquisa e 3) a presença de diferentes graus de eficiência do contexto sobre a compreensão desses itens. Os dados de ênfase qualitativa foram analisados a partir de depoimentos dos aprendizes em entrevista retrospectiva. Assim, considerando-se a complexidade do fenômeno da leitura que envolve interação de vários componentes, elegeu-se o modelo interativo como mais conveniente à descrição dos mecanismos de leitura em português-língua estrangeira (PLE) na tentativa de se verificar em que medida o contexto verbal (o próprio item lexical, a estrutura da sentença em que o item está inserido, o discurso textual como um todo) e o contexto não-verbal (o conhecimento prévio, a memória, a afetividade, dentre outros) podem ter contribuído para a compreensão lexical. Nesse sentido, procuram-se descrever os recursos utilizados pelos aprendizes de PLE ao buscarem um significado para itens lexicais desconhecidos ou irreconhecidos, durante a leitura de texto autêntico (escrito em português por autor brasileiro, sem fins didáticos).

Não posso deixar de registrar a participação da Prof^ª Aparecida de Almeida, professora de português e espanhol na McGill University, na Université de Montréal e Coordenadora do Centro de Estudos e Pesquisas sobre o Brasil (CERB) da Université du Québec à Montréal – UQUAM – do Prof. Perestrelo da Université Laval, Québec, por terem

me cedido as turmas de Português para a coleta de dados, dos alunos que se submeteram aos testes, cooperando com grande interesse nas atividades que desempenharam, e dos membros do GRELT (Groupe de Recherche en Linguistique du Texte) que me acolheram e com quem muito discuti sobre o ensino de línguas estrangeiras. A todas essas pessoas, meus sinceros agradecimentos.

Agradeço também à CAPES, pelo auxílio que possibilitou meus estudos no Canadá por um ano e à FAPEMIG, pela complementação de bolsa no exterior. Finalmente, presto homenagem à minha família, em especial, ao meu marido, Adriano Denardi Júnior, aos meus filhos André e Helena, e a todos os colaboradores que participaram do caminho de elaboração deste trabalho que, dentro de suas disponibilidades, contribuíram para a concretização deste livro.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: O Conhecimento Lexical e o Contexto na Leitura em Le	21
1.1 - O componente lexical na aprendizagem de uma LE	22
1.2 - Vocabulário e leitura	26
1.2.1 - O texto	28
1.2.2 - O leitor	30
1.2.3 - Leitura e conhecimento lexical	34
1.3 - O contexto e as conjecturas sobre o significado lexical	39
1.4 - Pesquisas sobre a inferência do significado lexical através do contexto	49
CAPÍTULO 2: Os Horizontes da Leitura	59
2.1 - A leitura nas abordagens de ensino de línguas estrangeiras	60
2.2 - Concepções de leitura	62
2.3 - Modelos de leitura	64
2.3.1 - O modelo <i>bottom-up</i> : a leitura ascendente	64
2.3.2 - O modelo <i>top-down</i> : a leitura descendente	68
2.3.3 - O modelo interativo	72
2.4 - Os mecanismos de leitura em LE	78
2.5 - A noção de compreensão textual	82
CAPÍTULO 3: Do Sentido ao Texto, do Texto ao Sentido	91
3.1 - As orientações semasiológica e onomasiológica da leitura	91
3.2 - A paráfrase	94
3.3 - A teoria sentido → texto	96
3.4 - O modelo sentido → texto: níveis de representação	102
3.4.1 - A representação semântica de um enunciado	106
3.4.1.1 - A estrutura semântica	106
3.4.1.2 - Um exemplo de construção de uma Rede Semântica	114
3.5 - O conhecimento de itens lexicais	118

CAPÍTULO 4: O Cenário e os Procedimentos da Pesquisa	123
4.1 - Cenário	123
4.1.1 - Conhecimento lingüístico	125
4.1.2 - Grau de instrução e interesse pelo PLE	126
4.1.3 - Conhecimento de outras línguas	127
4.2 - Procedimentos	129
4.2.1 - O texto base	130
4.3 - Tarefas	135
4.4 - Roteiro	138
4.5 - Etapas	139
4.5.1 - Etapa de identificação dos sinônimos dos itens lexicais	139
4.5.2 - Etapa de seleção dos informantes	140
4.5.3 - Etapa de correção dos dados	140
CAPÍTULO 5: Resultados e Análise dos Dados	147
5.1 - Resultados	147
5.2 - Análise descritiva	151
5.3 - Análise comparativa dos resultados	155
5.4 - Análise estatística: teste χ^2	159
5.4.1 - Estudo de dispersão de freqüências dos resultados do grupo total de informantes	162
5.4.2 - Estudo de dispersão de freqüências dos resultados do GNI	163
5.4.3 - Estudo de dispersão de freqüências dos resultados do GI	164
CAPÍTULO 6: O Contexto: Recurso Estratégico para a Compreensão de Itens Lexicais durante a Leitura em PLE?	169
6.1 - O reconhecimento do significado dos itens lexicais	170
6.2 - O grau de dificuldade dos itens lexicais pelos aprendizes de PLE	173
6.3 - O grau de eficiência do contexto sobre a compreensão	182
6.3.1 - Grau zero de eficiência do contexto sobre a compreensão lexical	185

6.3.2 - Grau positivo de eficiência do contexto sobre a compreensão lexical	203
6.3.3 - Grau muito positivo de eficiência do contexto sobre a compreensão lexical	246
6.4 - Os recursos utilizados para a compreensão lexical . . .	257
CONCLUSÃO	261
BIBLIOGRAFIA	281
ANEXOS	
Anexo A: Perfil dos informantes	313
Anexo B: Ficha de dados pessoais	315
Anexo C: Texto para a leitura	316
Anexo D: Roteiro e instruções	317
Anexo E: Exemplos de textos produzidos pelos informantes .	318

INTRODUÇÃO

Se por um lado, a leitura em língua estrangeira é uma crescente necessidade, por outro, transforma-se em um importante recurso para o ensino e a aprendizagem de línguas. Apesar de haver grande interesse científico nos processos cognitivos relacionados ao ato de ler em uma língua estrangeira, os estudos voltados para a pesquisa sobre o tratamento da informação durante o fenômeno leitura ainda enfrentam as dificuldades inerentes a essa atividade que se realiza silenciosa e individualmente.

Entre as questões sobre a leitura que têm intrigado pesquisadores interessados na relação entre a habilidade de ler e o aprendizado de uma língua estrangeira, permanece sem resposta a pergunta: como a leitura pode contribuir para o aprendizado de vocabulário em línguas estrangeiras? Essa especulação – que ainda tem sido alvo de discussão – baseia-se na idéia de que a leitura é eficaz para o desenvolvimento da linguagem e é exemplar na aprendizagem do léxico de uma língua estrangeira. De fato, algumas pesquisas constataram que existe relação entre o (des)conhecimento de vocabulário e compreensão textual, entretanto as tentativas de estabelecer uma ligação causal direta que apóie essa tendência têm sido equivocadas e inconclusivas (não se pode dizer que a aquisição do vocabulário por si mesma aumente a compreensão, visto que nem sempre isso acontece – RUDDELL, 1994). Em geral, professores e estudiosos acreditam que o aprendiz constrói o significado de itens lexicais através de pistas contextuais, mesmo que não haja memorização ou retenção desses significados. Nesta pesquisa

procurou-se investigar um dos importantes aspectos que envolvem a leitura silenciosa: o efeito do contexto sobre a compreensão de itens lexicais durante a leitura de texto em LE.

Em que pese a diferença entre a situação de aprendizado de uma língua em ambiente de imersão e em ambiente de não-imersão, nesta pesquisa não será feita a distinção da terminologia geralmente empregada por alguns autores. Geralmente, autores distinguem língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2). O primeiro termo (LE) é usado para se referir ao ensino de língua em ambiente de não-imersão (fora do país onde é falada) e o segundo (L2) para o ensino de língua em ambiente de imersão (dentro do país onde é falada). Ambos os termos têm sido alvo de críticas. Almeida Filho (1993: 7) sugere os termos “outras línguas”, “novas línguas”, “línguas de outros povos”, “línguas de ampla comunicação” porque, segundo o autor, língua estrangeira *“evoca mais as percepções de línguas estranhas ou línguas de estranhos que permanecem como tal mesmo depois do contato na aprendizagem”*. Apesar dessa sugestão, o próprio autor adota o termo LE em seus trabalhos. Também o termo Segunda Língua (ou Língua Segunda) gera discussão. Usualmente, emprega-se Segunda Língua para se referir a qualquer língua que não seja a primeira língua (ELLIS, 1994), o que leva a se pensar em Terceira, Quarta, Quinta Língua, possíveis nas sociedades multilínguas dos países da África e da Ásia, e ao se referir a um falante trilingüe ou poliglota. Adota-se aqui o termo Língua Estrangeira (LE) que será usado genericamente, ou seja, abarcará os dois ambientes de aprendizado. Língua Estrangeira refere-se a qualquer outra língua que não seja a primeira língua, chamada língua materna (LM) – que se refere à “língua da casa” (usada em casa) ou “língua da mãe”, aprendida com mãe ou aprendida como primeira língua ainda durante a infância (YAGUELLO *apud* URBAIN, 1987).

O interesse pelo processo de construção do léxico pelo aprendiz de PLE, até recentemente, parece não ter merecido a devida atenção dos estudiosos da área e a constatação de que o contexto vem sendo freqüentemente apontado como recurso que pode levar à compreensão das palavras não conhecidas em um texto em LE motivaram esta investigação. Tomou-se como ponto de partida a seguinte questão: qual o efeito do contexto sobre a compreensão do significado de itens

lexicais durante o processamento da leitura de texto em português língua estrangeira (PLE)?

Este trabalho está organizado em seis capítulos. No capítulo 1, colocam-se em foco: o componente lexical na aprendizagem de uma LE; a relação entre vocabulário e leitura; o contexto e as conjecturas contextuais sobre o significado lexical e as pesquisas sobre a inferência do significado lexical através do contexto. Geralmente, o conhecimento lexical e a leitura em uma LE têm sido considerados importantes fatores para que o aprendiz desenvolva seu desempenho nessa língua. Com a atenção voltada para estudos que possam subsidiar o desenvolvimento de uma abordagem centrada no léxico, verifica-se que, no âmbito da pesquisa sobre a construção de vocabulário em LE, a leitura tem sido indicada como uma tarefa eficiente para que o aprendiz amplie seu conhecimento vocabular em LE. Considerando-se que, de um lado, há um texto, ou seja, existe uma unidade semântica em que os vários aspectos da significação são materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas e estruturais, e, de outro, há um leitor, isto é, um aprendiz da LE cujo código não domina plenamente, discute-se a noção de texto e apresentam-se algumas características do comportamento de aprendizes de uma LE – diante de um texto nessa língua. A constatação de que pouco se sabe sobre os processos cognitivos que levam o leitor a apreender, de um texto em LE, o significado de itens lexicais desconhecidos, levou à verificação de quais procedimentos têm sido sugeridos para que o aprendiz conheça novos itens lexicais da LE que estuda. Entre eles, encontra-se o convite para a “adivinhação” do significado desses itens através do contexto. Definida a noção de contexto, são apresentados alguns resultados de pesquisas que trataram da relação entre pistas contextuais e as conjecturas sobre as palavras do léxico da língua alvo, durante a leitura em LE.

No capítulo 2, apresentam-se os horizontes da leitura. Partindo-se da descrição do lugar da leitura nas diferentes abordagens pedagógicas, são apontados conceitos e modelos do ato de ler. O modelo *bottom-up* apoia-se no princípio de que o significado de um texto é construído a partir da decodificação de suas unidades de base, o modelo *top-down* fundamenta-se no fato de a compreensão ser um

processo contínuo de elaboração e verificação de hipóteses, e o modelo “interativo” estabelece que, por identificar a significação das palavras, o leitor poderá lembrar de numerosas fontes de informação, tanto lingüísticas quanto extralingüísticas. Trabalhos recentes constataam que o leitor de uma LE deve ser considerado um “leitor em desenvolvimento”, com lacunas e limitações relacionadas ao conhecimento da LE e às habilidades de ler essa língua (ESKEY, 1988 e CARREL, 1988, 1990). Nesses trabalhos, os estudiosos passam a reconhecer a superioridade de um modelo interativo para explicar a leitura em LE. Defende-se, nesta tese, a idéia de que a leitura em LE é um processo interativo em que a extração de sentido do texto depende tanto da relação entre leitor e linguagem escrita quanto da relação leitor e sua memória, seu conhecimento prévio e suas experiências pessoais, sem “perder de vista o fato de que a língua é o maior problema em leitura em LE” (ESKEY, 1988: 97).¹ Esses princípios forneceram subsídios teóricos para se delinear a noção de compreensão textual adotada nesta pesquisa.

No capítulo 3, apresentam-se duas orientações possíveis para a leitura: a semasiológica (que vai do signo ao sentido) e a onomasiológica (que vai do sentido ao signo); estabelece-se a noção de paráfrase adotada neste trabalho e descreve-se o Modelo Lingüístico Sentido → Texto (MST) utilizado na análise dos dados. Parte-se do pressuposto de que, conforme Cornaire (1991), no caso da leitura em LE, o código lingüístico é freqüentemente pouco “dominado” pelo aprendiz e isso o força a se concentrar em práticas mais lineares. Assim, há evidências de que, para se compreender um texto em LE, parece ser preciso: conhecer um certo número de itens lexicais que constituem o texto; recorrer ao contexto para buscar um significado possível para os itens lexicais desconhecidos; ou tentar encontrar informações em outras fontes que podem contribuir para serem ativados processos inferenciais. Segundo Dancette (1995: 82), “a compreensão é o resultado da confrontação e a síntese do sentido literal e do sentido contextual”. Nesta investigação, o MST, ferramenta de base para a

¹ Todas as traduções – de trechos e citações de textos publicados em outros idiomas – são da autora.

descrição das línguas naturais, que vem sendo desenvolvido, aprimorado e utilizado por pesquisadores que se interessam por Semântica, Lexicografia, Fraseologia, Sintaxe ou Morfologia, constituiu-se como base teórica para a leitura parafrástica. Então, caracterizou-se de modo sucinto, mas suficientemente detalhado, o quadro teórico apresentado sobretudo por Igor Mel'Čuk (1997), concentrando-se o foco de interesse na Representação Semântica, instrumento para a análise do sentido do texto utilizado na presente pesquisa e base para a verificação da compreensão do significado dos itens lexicais pelos aprendizes que se submeteram ao teste.

No capítulo 4, descreveu-se o método de coleta de dados usado para se investigar o efeito do contexto sobre a compreensão do sentido de itens lexicais no processo de leitura de textos em Português – Língua Estrangeira (PLE). Os informantes que participaram desta pesquisa (93 aprendizes de PLE em dois ambientes: não-imersão - Canadá - e imersão - Brasil) submeteram-se a um teste de conhecimento de vocabulário, seguido de uma tarefa de leitura de uma narrativa, um segundo teste de conhecimento de itens lexicais contextualizados e uma tarefa de produção de texto. Após a aplicação e correção do teste, 30 sujeitos foram entrevistados. O desenho desta pesquisa foi concebido procurando-se levar em conta as limitações teóricas e metodológicas das pesquisas que investigaram a inferência do significado lexical através do contexto. Com a finalidade de se explicitar como se deu a presente investigação, no capítulo 4 foram apresentados: o perfil dos informantes que participaram da pesquisa; os materiais utilizados (sobretudo o texto escolhido); as tarefas realizadas; o roteiro da aplicação dos testes; os procedimentos adotados para a correção dos dados coletados. Esses procedimentos estão aqui descritos detalhadamente com a finalidade de se explicitar como se deu a investigação, com vistas a contribuir para futuras pesquisas sobre o tema.

No capítulo 5, são apresentados os resultados da coleta de dados, seguidos por análises descritiva, comparativa e estatística. Optou-se por apresentar a análise quantitativa e qualitativa dos dados obtidos pelas respostas: a) do grupo total de sujeitos que se submeteram ao teste; b) do grupo de aprendizes em ambiente de não-imersão; c) do grupo de aprendizes em ambiente de imersão.

O teste χ^2 foi a medida estatística usada para se avaliarem os resultados. Através desse teste, realiza-se o estudo de dispersão de freqüências das respostas dadas pelos informantes. Trata-se de uma medida de análise quantitativa de grande confiabilidade e passível de repetitividade. Calcularam-se os percentuais da diferença entre a quantidade de acerto do significado das palavras nas tarefas 1 e 3, que aconteceram respectivamente antes e depois da leitura de texto em PLE. Compararam-se os percentuais de acerto entre as palavras no resultado geral dos 93 informantes. Compararam-se os percentuais de acerto do grupo de 58 informantes em ambiente de não-imersão e do grupo de 35 informantes em ambiente de imersão. As análises comparativas apontam para a confirmação da hipótese de que o contexto pode exercer efeito positivo sobre a compreensão de itens lexicais durante a leitura em PLE.

No capítulo 6, discute-se o efeito do contexto sobre a compreensão de cada item lexical, com base nos cálculos χ^2 e com base no percentual de acréscimo de acerto por item lexical. A partir da análise dos resultados, busca-se resposta à questão inicialmente levantada, isto é, discute-se o efeito do contexto sobre a compreensão de vocabulário durante o processamento da leitura em PLE. Com base em estudo de dispersão de freqüências, verifica-se a relatividade do efeito positivo do contexto sobre a compreensão dos aprendizes de PLE; a existência de diferentes graus de dificuldade de cada item lexical para o grupo de aprendizes que participou desta pesquisa e a presença de diferentes graus de eficiência do contexto sobre a compreensão desses itens. Procura-se descrever os recursos utilizados pelos aprendizes de PLE ao buscarem, durante a leitura de texto autêntico (escrito em português por autor brasileiro, sem fins didáticos), um significado para palavras desconhecidas ou irreconhecidas.

Finalmente, as conclusões desta pesquisa levam a implicações teóricas, empíricas, metodológicas, práticas e a algumas considerações pedagógicas com vistas à ampliação da capacidade de compreensão lexical do aprendiz durante a leitura em PLE.

Capítulo 1

O CONHECIMENTO LEXICAL E O CONTEXTO NA LEITURA EM LE

No one really knows to what extent students use context in guessing the meaning of new words.

Bensoussan & Laufer

No âmbito da pesquisa sobre a construção do conhecimento vocabular em uma LE, a leitura tem sido alvo de grande interesse. Neste capítulo, colocam-se em foco: o componente lexical na aprendizagem de uma LE; a relação entre vocabulário e leitura; o contexto e as conjecturas contextuais sobre o significado lexical e as pesquisas sobre a inferência do significado lexical através do contexto.

Apesar de não haver evidências empíricas, o contexto tem sido apontado como um fator que leva o aprendiz de uma LE a compreender uma palavra em um texto escrito na língua que estuda. O convite para a “adivinhação” do significado de itens lexicais através da contextualização encontra-se entre as propostas para que o aprendiz conheça novas palavras ou novos significados para uma palavra conhecida. Por serem termos amplamente usados, procura-se aqui definir texto, contexto e pistas contextuais fornecendo-se exemplos para as definições mais apontadas pelos estudiosos. Em seguida, apresentam-se alguns resultados de pesquisas que trataram da relação entre o contexto e a compreensão de palavras, durante a leitura em LE, delimitando-se a questão que motivou a presente investigação.

1.1 - O COMPONENTE LEXICAL NA APRENDIZAGEM DE UMA LE

O sucesso no aprendizado de uma LE tem sido fortemente relacionado ao conhecimento lexical do aprendiz. Em princípio, aumentam-se as condições de comunicação em um idioma à medida que se desenvolve o conhecimento vocabular nesse idioma. Um dos principais objetivos dos aprendizes de uma LE parece ser ampliar o seu vocabulário na língua alvo e a grande maioria dos professores de língua tem por meta criar condições com vistas a que esse aumento de conhecimento lexical ocorra.

Para que essa meta seja alcançada, sabe-se que é preciso, pelo menos, introduzir novas palavras ao “acervo” lexical do aprendiz e, ao mesmo tempo, apresentar-lhe os vários significados possíveis que um único item lexical abarca. Embora haja muitas discussões em torno dos conceitos de item lexical e de palavra, sabe-se que os falantes de uma língua possuem um “repertório” de itens lexicais que utilizam para se comunicar. Segundo Rocha (1998), todo falante nativo tem conhecimento de uma “lista” não só de palavras, como também de um grande número de formas lingüísticas que não constituem palavras, tais como os afixos, as desinências, dentre outras. Apesar de não considerarem palavras essas formas lingüísticas, os falantes conhecem-nas, usam-nas e encontram-nas nos dicionários da língua porque, certamente, lá estarão registradas.

Na língua escrita, a palavra é definida como qualquer seqüência possível e identificável pelo falante que ocorra entre espaços e/ou sinais de pontuação (BASÍLIO, 1991). As palavras podem ser constituídas de um ou mais de um elemento, são formas lingüísticas que apresentam aspecto sonoro e gráfico estáveis que o falante aprende a reconhecer e a reproduzir. Essas formas são um recurso que, conforme certas regras, contribuem para que os elementos de uma comunidade se comuniquem (NIKLAS-SALMINEN, 1997).

As atenções também se voltam para o conteúdo ou significado de uma palavra que, longe de ser invariável, depende do contexto. Conforme Auger (s.d.: 22), “o conteúdo da palavra somente é determinado por aquilo que existe ao seu redor, porque o valor de qualquer termo é determinado por aquilo que o cerca.”

Niklas-Salminen (1997: 23,175) apresenta duas categorias de palavras: as palavras gramaticais (os pronomes, os determinantes, as preposições e as conjunções) e as palavras lexicais (o nome, o verbo, o adjetivo e o advérbio). O autor aponta essa última categoria como sendo a mais numerosa, a mais importante e a mais representativa, na maioria das línguas, e Auger (s.d.) denomina os elementos que compõem essa categoria de unidades lexicais, consideradas inventários limitados e abertos.

Em vista do exposto, considera-se, neste trabalho, genericamente, palavra ou item lexical ou vocábulo, qualquer seqüência que pertença a um código verbal que, na língua escrita, ocorra entre espaços e/ou sinais de pontuação e que contenha informações fonológicas, sintáticas, semânticas e discursivas. O termo “palavra” (ou “vocábulo”) será usado no sentido de “item” ou “unidade” lexical como propôs Laufer (1989: 18). A noção de item lexical aqui adotada relaciona-se à categoria de palavra lexical que é parte integrante do léxico de uma língua, ou seja, do conjunto de palavras (gramaticais e lexicais) por meio das quais os membros de uma comunidade lingüística comunicam entre si.

Durante anos, o interesse pelo ensino do léxico era pouco expressivo. Até recentemente, a pesquisa sobre esse tema não mereceu muita atenção. No início dos anos 1980, surgiram alguns artigos e livros sobre vocabulário o qual passou a ser “convidado de honra” e principal assunto de muitos trabalhos. Invariavelmente, esses artigos iniciam-se com a observação de que o vocabulário é o aspecto mais negligenciado no ensino de LE. Autores como Meara (1980), Carter (1987), Carter & Mccarthy (1988), Laufer (1990), Duquette (1997) constatam que essa negligência tanto no ensino quanto na aprendizagem de LE é difícil de ser justificada, uma vez que há um senso comum de que não se consegue competência ou desempenho satisfatórios em uma língua, sem o vocabulário adequado.

Segundo Carter (1987), parece que, com o desenvolvimento do movimento nocional-funcional, comunicativo e de propósitos específicos, houve uma recuperação do lugar de destaque do vocabulário no ensino de línguas. O novo enfoque voltado às necessidades e objetivos comunicativos do aprendiz leva ao reconhecimento de que o componente lexical é recurso necessário a ser considerado nas aulas de LE. Embora

tenha sido considerado periférico e uma irritante irregularidade em uma gramática ordenada (CARTER & MCCARTHY, 1988), uma atitude mais positiva frente ao vocabulário parece ter surgido ao final dos anos 1980 e início dos anos 1990, quando uma maior atenção foi dada às questões lexicais nas pesquisas sobre aquisição. As causas dessa mudança, segundo Laufer (1986), estariam nos resultados de pesquisa em semântica, em uma visão mais equilibrada da aprendizagem da linguagem e no interesse nos aprendizes de nível mais avançado.

Para Laufer (1986: 71):

A abordagem de ensino orientada para o aprendiz e o trabalho sobre motivação deram origem à análise das necessidades do aprendiz tanto pelo professor quanto pelo próprio aprendiz. Tal análise, inevitavelmente, mostra a necessidade de uma melhor aprendizagem de vocabulário.

A autora salienta que não pode haver fluência sem uma base sólida de vocabulário; nenhum insumo será abrangente e relevante se o léxico do aprendiz for pobre. Segundo McCarthy (1990), o vocabulário parece ser sempre o último sistematizado e o último de que se cuida, apesar de ser o maior componente de qualquer curso de língua. É comum, aprendizes de LE mencionarem a falta de vocabulário como o maior impedimento para se alcançar, com êxito, proficiência na língua estudada.

Maiguashca (1993) demonstra estar convencida de que ainda existem desafios para aqueles que investigam esse campo de conhecimento. Ao apresentar um panorama do progresso ocorrido nos últimos 20 anos na área de pesquisa sobre vocabulário em uma LE, a autora conclui que, mesmo nos anos 1970, quando a “abordagem comunicativa” projetou o vocabulário como uma alternativa para o *syllabus*, ele continuou a representar um papel marginal porque, ainda para Maiguashca (op. cit: 84):

A pressuposição subjacente era a de que não havia necessidade de se ensinarem explicitamente palavras e seus significados, pois acreditava-se que os aprendizes compreenderiam o vocabulário

indiretamente quando engajados em atividades comunicativas ou gramaticais ou quando liam.

O processo de aprendizagem do léxico de uma língua era visto como um subproduto de outro aprendizado. Bastaria ao estudante estar exposto a determinadas atividades que o aprendizado aconteceria automática e inconscientemente. Quase nunca o vocabulário havia sido o centro das atenções, mas servia apenas como uma função de outros aspectos de linguagem ou como um apêndice da compreensão em leitura. Além disso, o que se sabe a respeito do assunto ainda está longe do grau de detalhamento alcançado em outras áreas como, por exemplo, os estudos sobre a sintaxe de uma língua.

Até meados dos anos 90 vigorou a conclusão apontada por Carter (1987) ao reconhecer que, apesar de vários passos terem sido dados e de haver considerável atividade nos níveis teóricos e práticos, ainda há um longo caminho a ser percorrido antes de se alcançar o grau de sofisticação já atingido em outros campos da Lingüística. Somente nos últimos anos houve uma “explosão” de publicações sobre o tema. Nesse período, podem-se distinguir cinco principais áreas de pesquisa: bibliografias especializadas (MEARA, 1987); aquisição de vocabulário (GASS, 1987; NATION & CARTER, 1989); Ensino de vocabulário (CARTER, 1987; JACKSON, 1988; CARTER & MCCARTHY, 1988; NATION, 1990, TAYLOR, 1990; MCCARTHY, 1990, LEWIS, 1993, 1997); materiais especializados para curso de LE (REDMAN & ELLIS, 1990; GAIRNS & REDMAN, 1995); Lexicografia (HARTMANN, 1992). As principais vitórias alcançadas na área, segundo Maiguashca (1993), foram: o vocabulário ganhou *status* como importante componente para o ensino-aprendizagem de LE e as instruções sobre vocabulário começaram a ser relacionadas com modelos teóricos da Lingüística e da Psicolingüística. Um resultado desses dois progressos foi a melhoria da qualidade dos instrumentos pedagógicos para os professores e alunos de LE – sobretudo no ensino de inglês língua estrangeira (doravante ILE).

Na área de PLE, uma importante pesquisa foi realizada por Biderman (1998). A autora defende a idéia de que o léxico exerce um papel crucial na veiculação do significado porque ele é o lugar da

estocagem da significação e está associado ao conhecimento. Uma vez que o ensino de língua estrangeira propiciou a delimitação de um vocabulário mínimo, indispensável à comunicação, Biderman (1998) propõe que seja constituído um vocabulário fundamental para o português brasileiro de, aproximadamente, 3.000 palavras. Para atingir essa meta, a autora elaborou um dicionário de frequências a partir de um *corpus* constituído de uma base textual informatizada de seis milhões de palavras do português do Brasil (língua escrita e falada) coletadas de 1950 a 1995. Esse trabalho trará, sem dúvida, avanço para o ensino de PLE, se houver investimento na pesquisa sobre aquisição de vocabulário, pois pouco se sabe como o léxico é aprendido e estocado na memória. Por conseguinte, não basta haver um vocabulário mínimo indispensável à comunicação que atenda aos aprendizes de PLE, é necessário também compreender como se constrói o léxico do aprendiz.

1.2 - VOCABULÁRIO E LEITURA

Apesar das “vitórias” alcançadas e do crescente interesse na pesquisa sobre o léxico, muito pouco ainda se tem feito no sentido de se entender como o léxico do aprendiz é construído. Conforme aponta Mendes (1998: 92):

A idéia generalizada entre os estudiosos e professores é a de que o aprendiz constrói seu vocabulário, de uma maneira natural, quando se engaja em diversas atividades, principalmente na atividade de leitura. Como consequência desta concepção de construção do léxico, entende-se, portanto, que cabe ao professor somente incentivar o aluno a se engajar em atividades várias, principalmente a se engajar na leitura.

Essa idéia parece ter suas raízes na hipótese de que o vocabulário é aprendido mais eficientemente de modo incidental através do ato de ler em si mesmo (KRASHEN, 1989; DAY, OMURA & HIRAMA-SU, 1991 *apud* RAPTIS, 1997). A hipótese do aprendizado incidental, que recebeu ampla aceitação na década de 80, fundamentava-se no modelo

proposto por Krashen (1981), cujo aspecto chave consiste no pressuposto de que o sucesso da aquisição depende da exposição do aprendiz a um insumo compreensível. Nessa perspectiva, a instrução direta de estratégias pode ser supérflua (e talvez prejudicial) para o desenvolvimento natural do leitor. Assim, para a aquisição de vocabulário e leitura bem-sucedida, basta o leitor estar exposto a textos escritos significativos. O modelo de Krashen (1981, 1989) teve forte impacto sobre o ensino de LE por estabelecer paralelos com a aquisição de LM. Seus seguidores acreditam que é possível aprender um número bastante grande de palavras, mesmo quando as atenções do aprendiz não estão diretamente voltadas para o vocabulário. Mas, para que isso ocorra, é preciso que seja baixa a quantidade de palavras desconhecidas, e que o aprendiz esteja interessado no assunto. Krashen (1989) conclui que o conhecimento de palavras reforça a leitura: crianças com melhor desempenho em testes de vocabulário em LM contam com mais facilidade suas leituras.

Raptis (1997) afirma que, embora essas duas atividades possam estar relacionadas, a teoria de Krashen (1989) comete um equívoco, já que prevê uma relação causal única: o conhecimento lexical reforça a habilidade de ler. Além disso, o ensino “indireto” de vocabulário tem sido investigado empiricamente e divide as opiniões dos pesquisadores que consideram que esse tipo de aprendizagem de vocabulário em LE não apresenta os mesmos resultados da aprendizagem em LM. Assim, conforme afirmam Jenkins, Stein & Wysocki (1984), ainda é precária uma explicação sobre aprendizagem de vocabulário através do contexto durante a leitura. Até hoje faltam evidências de que indivíduos aprendem os significados das palavras através da experiência ou do contato com os contextos.

Essa opinião não é consensual. De um lado, há quem defenda o ensino indireto de vocabulário através do contexto e da leitura e, de outro, há quem acredite no ensino explícito ou direto de vocabulário, através de métodos e técnicas que focalizem exercícios específicos para sua expansão. Segundo Scaramucci (1995: 60), as duas abordagens não são excludentes mas se completam, uma vez que sua eficiência está relacionada com o propósito a que se destina.

Nos estágios iniciais de aprendizagem de uma língua, um foco em técnicas de ensino direto pode ser eficiente, enquanto nos

estágios mais avançados, o ensino passaria a ser conduzido através da leitura e contexto, ou seja, através de um ensino indireto. Isso não significa que o ensino direto seja baseado em palavras isoladas ou listas. A presença do contexto é fundamental nos dois tipos de abordagens. Tendo adquirido um vocabulário mais básico, o aluno estaria apto a expandi-lo, incorporando palavras de baixa frequência, através de estratégias de inferência e uso de contexto, ou seja, numa abordagem indireta.

Há indícios de que existe relação entre a quantidade de leitura que um indivíduo faz e a quantidade de palavras que conhece. Por isso, a leitura tem sido considerada uma das mais (senão a mais) indicada tarefa para que o aprendiz de uma LE amplie seu vocabulário. O processamento da leitura em LE envolve um complexo mecanismo de operações cognitivas. Além das operações mentais comuns ao ato de ler tanto em LM quanto em LE, outros fatores são acrescentados ao processo, exercendo influência determinante sobre o produto. Inegavelmente, ler envolve dois elementos: um leitor e um texto².

1.2.1 - O texto

Definido por Kleiman (1989) como uma unidade semântica em que os vários aspectos da significação são materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas e estruturais, o texto, em geral, é entendido ou como um processo ou como um produto. O texto pode gerar muitas leituras e, por isso, vem sendo considerado um processo em constante elaboração e de diversas possibilidades de recepção pelos diferentes leitores ou por um único leitor em diferentes momentos de leitura. Widdowson (1979) sugere que o texto não tem “significado”,

² Um outro elemento sem o qual não existiria o texto é o autor (embora importante, não será explorado neste trabalho. Convida-se a leitura de Widdowson (1979) que trata a respeito do autor na perspectiva do seu propósito de finalidade ao escrever o texto: como e porque as mensagens do autor se concretizam em seu texto). Incontestavelmente, os textos são processados pelos leitores em uma interação entre leitor/texto equivalente a leitor/autor.

mas “um potencial para significado” que é variável de leitor para leitor, dependendo de múltiplos fatores, e que está estreitamente relacionado com o propósito e o conhecimento de cada leitor. De acordo com seu ponto de vista, o sentido é, na verdade, criado pelo leitor em sua interação com o texto.

Em geral, o discurso escrito está entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos pelo leitor. É fundamental admitir-se a existência desses espaços porque, por sua própria natureza, as palavras que compõem o texto favorecem as lacunas, atribuindo-lhe sua incompletude. Assim, usualmente, o texto oferece informações objetivas (fornecidas pelo contexto discursivo, escritas pelo autor) e lacunas a serem preenchidas (ausência de informação explícita, “espaços” que se transformam em um convite ao leitor para trazer informações de que dispõe no intuito de gerar um ou mais sentidos ao texto).

A noção de texto que será adotada nesta pesquisa partiu do trabalho de Costa Val (1991, 2000 e 2002) que, após exame de várias abordagens sobre o tema, define texto ou discurso como uma ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.

Em princípio, um texto, produto da atividade verbal humana, é uma unidade em uso com uma função comunicativa. Trata-se do resultado atual das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos, numa ocorrência da língua, resultado de processos lingüísticos e de operações comunicativas em situações de uso. Geralmente, o texto apresenta: caráter social, por delimitar os conhecimentos partilhados pelos interlocutores; propriedade semântica, pela necessidade de ser percebido como um todo significativo; uma estrutura física cujos constituintes lingüísticos devem se mostrar integrados (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1983, BEAUGRANDE, 1997).

Para Mel'čuk (1997), o termo texto evoca a forma física de um enunciado, o que é exterior em toda manifestação languageira. Conforme se verá adiante (capítulo 3), o autor considera texto qualquer segmento de fala (ou escrita) de um evento comunicativo, seja um pequeno trecho ou um grande romance. Parte-se do princípio de que o texto apresenta, em primeiro plano, informações objetivas que o constituem.

O texto resulta de um tipo específico de atividade que envolve “influência consciente, teleológica e intencional dos sujeitos humanos” (KOCH, 1998: 11). Em seu modelo textual, Isenberg (1976) propõe 8 diferentes aspectos relacionados à textualização, a saber:

1) **Legitimidade social** - texto como manifestação de uma atividade social legitimada pelas condições sociais; 2) **funcionalidade comunicativa** - texto como unidade de comunicação; 3) **semânticidade** - texto em sua função referencial com a realidade; 4) **referência à situação** - texto como reflexo de traços da situação comunicativa; 5) **intencionalidade** - texto como uma forma de realização de intenções; 6) **boa formação** - texto como sucessão linear coerente de unidades lingüísticas; unidade realizada de acordo com determinados princípios; 7) **boa composição** - texto como sucessão de unidades lingüísticas selecionadas e organizadas segundo um plano de composição; 8) **gramaticalidade** - texto como sucessão de unidades lingüísticas estruturadas segundo regras gramaticais.

Kleiman (1999) afirma que o texto é considerado por alguns especialistas como uma unidade semântica em que vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas e estruturais. Sob o ponto de vista formal, um texto estará adequadamente estruturado se estiver bem composto em relação aos aspectos sintáticos, semânticos, discursivos e ortográficos. E, como lembram Fulgêncio & Liberato (1996), ainda assim, esse texto (formalmente bem-organizado) pode ser ilegível, ou seja, pode ser considerado incompreensível por alguns leitores. É preciso, portanto, considerar o leitor no processo da leitura, mais precisamente o leitor-aprendiz de uma LE diante do texto escrito na língua-alvo.

1.2.2 - O leitor

Partindo-se do pressuposto de que o aprendiz de uma LE seja um indivíduo alfabetizado, acredita-se que ele tenha tomado conhecimento de um conjunto de padrões que a leitura envolve e tenha adquirido hábitos essenciais de espaço e direção que o capacitam a ler no sentido que seu idioma prescreve. Além disso, acredita-se que ele saiba

reconhecer o alfabeto de sua língua, a estrutura do texto e os sinais gráficos (como os de pontuação, por exemplo) e todos os demais requisitos necessários para a leitura em sua LM.

Em princípio, o leitor-aprendiz de uma LE já sabe que os símbolos representam os sons que, por sua vez, formam palavras; que há palavras que esclarecem a função de outras semelhantes e palavras que indicam relacionamentos lógicos entre segmentos de orações ou partes do discurso, e é capaz de identificar palavras cujo sentido transcende o significado das unidades que as compõem. Ele aprendeu que, quando processa a leitura em sua LM, é preciso extrair significado lexical, sintático e sociocultural dos padrões impressos.

Da mesma forma, esse leitor é levado a reconhecer a existência de um mecanismo geral presente no processamento da leitura, porque ele sabe que é preciso identificar o conteúdo semântico das palavras no texto, compreender a estrutura dos períodos, o interrelacionamento entre as palavras ou sentenças, dentre outras habilidades necessárias para ativar o processo de ler. Ao chegar o momento de ler um texto em LE, esse indivíduo (alfabetizado em sua LM) já possui, potencialmente, as habilidades para ativar o processo de leitura.

Verifica-se que mesmo leitores proficientes em sua LM apresentam algumas reações comuns ao lerem um texto em LE. A mudança na velocidade da leitura e as transferências de uma língua para outra são reações bastante observadas por pesquisadores. Parece ser unânime a constatação de que, de um modo geral, quando em contato com um texto em LE, o leitor é mais lento do que quando em contato com um texto em sua LM. Segundo Cziko (1980), o leitor de uma LE tende a ler palavra por palavra, esforçando-se para reconhecer os grafemas. Coste (1988: 21-22) ilustra bem essa tendência:

tudo se passa como se o contato com os textos estrangeiros provocasse inicialmente uma espécie de regressão nos modos de leitura: alguém que, em sua língua materna, tornou-se um leitor rápido, capaz de varrer a página ou captar globalmente indícios para construir hipóteses sobre o sentido, encontra-se praticamente sem amparo diante de uma página escrita em uma língua que ele domina pouco ou mal e regride para a segurança linear do palavra por palavra a meia voz.

As razões apontadas para esse fenômeno são bem conhecidas. Em geral, os aprendizes de LE têm dificuldade de reconhecer as palavras da língua alvo, têm tendência a subvocalizar o que lêem e, muitas vezes, fazem paradas e retornos durante a leitura. Diferentemente daquele que está aprendendo a ler em sua LM, é comum aos aprendizes de LE não reconhecerem de imediato símbolos para palavras e expressões que já lhes são muito familiares em sua LM e, diante da dificuldade de compreenderem o que lêem, os leitores em geral falam em voz baixa e fazem mais fixações de longa duração com numerosos retornos a trechos já lidos.

Outra característica comum aos aprendizes de LE é a tentativa de se recorrer à LM como apoio à leitura. A transferência da LM para a LE, segundo Grabe (1991), pode causar dificuldades para a leitura de uma LE. Esse autor afirma que, no estágio inicial do processo ensino-aprendizagem de LE, os aprendizes estão sujeitos aos efeitos dessa transferência causada pelos falsos cognatos ou cognatos próximos, fato que pode influenciar o reconhecimento do vocabulário. Para ele, há evidências de que diferenças ortográficas entre as línguas pode ter algum efeito sobre o caminho escolhido para o acesso lexical, como também há evidências de que os conhecimentos sintáticos dos aprendizes a respeito de sua LM podem causar interferência na leitura. Diferenças estruturais entre as línguas, como a variação da ordem de palavras, a formação das orações relativas, as estruturas complexas da frase nominal e outras podem interferir na leitura em LE.

Certos princípios de organização textual podem afetar a recordação das informações do texto (URQUHART, 1984; HINDS, 1983; CARREL, 1984, 1987 e 1990). A interferência da estrutura de um texto em LE foi investigada por Hinds (1983), que comparou o desempenho de sujeitos japoneses e ingleses ao ler textos escritos segundo uma típica estrutura retórica japonesa. Os resultados de sua pesquisa mostram que não somente a estrutura japonesa é mais difícil para os leitores anglófonos, mas também certos aspectos desta organização são problemáticos para que esses leitores possam se lembrar deles após a leitura. O autor concluiu que o resultado obtido deve-se à ausência desse tipo de estrutura nos textos expositivos em inglês, porque falta aos leitores anglófonos o esquema formal apropriado para lidar com a construção retórica japonesa.

Segundo Carrel (1984, 1987, 1990), diferentes culturas podem preferir diferentes modos de organizar informação, então, a compreensão de textos pode ser culturalmente dependente da organização lógica do texto. A autora demonstra que há diferenças significativas entre grupos de diferentes línguas maternas (árabe, espanhol, chinês e coreano) quanto ao efeito de quatro estruturas expositivas de texto em inglês. Os hispano-falantes demonstraram que, para eles, a lista de descrição, em inglês, é um tipo de organização mais difícil de lembrar. Para os falantes de árabe, o tipo de estrutura causal é o mais difícil, enquanto que as estruturas comparativas e contrastivas são mais fáceis, ao contrário do grupo oriental em que o tipo de estrutura causal (problema - solução) em inglês é o mais fácil e a comparação e a descrição, os tipos mais difíceis.

Um considerável número de pesquisadores tem examinado detalhadamente o texto, sobretudo os traços (geralmente, sintáticos, lexicais, conceptuais, estruturais) que parecem causar dificuldades para os leitores. Cooper (1984) compara leitores experientes e não experientes e examina os traços lingüísticos dos textos que, em princípio, geram problemas. Alderson (1984) revê essa pesquisa com leitores de LE e sugere que as dificuldades lexicais e conceptuais dos textos são maiores do que as sintáticas, o que é reforçado pelas conclusões de Cooper (1984). Essas constatações parecem corroborar a abordagem lexical proposta por Lewis (1993, 1997) que afirma ser o léxico mais responsável pelo sentido textual do que a gramática. Para Lewis (1993: 5), “pesquisas recentes sugerem que o uso de itens lexicais como modelos gerativos é mais útil do que a restrição ao papel das formas gramaticais”. Para esse autor, uma abordagem lexical coloca o significado no centro do processo ensino-aprendizado de uma LE e enfatiza o principal elemento que transmite significado: o vocabulário. Lewis (1997: 15) afirma que o conhecimento gramatical permite combinações e recombinações criativas que só acontecem quando o aprendiz já tenha adquirido, em seu léxico mental, conhecimento vocabular suficientemente amplo para o qual esse conhecimento gramatical possa ser aplicado.

Essas pesquisas ilustram alguns fatores relevantes que podem interferir no desempenho do leitor, diante de um texto em LE. A

tendência ao processamento mais lento, a interferência da LM do aprendiz, os aspectos lingüísticos textuais; a transferência mútua entre a cultura do leitor e a veiculada pelo texto, embora possam ser verificados, na prática, por professores e pelos próprios aprendizes, são aspectos que descrevem parcialmente o fenômeno. É preciso saber um pouco mais sobre a leitura em LE.

1.2.3 - Leitura e conhecimento lexical

Há uma lacuna de informação sobre a natureza do processo de leitura silenciosa, tema de grande interesse que vem sendo pesquisado e que, apesar dos avanços alcançados, não apresenta um arcabouço teórico único e suficientemente satisfatório. Um dos fatores que tem sido apontado como decisivo para a leitura é o conhecimento lexical.

A compreensão lexical é uma das operações cognitivas fundamentais no processamento da leitura em LE. Compreender vocábulos parece ser um dos pré-requisitos que, condicionado ao sentido do texto, pode garantir uma leitura bem-sucedida. Sabe-se que a compreensão acontece ou não (podemos dizer *X* compreendeu o texto; *Y* não compreendeu o que leu); pode-se qualificá-la (ótima, boa, fraca, (in)satisfatória) de acordo com os diferentes níveis de interação entre o leitor e o texto. Há, entre alguns professores e pesquisadores, um “senso comum” que consiste no pressuposto de que as palavras e os significados não precisam ser explicitamente ensinados, pois os aprendizes podem conhecer vocábulos e compreendê-los ao entrarem em contato com o texto escrito durante a leitura.

O aprendizado de vocabulário através da leitura é um tema que merece receber mais atenção e que deve ser mais investigado. Existem poucos estudos sobre o assunto que possam subsidiar o desenvolvimento de uma metodologia eficaz para o ensino-aprendizado do léxico. Embora ainda incipientes, pesquisas recentes constataam que, de fato, a leitura é uma habilidade importante para o aprendiz construir seu vocabulário, mas também constataam que cada aprendiz pode usar estratégias diferentes, o que pode afetar a maneira pela qual ele constrói seu vocabulário.

Atualmente, acredita-se que o conhecimento do vocabulário e a habilidade de leitura estão relacionados. Grabe & Stoller (1997) afirmam

que ler em uma LE envolve aprender palavras. Em seu estudo, os autores sugerem que há uma relação causal recíproca entre leitura e vocabulário: a leitura melhora o conhecimento do vocabulário e o conhecimento do vocabulário apóia e auxilia o desenvolvimento da leitura.

Diversos estudiosos como Meara (1980), McCarthy (1984), Carter (1987), Nation & Coady (1988), Manguashca (1993), Cavalcanti (1989), Scaramucci (1995, 1997) e Reis (1997), dentre outros, afirmam que, em geral, ocorre o aumento de vocabulário em LE através da leitura. Ao mesmo tempo, praticamente todos os que pesquisam a habilidade de ler em LE concordam que o desenvolvimento do vocabulário é um componente crítico na compreensão da leitura.

Em geral, o leitor (por mais proficiente que seja na língua alvo) tem dúvidas de vocabulário, o que pode comprometer sua compreensão. Ao encontrar palavras desconhecidas, ele pode ignorá-las ou tentar atribuir-lhes um significado. A atribuição de significado a um item lexical desconhecido parece não ser uma tarefa fácil, sobretudo para o leitor menos proficiente que, normalmente, tem um vocabulário limitado na LE que estuda.

Segundo Luria (1987), as palavras não são apenas “rótulos” para as coisas, são o elemento fundamental da linguagem. Sua principal função é seu papel designativo (denominado função denotativa ou referencial). Essa função aponta para o fenômeno da multissignificação, ou seja, a possibilidade de uma palavra apresentar vários significados. Para o autor, esse fenômeno, muito mais freqüente do que parece, é antes uma regra de linguagem do que uma exceção. Ele acredita ser mais correta a afirmativa de que qualquer palavra é sempre multissignificativa porque, quase nunca, um vocábulo possui uma referência objetual única, fixa, unissignificativa. Assim, antes de se conhecer uma nova palavra, exige-se uma escolha do significado necessário dentre uma série de possibilidades. Trata-se de uma escolha difícil para o aprendiz de uma LE que, para precisar (compreender) o significado de um item lexical, terá que levar em conta uma série de fatores lingüísticos e extralingüísticos.

Na prática pedagógica atual do ensino formal de línguas, muitas são as propostas para que o aprendiz, por meio da leitura, conheça o significado de uma nova palavra ou novos significados de palavras já

conhecidas (cuja forma gráfica e um ou mais de um significados já lhes são familiares). Entre os procedimentos mais sugeridos estão:

1. o fornecimento do significado dos itens lexicais considerados (previamente pelo professor) difíceis;
2. o estímulo à consulta a dicionários ou a alguém mais proficiente na língua (como o professor, um colega ou um falante nativo); e
3. o convite (ou desafio) ao aprendiz a “adivinhar” o significado da palavra através do contexto.

Em relação ao procedimento 1, o fornecimento do significado dos itens lexicais considerados difíceis, deve-se considerar que ao colocar em dúvida a eficácia da didática de se fornecer o significado de algumas palavras ao aprendiz de LE, Nagy (1985) realizou um experimento para verificar a compreensão da leitura por meio desse procedimento didático. O pesquisador entregou um texto a dois grupos de aprendizes de LE. O primeiro grupo recebeu informações sobre o significado de algumas palavras consideradas difíceis; o segundo não recebeu qualquer informação. Surpreendentemente, os aprendizes do grupo que teve acesso aos significados das palavras não apresentou melhor compreensão global da leitura que os demais. Não houve, na pesquisa de Nagy et al. (1985), diferença entre a compreensão do texto de um e outro grupo, o que leva a questionar a validade de se selecionarem palavras do texto cujo significado mereceria, em tese, ser informado ao leitor porque tal procedimento não leva, necessariamente, a uma melhor compreensão da leitura.

Para o procedimento 2, a consulta a dicionários ou a alguém mais proficiente na língua é uma das técnicas amplamente usadas pelos aprendizes para acessar novos itens lexicais da LE estudada, segundo Schmitt et al. (1997). Entretanto, parece haver grande polêmica no que se refere à sua relação com a compreensão da leitura. Estudos feitos sobre o dicionário como ferramenta auxiliar para a leitura e seu efeito sobre a compreensão textual apontam para duas direções opostas.

Em sua pesquisa, Bensoussan (1983) conclui que não houve diferença significativa entre a compreensão do texto pelos aprendizes de LE que consultaram dicionário durante a leitura e a dos que não

consultaram dicionário. Uma das causas possíveis desse resultado é o fato de os dicionários atribuírem grande quantidade de significados possíveis para cada item lexical e não apenas aquele de que o leitor precisa: o significado adequado ao contexto.

Já outras pesquisas como as de Tono (1989), Knight (1994) e Coura Sobrinho (1998) mostraram evidências de que a utilização de dicionário pode ter efeito positivo sobre a compreensão do texto. Cabe ressaltar que, na pesquisa de Tono (1989), os informantes receberam instruções quanto ao uso de dicionário. Isso sugere que pode ser necessário, ao aprendiz, saber previamente como lidar com esse suporte didático.

Quanto ao procedimento 3, o convite à “adivinhação” do significado da palavra através do contexto, o desafio ao aprendiz de uma LE a “adivinhar” o significado de uma palavra a partir do contexto, durante a leitura, parece ser o procedimento mais sedutor entre os sugeridos. Isso porque, em geral, acredita-se que esse procedimento dispensa qualquer outro tipo de consulta, além da consulta ao próprio texto (uma vez que, a princípio, o texto lhe fornece pistas que levam à compreensão do significado) e, porque, estimula a auto-confiança do leitor em relação à língua-alvo estudada. Com base nessas justificativas, em tese, não há dúvida de que a “adivinhação” possa diminuir a quantidade de interrupções possíveis durante a leitura. Cabe ao leitor identificar as pistas contextuais que favorecem a inferência de significados, mas isso parece não impedir que outras interrupções aconteçam, como também isso não leva a crer que o aprendiz sintasse mais seguro ao adotar essa estratégia.³

³ O termo estratégia (ou procedimento) é empregado neste trabalho como o comportamento adotado pelo estudante de uma LE para aprender e regular seu conhecimento. Mais especificamente serão tratadas aqui as estratégias cognitivas, conforme classificação de O'Malley & Chamot (1990), por se referirem aos comportamentos que estão mais diretamente relacionados com as tarefas de aprendizagem e por acarretarem manipulação direta de materiais.

Ao observar o comportamento de jovens e adultos leitores de uma LE, Cornaire (1991: 51) afirma que

muitas vezes, observamos essa inquietude e este nervosismo que se manifestam no contato com textos em LE e a tarefa (de ler) torna-se um obstáculo quase intransponível: ao se chocar contra a primeira palavra não compreendida, o sujeito se vê como que paralisado por esse obstáculo.

Constata-se que, na prática, parece ser difícil aos aprendizes suportar um certo grau de incerteza em relação aos itens lexicais desconhecidos o que, muitas vezes, os leva à desistência de prosseguir a leitura.

Vorhaus (1984) apresenta um depoimento que parece confirmar essas observações. Quando foi sugerido o uso da estratégia de contexto para se chegar ao significado das palavras desconhecidas, um leitor, aprendiz de ILE, comentou, segundo Vorhaus (1984: 413):

Não posso estar cem por cento seguro quanto à minha decisão sobre qual informação é importante. Não me sinto à vontade no contexto. Na maior parte do tempo, sinto-me impotente como um estrangeiro ou uma criança.

Esse depoimento está corroborado em Grabe & Stoller (1997), por um aprendiz de português língua estrangeira (PLE), que, logo que chegou ao Brasil, frequentou um mês de curso intensivo de Português para Estrangeiros, e durante os quatro meses subseqüentes, procurou ampliar seu vocabulário, através de atividades de leitura e de audição. Entre suas observações, ele relata um sentimento de frustração como conseqüência do excesso de adivinhação.

Com base nesse relato, Grabe & Stoller (1997) realizaram um estudo de caso sobre leitura e desenvolvimento de vocabulário em PLE e constataram que o leitor precisa certificar-se do significado correto de algumas palavras para prosseguir sua leitura com segurança. Os autores concluíram que o leitor desenvolveu um alto grau de frustração quando se baseou unicamente na adivinhação através do contexto do significado em itens lexicais desconhecidos.

Grande parte da literatura sobre ensino de vocabulário e de leitura parece se concentrar na inferência⁴ através do contexto como solução para problemas de vocabulário insuficiente apresentados pelo aprendiz de uma LE, independentemente de um nível limiar de conhecimento lingüístico. Entretanto, esses trabalhos parecem ignorar as dificuldades envolvidas nesse processo como as que foram levantadas na seção 1.2.2 e outras que serão apontadas mais adiante, neste trabalho.

Reitera-se, conforme apontaram Jenkins et al. (1984), Eskey (1988), Eskey & Grabe (1988), que faltam evidências de que os leitores aprendem o significado de uma palavra com base em “experiências contextuais”. Desse modo, acredita-se que é preciso saber um pouco mais sobre o contexto, antes de se apresentarem estudos que apontam a busca ao contexto como maneira eficiente de se ampliar o vocabulário.

1.3 - O CONTEXTO E AS CONJECTURAS SOBRE O SIGNIFICADO LEXICAL

Vários autores, por exemplo, Doye (1980), Beheydt (1987), Schouten- Van Parreren (1989) e Fengning (1994) apontam o contexto como um dos principais recursos para que o leitor possa fazer conjecturas relativas ao significado de itens lexicais não conhecidos. Segundo Luria (1987), habitualmente, a particularização do significado de uma palavra (que é multissignificativa e polissêmica) está determinada

⁴ *“Inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto”*. Inferência é, pois, uma operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Porém, não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto. Ocorre também quando o leitor busca extratexto informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os “vazios” textuais. (DELL'ISOLA, 1991: 43) *“As inferências constituem estratégias cognitivas extremamente poderosas, que permitem estabelecer a ponte entre o material lingüístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios e/ou partilhados dos parceiros da comunicação”* (KOCH, 1998: 23).

pela situação e/ou pelo contexto em que a palavra está inserida. Assim, o contexto tem sido tratado como um elemento importante que, ao ser utilizado, pode auxiliar a compreensão lexical e, conseqüentemente, contribuir para a interpretação textual.

Sternberg & Powell (1983) lembram que, durante a leitura, é comum o leitor deparar-se com palavras que não lhes são conhecidas e, antes de procurar o dicionário, ele utiliza o contexto para poder descobrir o sentido dessas palavras. Em sua teoria, esses autores definem como pistas contextuais as informações contidas numa passagem que facilitam a construção do significado de um vocábulo. Dependendo do tipo de informação que oferecem, essas pistas podem ser classificadas em pistas temporais – relativas à duração ou freqüência da palavra desconhecida ou relativas ao momento em que essa palavra pode aparecer; pistas espaciais – relativas à localização geral ou específica da palavra desconhecida ou possíveis localizações nas quais essa palavra pode, às vezes, ser encontrada; pistas de valor – referem-se ao valor da palavra desconhecida ou aos tipos de efeito que essa palavra provoca; pistas descritivas – referem-se às propriedades físicas da palavra desconhecida (tais como tamanho, forma, cor, odor); pistas descritivo-funcionais – relativas a possíveis usos da palavra desconhecida, ações que essa palavra pode desempenhar, ou seus potenciais usos; pistas causais/de capacitação – relativas às causas de/ou condições de capacidade/habilidade da palavra desconhecida; pistas de associação de classes – referem-se a uma ou mais classes às quais pertence a palavra desconhecida ou outros membros de uma ou mais classes das quais essa palavra é um membro; pistas de equivalência – relativas ao significado da palavra desconhecida ou contrastes (como antônimos), com o sentido dessa palavra.

Segundo Pikulski (1989), há muitas situações (em particular, cita a leitura de narrativas) em que não é necessário precisar o sentido de um vocábulo porque o contexto contribui para a construção do significado. Para o autor, isso encoraja o aprendiz e facilita o ensino-aprendizado desde que os estudantes usem de modo eficaz pistas contextuais para compreender palavras. Na opinião de Bensoussan & Laufer (1984), se os aprendizes não usam pistas contextuais mesmo quando é possível, cabe aos professores ensinar esses estudantes a

desenvolver estratégias de adivinhação para as palavras desconhecidas no texto.

O contexto tem se referido ao conjunto de fontes de informação usadas pelo leitor para inferir o significado de itens lexicais. Vários autores tentaram delimitar a noção de contexto, ao estabelecerem distinções operacionais em seus estudos (vide CLARKE & NATION, 1980; STERNBERG & POWELL, 1983; ORLANDI, 1983; NATION & COADY, 1988; HAASTRUP, 1989; SCHOUTEN - VAN PARREREN, 1985; HENRIQUES, 1990; MORAN, 1991; SINCLAIR, 1991; SCOTT, 1992; DUBIN & OLSHTAIN, 1993). Alguns desses estudos serão retomados adiante.

O termo contexto pode “abrigar” muitas idéias e sentidos diferentes. Orlandi (1983:193) apresenta 3 tipos de contexto: *o contexto lingüístico* (ou co-texto), *o contexto textual* e *o contexto de situação* (em sentido estrito, é o contexto imediato de enunciação; em sentido lato, é o contexto sóciohistórico, ideológico). Nation & Coady (1988) distinguem duas noções: o contexto dentro do texto e o contexto geral. A primeira noção está relacionada à informação morfológica, sintática e discursiva de um determinado texto que pode ser classificada ou descrita em termos de características gerais. A segunda, ao conhecimento prévio do leitor a respeito do assunto tratado em um texto, é o contexto geral em que o texto se situa.

Sinclair (1991) apresenta dois sentidos correlacionados ao termo: (1) *Contexto (ou co-texto)*: em texto escrito, as palavras que estão ao lado de uma palavra ou frase selecionada para estudo constituem o contexto e o ambiente lingüístico de qualquer expressão sob exame. (2) *Contexto*: é o ambiente não lingüístico de qualquer atividade de linguagem, ou seja, o ambiente complexo e sem limites que envolve conhecimento prévio, bagagem sociocultural, dentre outros que participam da linguagem.

Scott (1992) postula uma taxonomia de seis níveis de co-texto em torno da palavra desconhecida: a estória até o momento, o capítulo ou seção, o parágrafo, a sentença, algumas palavras de cada lado e as imediatamente vizinhas.

Entre os vários conceitos de contexto revistos em seu livro, Clark & Carlson (1992: 60) apresentam o seguinte: contexto são “as partes de

um discurso que circundam uma palavra em um trecho e podem lançar luz sobre o seu significado”. De acordo com esse conceito, pode-se inferir que o item lexical cujo significado não faz parte do vocabulário do leitor é o eixo para onde convergem todas as partes do discurso textual que estão ao seu redor. Nessa perspectiva, o contexto é tudo o que cerca a palavra desconhecida: são as palavras, as sentenças, os parágrafos que podem contribuir para que seja determinado qual o sentido dessa palavra no texto. Trata-se de um recurso que tem sido valorizado pela sua possibilidade de favorecer o leitor de uma LE a fazer conjecturas relativas aos itens lexicais que compõem o texto.

“Adivinhar” o sentido de vocábulos a partir de pistas contextuais⁵ parece ser o procedimento mais recomendado ao aprendiz de LE. Fengning (1994), após muitos anos de prática de ensino de ILE, constata que o uso de pistas (ou dicas) do texto para inferir ou deduzir o significado de palavras não familiares é um modo efetivo de desenvolver o vocabulário do aprendiz e aumentar sua compreensão. Essa constatação está fundamentada em três pressupostos:

1. É comum, no dia-a-dia, fazermos uso do que conhecemos para inferir o que não conhecemos (princípio que certamente pode ser usado durante o processamento da leitura);
2. Frequentemente, o texto apresenta redundâncias (com o intuito de ajudar o leitor, é comum os autores fornecerem mais de uma vez a informação de modos diferentes, dando ao leitor oportunidade de “recuperar” a informação importante para a compreensão do trecho);
3. Por natureza, a leitura é um processo de levantamento e verificação de hipóteses (os leitores se consideram satisfeitos quando alcançam um nível de leitura suficiente para compreender o sentido geral do texto).

Entre as várias pistas contextuais que podem ser usadas para inferir o significado de uma palavra, Fengning (1994) aponta a

⁵ Consideram-se, neste trabalho, pistas contextuais as partes específicas do discurso que efetivamente podem contribuir para a compreensão do leitor.

definição, o exemplo, a comparação, o contraste, o resumo, os sinônimos, e os antônimos.

Basicamente, a definição indica que o autor, por opção ou necessidade, quer esclarecer o significado preciso que deseja. Sua função é procurar deixar bem claro para o leitor o sentido apropriado para o vocábulo empregado no texto escrito. Por exemplo⁶, na frase (1), o autor apresenta uma definição com fins didáticos:

(1) O termo *habitat*, lugar em que o organismo vive em uma comunidade biótica, pode-se referir a uma área tão vasta quanto um oceano ou deserto ou a tão pequena quanto a face inferior de uma folha de lírio ou o intestino de uma térmita.

A definição “lugar em que o organismo vive em uma comunidade biótica”, fornecida no texto, contribui para que o leitor compreenda o sentido do termo no texto.

Outro recurso que pode socorrer o leitor a captar o sentido de um vocábulo é o exemplo. Trata-se de pista que visa a ilustrar a seqüência que a precede. No enunciado (1), para exemplificar “área tão vasta”, o autor usa “oceano” e “deserto”, como pistas ilustrativas como também exemplifica com as pistas: “face inferior de uma folha de lírio” e “intestino de uma térmita” ilustram “área tão pequena”.

A comparação e o contraste são considerados pistas por apresentarem, respectivamente, semelhanças e diferenças entre pessoas, idéias, coisas, assim por diante. O enunciado (2), a seguir, é um exemplo que demonstra um contraste:

(2) Os ecologistas se referem ao *habitat* como o “endereço” de um organismo dentro de sua comunidade. Diversamente, o “nicho ecológico” é a “profissão” de um organismo, inclui os fatores físicos, químicos e bióticos de que necessita para se manter e reproduzir.

⁶ Os exemplos (1), (2) e (3) foram criados por mim, com base nas informações extraídas do livro *Estudo de biologia*, vol. 2, de Jeffrey Baker e J.W. Allen, p. 514.

Observam-se as metáforas “endereço *versus* profissão” que representam o contraste entre *habitat* (ou lugar apropriado para o organismo viver) e “nicho ecológico” (ou papel que o organismo desempenha na comunidade biótica). Além das definições em si, a pista contextual “diversamente” aponta para a relação contrastiva. Um exemplo de comparação será apresentado com detalhes mais adiante (frase 4).

O resumo ou síntese de uma situação ou uma idéia em uma frase ou uma palavra pode funcionar como “dica” para o leitor. Por exemplo:

(3) Lagos, rios, mares, florestas, savanas, desertos, cerrados, matas, montanhas, todos os ambientes proporcionam grande número de nichos e *habitats*.

No enunciado (3), o pronome “todos” estabelece relação entre a palavra genérica “ambientes” e os itens lexicais enumerados anteriormente. Trata-se de uma pista que sintetiza a enumeração anterior e elucida que os elementos enumerados são ambientes; é “dica” para os leitores que, porventura, desconhecem uma ou mais das palavras relacionadas.

Entre as pistas mais citadas, encontram-se o sinônimo e antônimo que, pela probabilidade de apresentarem, respectivamente, o mesmo significado ou o significado contrário de uma palavra não familiar, podem levar à compreensão dessa palavra. Uma característica inerente às pistas contextuais que não se pode ignorar é que elas possibilitam ou favorecem a recuperação do conteúdo que se espera elucidar.

Algumas vezes, as pistas contextuais são bastante evidentes, como exemplifica Kato (1986: 64) no enunciado:

(4) O dromedário não é igual ao camelo porque tem só uma corcova.

Se o leitor não souber o que é dromedário, ele poderá chegar ao sentido da palavra pela análise do todo. Nesse processo analítico, o significado parcial pode ser obtido pela síntese de alguns elementos contíguos. Assim, por exemplo, os elementos “não + é + igual” significam “ser diferente”, que pode funcionar como uma pista

contextual para que o leitor formule uma relação entre as duas palavras: dromedário e camelo. Sendo o significado da primeira desconhecido e sendo o leitor capaz de atribuir o significado à segunda palavra (camelo é um animal), ele poderia formular hipótese de que o dromedário é um animal que tem alguma semelhança com o camelo (já que, em geral, não se comparam coisas que pertencem a universos diferentes). Ao formular essa hipótese, o leitor poderia voltar ao processo de síntese dos elementos: “só + tem + uma + corcova”. Essas novas pistas contextuais confirmariam sua hipótese.

Nesse exemplo, proposto por Kato (1986), observa-se que é preciso conhecer o significado de dromedário ou de camelo, para que o processo analítico seja ativado (já que corcova é característica dos dois animais). Entretanto, o desconhecimento simultâneo de ambos os vocábulos parece inviabilizar a dedução do significado de um ou outro item lexical a partir das pistas contextuais já mencionadas.

Além da experiência como pista para inferência, além das pistas já mencionadas (a definição, a explicação através de exemplo, a sinonímia ou substituição, o paralelismo através de comparação ou contraste), Kleiman (1995) propõe duas outras pistas: a conotação mediante efeito cumulativo e a classificação (palavras em listas ou série). A conotação refere-se aos efeitos e associações que as palavras sugerem num dado contexto lingüístico e que podem se processar por pertencerem a um mesmo campo semântico. Assim, segundo Kleiman (1995: 78), “o significado inferido a partir do tom que, cumulativamente, vai sendo construído é naturalmente mais difuso do que aquele que pode ser inferido a partir de um contexto lingüístico definidor ou explicador.”

O exemplo, a seguir, é de Reis (1997: 46):

(5) – Alô! – Aquiles apressou-se em atender, sabendo que, se Rosana nem o esperava chegar à redação, é porque havia um problema sério a resolver.

– Fala chefia! – Aquiles sempre estava de bom humor.

– Herói grego, tem um pepinão prá você descascar logo de madrugada... – Rosana (...) sempre tratava Aquiles referindo-se a seu homônimo mitológico.

– Acabam de seqüestrar um bebê do berçário de um dos hospitais. (Tráfico de Anjos: 14-16, apud Reis, 1997)

Segundo Reis (1997), se o leitor tiver conhecimento prévio construído sobre mitologia grega, com certeza construirá adequadamente o significado para *homônimo mitológico*, em relação à expressão lida anteriormente.

Outra pista apontada por Kleiman (1995) ocorre quando uma palavra desconhecida estiver inserida numa série ou lista de palavras de uma mesma classe ou categoria, o recurso de classificar pode, ainda, funcionar como contexto fornecedor de significados. Por exemplo, o significado aproximado de *manga* num determinado contexto, só será possível se a inferência mediante a classificação implicada na lista servir de pistas contextuais, ao tratar de frutas, isto é, se *manga* estiver listada ao lado de maçã, limão, abacaxi. Se a palavra *manga* não estiver inserida nessa lista, pode ter outro sentido (como na lista de medidas de um alfaiate, ao lado de colarinho, braço, etc.).

Embora a descrição das pistas contextuais propostas por Fengning (1994) e Kleiman (1995) sejam relevantes, parece que estão centralizadas no co-texto que envolve conhecimento lingüístico e de mundo. Assim, também Henriques (1990) analisa o contexto na perspectiva da leitura em sala de aula de LM centralizando sua investigação em pistas “co-textuais”. O objetivo de seu estudo era verificar, entre 14 elementos, quais os que os alunos consideram mais úteis na inferência lexical, após 15 horas de curso. Os estudantes executaram a tarefa de julgar de acordo com uma escala de 0 a 5 (desde sempre usado até nunca usado os seguintes elementos do contexto): (1) o contexto da mesma sentença; (2) o texto todo; (3) cognatos; (4) conhecimento prévio do tópico; (5) contexto das sentenças precedentes e seguintes; (6) conhecimento de português; (7) listas tipográficas; (8) explicações ou descrições oferecidas pelo texto; (9) repetição da palavra desconhecida em contextos diferentes; (10) exemplos dados no texto; (11) antônimos fornecidos pelo texto; (12) conhecimento gramatical (morfologia da palavra e sintaxe); (13) sinônimos fornecidos pelo texto; (14) os sons das palavras. A preferência foi para o contexto sentencial imediato, ajuda do texto até o momento ou conhecimento

acumulado, conhecimento prévio do tópico e da LM, no caso, portugueses.

Koch (1993) distingue três modalidades de contexto: o cultural, o verbal e o pessoal. Para a autora, o contexto cultural é a base do entendimento, porque, através dele, são ativados esquemas que permitem e ajudam a compreender os textos de cada cultura. O contexto verbal tem papel decisivo na elaboração de inferências, as partes de um texto estão intimamente relacionadas aos enunciados anteriores estabelecem o contexto dos subseqüentes. O contexto pessoal inclui conhecimentos, atitudes, metas e fatores emocionais dos interlocutores.

O atual conceito de contexto, elaborado a partir de reflexões sobre vários outros conceitos apresentados por estudiosos, foi proposto por Engelbart & Theuerkauf (1999) e mostra uma clara distinção entre duas concepções a que o termo remete, ou seja, os autores distinguem o contexto verbal do contexto não-verbal. O primeiro envolve gramática (aspectos morfológicos, sintáticos e fonético) e semântica (associações tais como colocações, sinônimos e antônimos) e o segundo envolve outras categorias de contexto. Considera-se **contexto verbal** (gramatical e semântico), como o ambiente lingüístico de um item lexical desconhecido e **contexto não verbal**, como o ambiente voltado para o conteúdo (situacional, descritivo, subjetivo e global) do item lexical desconhecido.

Embora esse conceito seja semelhante a algumas noções aqui apresentadas, será adotado nesta investigação porque há objetividade na nomenclatura adotada e os autores restringem o contexto a apenas duas categorias bem definidas: a **verbal** que compreende o co-texto (a palavra, sua fonologia, sua ortografia, seus aspectos morfológicos, sua classe, colocação, seus aspectos semânticos) e o contexto textual (o contexto imediato, a sentença, o texto global) e a **não verbal** (o conhecimento de mundo, o contexto de situação, o contexto geral).

A importância atribuída à leitura nas duas últimas décadas, apesar de ter trazido diversas contribuições nessa área, gerou inúmeras pesquisas cuja diversidade de temas dificulta o conhecimento sobre tudo o que já se produziu sobre o assunto. Conforme já salientava Alderson (1984), é impossível realizar uma revisão da produção

científica sobre a leitura, por ser bastante vasta. No Brasil, existem diversos estudos sobre o tema em várias áreas do conhecimento e a leitura é abordada sob diferentes enfoques. Entre os principais temas abordados, destacam-se: o estudo psicolingüístico do ato de ler (SILVA, 1984; KATO, 1985; ALMEIDA, 1992; FONSECA, 1993; COSCARELLI, 1996); a leitura e o ensino de língua materna (FREIRE, 1982; KLEIMAN, 1989, 1993; MOLINA, 1992; SILVA, 1986; BORDINI, 1988; DELL'ISOLA, 1997, PRAZERES, 1999); a leitura e a teoria literária (LAJOLO, 1986; KNÉDE, 1986; CUNHA, 1989; PERES, 1995, 1997; MOREIRA, 1997); o caráter sociolingüístico e psicolingüístico da leitura (SOARES, 1988; DELL'ISOLA, 1991, 1995, 1997; COSCARELLI, 1996); a leitura funcional e a legibilidade (PERINI, 1984; 1988; FRAIHA, 1992; FULGÊNCIO & LIBERATO, 1998), análise do discurso e leitura (ORLANDI, 1991, 1983; CORACINI, 1991); a leitura no contexto histórico nacional (ZILBERMAN & LAJOLO, 1991); a leitura e o ensino de LE (CARVALHO, 1984; LEFFA, 1985, 1996; GRIGOLETTO, 1992, 1995, 1997; LAGE, 1993, CORACINI, 1995; CAVALCANTI, 1983, 1989; MOITA LOPES, 1986; SCARAMUCCI, 1995, 1997; DIAS, 1985, 1998).

O interesse pela leitura em LE vem se manifestando através de um número crescente de pesquisas. Entretanto, grande parte dessa produção científica versa sobre a leitura em língua inglesa. Como constata Moita Lopes (1991, 1994), mais da metade das teses de doutorado escritas por brasileiros na área de lingüística aplicada (LA) focalizam o ato de ler em ILE. Trata-se de uma tendência nacional generalizada, pois, em quase todo o país, se produzem estudos sobre a leitura em ILE.

Quanto à pesquisa sobre leitura na área de PLE, ressentem-se da ausência de trabalhos específicos e de grande porte sobre esse tema. Na verdade, recentemente, observa-se um “despertar” de pesquisadores sobre a língua portuguesa na perspectiva de LE. Nas últimas décadas, vários estudiosos dedicaram trabalhos a aspectos de PLE, dentre outros destacam-se, em ordem alfabética: Akerberg (1994, 2004); Almeida Filho (1987a, b, 1991, 1993, 1994, 1995, 1996, 1998, 2004), Alvarez (1996); Amorim & Silva (1996); Bastos (1996); Bittencourt (1996); Cariello (1996, 1998); Cunha & Santos (1994, 1998), Dell'Isola (1993, 1994, 1996, 1998, 2000, 2002, 2005); Ferreira (1994, 1995, 1996a, b,

1998); Feytor Pinto (1996), Franzoni (1996), Freire (1994), Gomes (1994, 1998); Gomes de Matos (1995, 1996); González (1994); Grannier (2002,2004); Jensen (2004); Júdice (1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 2000, 2002, 2004); Konzen (1994, 1996), Lobo (1998); Mejía (1994); Mendes (1994, 1996, 1998); Menon (1994), Meyer et al. (1994, 1996); Morita (1996a, 1996b); Nascimento (1994), Oliveira et al. (1996); Reis (1994, 1998), Rodea (1990), Rodrigues (1992); Rottava et al. (1998), Santos (1998); Sborovsky (1996); Scaramucci (1996, 1998, 2004); Schlatter (1996a, 1996b, 1998); Scott (1994); Silva (1996); Silveira et al. (1996, 1998), Sousa (1996a, 1996b); Sternfeld (1996a, 1996b, 1998), Trouche (1996a, 1996b); Zilles (1996).

Na grande quantidade de estudos na área de ensino-aprendizado de PLE, o tema “leitura” não se encontra em destaque. Mesmo que seja reconhecido o seu valor para a quase totalidade de pesquisadores da área de PLE, a leitura foi assunto de poucos dos trabalhos aqui mencionados. Entende-se que este tema não pode ser considerado isoladamente, pois parece fazer parte de um amplo contexto de investigações e que vários estudos realizados nos últimos anos sobre o ato de ler em LE são relevantes e servem de subsídios para esta investigação.

1.4 - PESQUISAS SOBRE A INFERÊNCIA DO SIGNIFICADO LEXICAL ATRAVÉS DO CONTEXTO

Na pesquisa e na literatura sobre a adivinhação de palavras no contexto, freqüentemente uma distinção é feita entre extrair o sentido de itens lexicais de pistas do contexto e aprender e memorizar esse significado. Estudos sobre a extração de sentido concentram as atenções nos tipos de pistas contextuais disponíveis, no sucesso ou fracasso do aprendiz em relação a essas pistas e no efeito do treinamento no uso de tais dicas (COADY & NATION, 1988).

Estudos sobre a aprendizagem (e a memorização) de palavras do contexto algumas vezes consideram a presença de pistas contextuais, mas focalizam seu interesse na palavra que é lembrada após ter sido lida no texto. O insucesso na tentativa de se lembrar uma informação pode ser resultado de uma falha na extração de significado ou na

memorização desse significado. Segundo Anderson & Shifrin (1980), é importante notar que os estudos a respeito desse tema não têm mostrado a grande quantidade de aprendizagem esperada, considerando-se as taxas com as quais os aprendizes de LM ampliam seu vocabulário.

Nem sempre o contexto é suficientemente rico para que o leitor de uma LE defina com adequação um dos possíveis significados das palavras que desconhece. Coura Sobrinho & Dell'Isola (1999) alertam que grande parte das chamadas pistas contextuais não são tão claras, como desejaria o leitor de uma LE. Os autores acreditam que o leitor é levado a selecionar algumas alternativas com as quais tentará inferir significados e, para isso, nem sempre dispõe de conhecimento lingüístico suficiente que lhe permita formular hipóteses de base contextual. Mesmo assim, o contexto tem sido considerado uma importante fonte em que o leitor pode captar o sentido dos termos pouco freqüentes, das palavras ambíguas ou polissêmicas.

Walker (1983) pesquisou quais as estratégias que um leitor de uma LE usa para identificar palavras desconhecidas no contexto e se há uma hierarquia de aplicação dessas estratégias. Examinaram-se as estratégias gráficas, sintáticas e semânticas. Incluíram-se recomendações relacionadas a habilidades de aquisição que permitiriam ao aprendiz de LE processar livremente o vocabulário desconhecido. Utilizando-se a técnica da introspecção, foram pesquisados 100 aprendizes de ILE que leram um texto em que dez palavras foram suprimidas (Método Cloze) e, em seu lugar, colocaram-se “não-palavras”. A coleta de dados foi feita através das respostas orais, durante a tentativa de atribuir sentido às palavras “sem significado”. Durante a introspecção, os aprendizes deram informações que levaram à descrição geral das estratégias que usaram. Durante a leitura, as estratégias mais usadas e estatisticamente relevantes foram: adivinhação (381 vezes), busca a dicionário (215 vezes), observação de grafemas (184 vezes), observação de morfemas (149 vezes), intuição (134 vezes).

Bensoussan & Laufer (1984) pesquisaram o efeito do contexto sobre as conjecturas relativas ao léxico. Em seu estudo, foram focalizados três fatores da “adivinhação” lexical: o contexto; o grau de dificuldade de umas palavras em relação a outras e o nível de proficiência do aprendiz de ILE. Entre as questões levantadas pelas

pesquisadoras, perguntou-se: a que ponto o contexto auxilia a compreensão das palavras? Existem palavras (ou categorias de palavras) que podem ser adivinhadas mais rapidamente do que outras?

Nessa investigação, 60 aprendizes de ILE traduziram 70 palavras isoladas para a sua LM, o hebraico. Garantiu-se o “conhecimento prévio” de, pelo menos, um significado a cada um dos itens lexicais da lista. Uma semana mais tarde, esses alunos receberam um texto com o total de 574 palavras em que as 70 palavras – previamente traduzidas – estavam inseridas. Dessas, 41 palavras eram acompanhadas de alguma pista contextual que poderia auxiliar na sua compreensão, e 29 não recebiam, no contexto, nenhuma dica que cooperasse com o leitor. Os aprendizes ignoraram essas 29 palavras e, das 41 restantes, apenas 17 foram compreendidas no contexto. Uma análise dos erros dos aprendizes mostrou que o contexto ajudou a fazer conjecturas sobre o significado de apenas 24% das palavras, o que não contribui para facilitar realmente a compreensão da leitura. Para os 76% de palavras restantes, o contexto foi pouco eficaz.

Embora as pesquisadoras reconheçam que o efeito do contexto tenha sido investigado parcialmente, constataram que, no geral, o contexto não ajudou e que a estratégia mais comum (além de “ignorar” a palavra desconhecida) foi a aplicação das “noções préconcebidas”. Observou-se que o uso do contexto foi o último recurso usado. Os aspectos mais freqüentes que dificultaram ou impediram os aprendizes a utilizarem a estratégia do contexto apontados pelas autoras foram: (1) a escolha errada de um significado entre os vários possíveis; (2) problemas gerados por aspectos morfológicos e idiomáticos, e (3) confusões causadas por semelhanças sonoras.

Liu Na & Nation (1985) focalizaram a existência de palavras pouco freqüentes que, uma vez encontradas, apresentam pequena probabilidade de serem lidas novamente e investigaram a compreensão de palavras de baixa e de alta densidade. Em seu trabalho, alguns vocábulos foram substituídos por outros “sem sentido” e solicitou-se a aprendizes de ILE que “adivinhassem” os significados dessas palavras. Os autores defendem a idéia de que nem mesmo é possível aprender o significado das palavras pouco freqüentes previamente ao contato com o texto em que elas aparecem. Em sua pesquisa, eles estão convictos de que

adivinhar a partir do contexto é uma estratégia muito poderosa para lidar com vocabulário de baixa frequência. Para eles, esse tipo de vocabulário depende da quantidade considerável de atenção nas aulas de ILE. Os resultados da pesquisa de Liu Na & Nation (1985) indicaram que as palavras de baixa frequência e baixa densidade (uma desconhecida a cada 25) foram mais fáceis de adivinhar do que as de baixa frequência e alta densidade (uma a cada 10). Os pesquisadores concluíram que os verbos foram mais fáceis para adivinhar do que os nomes e que ambos (verbos e nomes) foram mais fáceis do que advérbios e adjetivos.

O estudo de Kleiman (1985) investiga as estratégias de inferência lexical por alunos brasileiros principiantes na leitura de inglês. A autora constatou que esses alunos utilizaram uma estratégia de uso do contexto global (identificaram o tema ou tópico) e duas de uso do contexto imediato (próximo). Nesse estudo, concluiu-se que não há evidência generalizada de que “o aluno utilize contextos lineares de maior abrangência, mais distantes, que envolvam o reconhecimento e análise de paralelismos estruturais” (KLEIMAN, 1985: 75).

Laufer & Sim (1985) apontam três elementos que contribuem para a interpretação da leitura em LE: a redundância lexical (que pode ser útil para auxiliar o leitor de LE a “adivinhar” o sentido de um item desconhecido); o conhecimento extralingüístico sobre um tema em discussão (que é sempre um elemento facilitador para o leitor de LE, particularmente textos de natureza acadêmica ou técnica cujo assunto é de domínio desse leitor) e as informações fornecidas pelo próprio texto (que fornecem subsídios para a compreensão do resto do texto). Ao realizarem um experimento com leitores de ILE, esses pesquisadores verificaram que, no processo de interpretação, estudantes se ancoraram, em primeiro lugar, nos itens lexicais (mais do que na estrutura da sentença ou no discurso textual); verificaram também que o leitor-aprendiz de ILE, tendo gerado um significado para um item lexical, acrescenta a ele qualquer conhecimento textual ou extratextual que tenha e, então, tenta impor o sentido criado à estrutura da sentença, ou seja, tenta “encaixar” o significado que atribuiu à palavra para seguir sua interpretação. Nesse experimento, Laufer & Sim (1985) detectaram alguns fatores que podem levar à má compreensão do texto e

apresentaram algumas pistas que levaram o aprendiz de ILE ao erro na “adivinhação” lexical durante o processo de interpretar um texto cujo tema é universal: *“Can marriage be for life?”*

A pesquisa desenvolvida por Nagy, Herman & Anderson (1985) testa a seguinte hipótese: o aprendizado incidental de vocábulos a partir do contexto durante a leitura “livre” é a melhor maneira de se adquirir vocabulário durante os anos escolares e a quantidade de experiência e contato com a língua escrita, interagindo com a habilidade de compreender, é a principal fonte que determina o crescimento do vocabulário. Os autores pesquisaram sobre as características do texto que podem influenciar a quantidade de vocabulário aprendido fortuitamente. Foram estudados três grupos de características: (1) as associadas à macroestrutura; (2) as relações lógicas e temporais ao nível da microestrutura; (3) as associadas às explicações dos conceitos e as relações existentes entre eles. Foram modificados dois textos em três etapas sucessivas. As palavras mais difíceis foram identificadas. Trezentos e nove aprendizes de LM leram uma versão e completaram um teste de múltipla escolha concebido para captar a aquisição de vocabulário. Os autores constataram que, entre os aprendizes (tanto fortes, quanto fracos), houve melhor aquisição de vocabulário no grupo que leu as versões em que os conceitos-chaves e suas relações foram bem explicitados.

Os resultados dessa pesquisa levaram os autores a concluir que há aprendizagem significativa de vocabulário após pouquíssimas exposições a uma palavra no contexto e que a utilização do contexto para a aprendizagem de palavras novas é um método mais eficiente do que o ensino através da definição, tanto em relação ao tempo de aprendizagem quanto em relação ao número de palavras efetivamente aprendidas.

Laufer (1987) realizou uma pesquisa a partir da leitura de textos em ILE, por 100 alunos, falantes de árabe e de hebraico. A autora constatou que as chances de sucesso em leitura aumentam quanto mais palavras do texto forem conhecidas, embora as pistas gramaticais, a organização do texto e a familiaridade com o assunto também possam contribuir para esse sucesso. Ela se refere a um relativo nível limiar de conhecimento de vocabulário, ao considerar a proporção de palavras (des)conhecidas no texto e não a extensão do vocabulário do leitor.

Kern (1989) investigou a eficiência das instruções diretas de estratégias de compreensão em leitura de francês língua estrangeira (FLE). Em seu estudo, ele levantou as seguintes questões: (1a) o treinamento explícito do uso de estratégias de compreensão para a leitura em LE aumenta a compreensão de textos dos aprendizes dessa LE? (1b) o efeito desse treinamento é similar para todos os aprendizes ou há diferenças entre eles? (2a) Esse treinamento aumenta a habilidade de inferir o significado das palavras não familiares dos textos em LE? (2b) O efeito sobre essa habilidade é igual para todos os aprendizes ou há efeitos sobre aprendizes de vários níveis de habilidade em leitura?

Participaram da pesquisa 53 aprendizes de FLE (da Universidade da Califórnia). O grupo experimental (formado por 26 aprendizes) recebeu instruções explícitas de uso de estratégias de leitura adicionadas ao conteúdo normal do curso. O grupo de controle (formado por 27 aprendizes) não recebeu tais instruções, mas recebeu o mesmo material.

Concluiu-se que o treinamento em estratégias de leitura tem um forte e positivo efeito sobre o aumento da compreensão em leitores de LE. Observou-se que os aprendizes que tinham maiores dificuldades em FLE parecem ter-se beneficiado mais do que os outros. Não se chegou a uma resposta para a questão (2a). O principal efeito estatisticamente significativo para o tratamento indica que a instrução estratégica teve efeito positivo na habilidade do aprendiz inferir, do contexto, sentidos de palavras não familiares. Mas isso não contrasta com os três níveis de habilidade linguística desses aprendizes. Entretanto, com relação à questão (2b), há pequena evidência de que os aprendizes com maiores dificuldades em leitura são os que mais desenvolvem a habilidade de inferir.

Outro estudo, conduzido por Haarstrup (1989), contrasta dois grupos de leitores dinamarqueses de diferentes níveis de proficiência de ILE. A autora contrasta a leitura entre o grupo de alto e o de baixo nível de proficiência, e produz uma taxonomia de fontes de conhecimento: (1) o co-texto; (2) a forma da palavra; (3) o conhecimento do mundo; (4) o conhecimento da LM. Enquanto o grupo de proficiência alta usa melhor as quatro fontes de conhecimento, o grupo mais fraco tende a concentrar-se na última fonte de conhecimento; em geral os alunos desse grupo distinguem os itens lexicais com base em sua LM.

Scott (1990) mostra que a inferência não só é possível com leitores de proficiência mais alta (ou seja, aprendizes de nível mais avançado), mas também é usada por leitores menos proficientes (alunos iniciantes, de nível básico). Em seu estudo, esse pesquisador enfoca questões que incluem o sucesso e o insucesso na leitura de ILE, a geração de inferências e outras estratégias para lidar com vocábulos desconhecidos, como, por exemplo, a consulta a dicionário. Os resultados de seu estudo apontam para o fato de a primeira língua do leitor ter um papel extremamente importante na sua aprendizagem de LE, especificamente no processo de inferência lexical. O autor sugere que, mesmo sujeitos que apresentam vocabulário limitado em uma LE, podem ser bem-sucedidos na inferência de palavras desconhecidas. Esse sucesso pode estar relacionado à LM do leitor. Esse trabalho é bastante relevante, apesar de limitado, conforme reconhece seu autor, porque nele focalizou-se a inferência e o conhecimento de vocabulário, sem os relacionar com a compreensão.

Moran (1991) fez um levantamento de um número significativo de estudos em que foram identificadas “pistas” que auxiliam os leitores a inferir o significado dos itens lexicais desconhecidos. Entre as pistas prescritas pelos estudiosos da leitura em LE encontram-se: a morfologia da palavra; a informação derivada de cognatos; a classe gramatical dos itens lexicais; as relações semânticas entre esses itens; as relações retóricas e o conhecimento de mundo.

Mondria & Wit-De-Boer (1992) realizaram um experimento para verificar o efeito do contexto “rico” na adivinhação e na retenção de significado. Em sua pesquisa, esses autores constataram que um contexto rico melhora a capacidade de adivinhar, mas não aprimora a capacidade de reter ou memorizar. Entretanto, eles apontam que não é possível ir além nessas conclusões, no momento da pesquisa, porque seu desenho não permite separar a influência do adivinhar da influência do “gravar”.

Knight (1994) conduziu uma pesquisa empírica com estudantes de espanhol língua estrangeira (ELE) com vistas a verificar como a adivinhação pelo contexto e como a consulta a dicionário podem agir sobre a compreensão do leitor. Dois grupos executaram a tarefa de ler um texto em ELE na tela de um computador. Um dos grupos não teve acesso a qualquer fonte de consulta; o outro teve acesso a dicionário

bilíngüe (espanhol-inglês). Em seguida, ambos os grupos efetuaram um teste de compreensão da leitura. A autora concluiu que os aprendizes que tiveram acesso ao dicionário aprenderam mais vocabulário do que os que se apoiaram no contexto. Essa conclusão aponta para a suposição de que encontrar o significado correto, adequado (de acordo com o contexto) ou preciso de uma palavra com base em pistas contextuais pode não ser uma tarefa bem-sucedida que garanta a expansão do vocabulário do aprendiz.

Raptis (1997) observa que muitos livros de LE que se encontram no mercado apresentam a perspectiva de que a melhor maneira de aprender o vocabulário é adivinhar o sentido das palavras segundo o contexto durante a leitura. Apesar de seus fundamentos teóricos, essa perspectiva não é sustentada por muitas pesquisas empíricas. A autora sugere que sejam feitas novas investigações para se saber se o aprendizado de vocabulário através da leitura é qualitativamente melhor.

Acredita-se que, de um lado, o conhecimento do vocabulário facilita a leitura e que, de outro, a leitura pode incrementar o inventário lexical do aprendiz de uma LE. Pelo contato com novos itens lexicais, pode-se aumentar o repertório vocabular do aprendiz desde que ele seja capaz de captar o significado desses itens contextualizados. A constatação de que o contexto vem sendo freqüentemente apontado como o recurso que pode levar à compreensão das palavras não conhecidas pelo leitor aprendiz de uma LE motivou a presente pesquisa. Levantou-se a seguinte questão: qual o efeito do contexto sobre a compreensão do significado de itens lexicais durante o processo de leitura de texto em Português língua estrangeira (PLE)?

Fundamentando-se no conceito de contexto proposto por Engelbart & Theuerkauf (1999) e com base nas considerações apresentadas a respeito do componente lexical na aprendizagem de uma LE; da relação entre vocabulário e leitura; das conjecturas contextuais sobre o significado lexical e das pesquisas sobre a inferência do significado lexical através do contexto, levanta-se a hipótese de que o contexto contribui para a compreensão de itens lexicais desconhecidos ou irreconhecidos antes da leitura de um texto em LE. Pressupõe-se:

- a) que aprendizes de PLE não atribuem significado a determinadas palavras descontextualizadas;
- b) que, quando contextualizadas, aumenta-se o índice de compreensão do sentido dessas palavras pelos mesmos aprendizes;
- c) que esses aprendizes utilizam estratégias metacognitivas e cognitivas fundamentadas no contexto para a compreensão de itens lexicais em um texto, ou seja, o contexto pode ser um recurso para a compreensão lexical;
- d) que algumas dessas “estratégias” podem ser explicitadas e podem servir, futuramente, de orientação para outros aprendizes e para futuras pesquisas pelos estudiosos interessados nesse assunto;
- e) que podem contribuir para o acesso ao significado: o contexto verbal (o próprio item lexical, a estrutura da sentença em que o item está inserido, o discurso textual como um todo) e o contexto não verbal (o conhecimento prévio, a memória, a afetividade, ou seja, os ambientes situacional, descritivo, subjetivo e global).

Em busca de resposta à questão levantada e de confirmação para os pressupostos aqui apresentados, faz-se necessário aprofundar um pouco mais sobre o processamento da leitura. Procurar-se-á, no próximo capítulo, apresentar os horizontes da leitura.

Capítulo 2

OS HORIZONTES DA LEITURA

Quando lemos, não estamos jogando unicamente com aquilo que é expresso explicitamente, mas também com um mundo de informação implícita, não expressa claramente no texto, mas totalmente imprescindível para se poder compor o significado.

Fulgêncio & Liberato

A história do ensino de línguas estrangeiras demonstra que a leitura nem sempre foi valorizada pelas abordagens pedagógicas de cada época. As correntes de pensamento que estabeleciam os procedimentos didáticos apresentavam posições divergentes e, por isso, o lugar da leitura nessas abordagens variou consideravelmente. No entanto, a pesquisa sobre leitura desenvolveu um arcabouço teórico consistente que nem sempre recebe a merecida atenção em contextos de ensino de LE. Neste capítulo, procura-se estabelecer um panorama sobre a habilidade de leitura, apresentando: seu lugar nas várias abordagens de ensino de LE; alguns dos conceitos atribuídos ao fenômeno *leitura*; os principais modelos que tratam da construção do sentido de um texto e, finalmente, procurar-se-á delinear a noção de compreensão adotada neste trabalho.

2.1 - A LEITURA NAS ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Um breve retorno às orientações didáticas subjacentes a cada corrente de pensamento, chega-se à conclusão de que o lugar privilegiado da leitura na abordagem tradicional fica em segundo plano nas abordagens estrutural/behaviorista e estrutural/global. De acordo com a abordagem tradicional, ler consiste em ser capaz de estabelecer uma correspondência entre a língua materna e a língua estrangeira, por meio da tradução. Vale lembrar que o ensino da gramática-tradução ou analítico, como ficou conhecido, permaneceu atuante até há pouco tempo para o aperfeiçoamento da produção de texto, a compreensão escrita, aquisição lexical e conhecimento da literatura da LE estudada. O trabalho lexical era feito a partir de textos autênticos acompanhados por exercícios de sinonímia, de transformação e de reemprego de itens lexicais como suporte ao estudo gramatical. Uma sólida bagagem lexical (adquirida a partir de listas de palavras), de conhecimentos gramaticais (adquiridos a partir de regras que se encontravam aplicadas ao texto de renomados autores) e a prática sistemática de exercícios de versões e de temas pretendiam garantir o sucesso da conduta.

As bases teóricas da abordagem estrutural/behaviorista encontram-se no modelo estruturalista bloomfieldiano associado às teorias behavioristas sobre o condicionamento. A abordagem estrutural surge em resposta a uma nova demanda social de maior praticidade no aprendizado de uma LE. Nessa abordagem, a atividade de leitura é um mero exercício para reforçar a oralidade do aprendiz, uma vez que se concebe a aprendizagem da língua como um processo mecânico cujo alvo é o domínio da língua oral. O método audio-oral previa a leitura como um tipo de exercício para reforçar a oralidade do aprendiz, a pronúncia permaneceu como elemento essencial e a escrita foi sacrificada em função da oralidade. Não se prepara o aprendiz para compreender o sentido do texto; não se utiliza maciçamente textos literários e procura-se oferecer ao aprendiz uma variante mais cotidiana da língua alvo. Isso levou à utilização de textos pré-fabricados, artificiais, destinados à aquisição lexical, priorizando-se a memorização de listas de palavras.

Ainda hoje, é comum nas salas de aula de língua (materna ou estrangeira) a utilização da leitura oral como uma oportunidade de se ensinar e aprender a pronúncia, o ritmo, a entonação. Para os iniciantes, ler em voz alta pode ser importante uma vez que eles têm que aprender a associar a forma escrita à forma oral, isto é, relacionar a ortografia ao som de cada palavra que compõe o texto. Para muitos, a identificação mediada de palavras é a base da leitura. Segundo Smith (1991:163), esse ponto de vista não é sustentável e trata-se de um expediente temporário para identificação de palavras estranhas. Não é necessário “dizer” a palavra escrita a fim de entendê-la: “o nomear uma palavra normalmente ocorre após a identificação de seu significado”.

Com o apoio na teoria da Gestalt (que valoriza percepção global da forma), nasce a abordagem global. Uma premissa básica da teoria gestáltica, é que “a maneira de se perceber determinado objeto, é uma função da configuração total ou campo em que o objeto está colocado” (MILHOLLAN & FORISHA 1978: 136). A abordagem global sustenta que, na aprendizagem de uma LE, todo esforço deve se concentrar na compreensão do sentido global da estrutura lingüística. Privilegia-se a leitura em voz alta: o ritmo, a entonação, o domínio das pausas, a tonicidade e o estabelecimento de elisões. A escrita mais uma vez é sacrificada em relação à oralidade, mais particularmente à pronúncia.

As abordagens cognitiva e comunicativa deixam um precioso legado, em particular à pedagogia da leitura, redefinindo seu principal objetivo: conduzir o estudante à busca do sentido que passa a ter um papel chave no processo de aprendizagem. A abordagem cognitiva volta o foco de interesse para o estudo do sentido das palavras; para a relação entre os sentidos e para a compreensão da mensagem. A insistência sobre o conteúdo recoloca o vocabulário em uma outra perspectiva, atribuindo-lhe um papel essencial no estudo da língua. Alguns teóricos cognitivos propuseram que a procura do sentido deveria ser o principal objetivo da leitura e sugeriram a utilização de variados documentos escritos para motivar o estudante e possibilitar a aquisição de vocabulário. Para os teóricos da abordagem comunicativa, que repousa sobre o princípio de que a língua é um instrumento de comunicação e, sobretudo, de interação social, o ato de ler se inscreve em um processo comunicativo no qual o leitor reconstrói a mensagem a partir de seus objetivos comunicativos.

Constata-se que cada abordagem apresenta um conceito diferente para a leitura, de acordo com suas “crenças”, e que cada uma aponta aspectos relevantes que a leitura envolve. A abordagem tradicional valorizou a tradução e a bagagem lexical do aprendiz. O domínio e o automatismo do sistema fonológico da língua, através da leitura em voz alta, foram privilegiados pela abordagem estrutural/behaviorista. A percepção global da forma foi alvo da abordagem global e o sentido da palavra, a relação entre os sentidos, a compreensão da mensagem e a aquisição do vocabulário foram prioridade da abordagem cognitiva. Finalmente, a abordagem comunicativa propõe a reconstrução da mensagem e o desenvolvimento de uma competência comunicativa. Como se vê, a identificação dos aspectos que envolvem o ato de ler não delimita um único conceito para a leitura que continua sendo um fenômeno muito estudado e ainda pouco conhecido.

2.2 - CONCEPÇÕES DE LEITURA

Em geral, os conceitos de leitura apontam para, pelo menos, três concepções. A primeira é a de que ler é fenômeno de identificação em que a informação textual deve ser “decifrada” pelo leitor. Neste caso, o texto é considerado objeto formal a ser decodificado durante a leitura. Conforme aponta Kleiman (1993: 86): “a compreensão do tema implica a integração das diversas informações no texto numa proposição genérica que incluirá todas as informações e só elas. Para tal, o leitor deverá perceber as relações entre as diversas partes do texto e integrá-las num todo que seja coerente com as partes.”

A segunda concepção é a de que a leitura é um processo seletivo. Durante esse processo o leitor desempenha um papel ativo e é responsável pela construção do sentido do texto. A leitura é:

Um processo psicolinguístico que começa com uma representação superficial codificada por um escritor e termina com um significado que o leitor constrói. Há, então, uma interação essencial entre linguagem e pensamento em leitura. (GOODMAN, 1988: 12)

Os teóricos que compartilham desse conceito defendem a idéia de que a apreensão do significado não requer a identificação prévia das palavras. Smith (1991) defende a idéia de que leitores empregam o significado e que este auxilia na identificação das letras ou palavras individuais, ao invés de esforçarem-se para identificar as palavras a fim de obterem o sentido textual.

A terceira concepção entende a leitura como um processo interativo em que o leitor seleciona informações, elimina outras, cria novas relações, adiciona elementos e, finalmente, reconstrói o sentido do texto. Nessa ótica, Tardif (1990: 11) afirma que:

A leitura é essencialmente uma atividade de reconstrução de sentido cuja finalidade mais freqüente é a integração de conhecimento à memória [...] Os conhecimentos anteriores do leitor determinam a quantidade e a qualidade das informações que ele pode significativamente tratar no texto e que, por conseqüência, afetam diretamente sua reconstrução do sentido. Os conhecimentos anteriores do leitor dividem-se em duas grandes categorias: os conhecimentos gerais sobre o mundo e os conhecimentos languageiros.

Souza (1998) defende que o ato de ler um texto envolve normas que não podem ser reduzidas à competência lingüística do leitor. Para a autora, a leitura é uma atividade construtiva que se realiza mediante a interação de diversos níveis de conhecimento. Souza (1998:4) afirma que: “na verdade, faz-se necessária a capacidade de confrontar a forma linear com o sistema de códigos fornecido pela língua em que o texto foi escrito e o conhecimento enciclopédico.”

Um conceito amplo do termo leitura remonta à origem da palavra ler que, do latim “*legere*”, que significa colher, recolher, escolher, ajuntar, reunir, percorrer ou seguir, refere-se a uma habilidade mental humana aprendida que ocorre quando um indivíduo, diante da página impressa, vê o que está escrito, atribui significado às palavras ou frases e aciona um processo ativo de interação com o texto que lê. Durante o percurso seguido pelo leitor, idéias são colhidas, recolhidas, escolhidas, ajuntadas, conhecimentos são reunidos à medida que flui sua leitura.

Cada uma dessas concepções aponta para um conceito de leitura distinto. Em relação à leitura em língua estrangeira, não há uma resposta única à questão “*o que é ler?*” porque várias são as abordagens a serem seguidas que se fundamentam em conceitos diferenciados do que seja ler nessa situação. (ALDERSON & URQUHART, 1984).

Na busca da compreensão do processamento da leitura restrita ao signo verbal em sua forma escrita, os teóricos apontam para três possibilidades: uma leitura linear em que o leitor constrói o significado com base na informação visual do texto; uma leitura não-linear em que o leitor faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto; uma leitura em que há interação entre o estímulo visual e o conhecimento prévio, armazenado na memória do leitor. Cada uma dessas possibilidades fundamentam um modelo de leitura.

2.3 - MODELOS DE LEITURA

Os modelos de leitura apontam para três direções: modelo *bottom-up* (ou ascendente: o significado é construído a partir do texto em direção ao leitor), modelo *top-down* (ou descendente: a compreensão se dá a partir do leitor em direção ao texto) e o interativo (a construção do sentido se dá interativamente entre leitor e texto).

2.3.1 - O modelo *bottom-up*: a leitura ascendente

O modelo *bottom-up* ou ascendente baseia-se no princípio de que o significado de um texto é construído a partir da decodificação das unidades de base – do reconhecimento das letras, das sílabas, das palavras e das frases. De acordo com essa concepção, o processamento da leitura é unidirecional e se dá linearmente, passando por etapas indutivas: das unidades menores para as maiores (CORNAIRE, 1991; GRABE, 1991; OLIVEIRA, 1992). Esse modelo de processamento “de decodificação linear, composicional e indutivo denominou-se leitura ascendente” (KATO, 1984: 133) e tem recebido outras denominações como modelo decodificador; modelo baseado: no texto (*text-based*) ou

nos dados (*data-driven*); de fora para dentro (*outside in*); processamento da informação (*information processing*) ou de percepção direta (*direct perception position*). Pressupõe-se que a leitura dá-se a partir da extração de significado do texto, objeto tido como a origem de todas as pistas para se chegar ao significado, através do qual é possível recuperar a mensagem ou intenção do autor.

Defendido por Gough (1972), o modelo *bottom-up* ou ascendente estabelece que o leitor se apóia principalmente nos signos gráficos para interpretar o texto. De acordo com sua proposta:

- a) a informação gráfica entra no sistema visual e é registrada como um ícone que é brevemente retido enquanto é examinado cuidadosamente e acionado por um dispositivo de *reconhecimento padrão*.
- b) Esse dispositivo (de reconhecimento padrão) identifica letras da seqüência de *input* ou insumo⁷.
- c) Essas letras são então lidas dentro de um registro de traços que as retém enquanto um *decodificador* (com a ajuda de um “*livro código*”) converte as cadeias de caracteres em sua representação fonêmica subjacente.
- d) Essa representação fonêmica serve como insumo para a “*biblioteca*” que confronta essas cadeias sonoras/escritas com o “*léxico*” e alimenta as entradas lexicais resultantes na “*Memória Primária*”.
- e) Os quatro ou cinco itens lexicais retidos na memória primária, simultaneamente, servem como insumo para um sistema que, de uma forma não especificada (assim como um passe de mágica a que o autor denomina *Merlin*), aplica seu *conhecimento sintático e semântico* para determinar a estrutura semântica do “*input*” ou insumo.

⁷ O termo *input* ou insumo refere-se à quantidade de informação disponível ou quantidade de informação que entra ou é ‘absorvida’ pela mente humana. O termo pode ser focalizado em termos de duas instâncias: o insumo oferecido ou disponível ao aprendiz e a porção desse insumo que é efetivamente utilizada pelo aprendiz, realizando-se, então, um processo de internalização de conteúdo. (Cf. CONSOLO, 1992)

- f) Essa estrutura profunda é então levada mais adiante para o registro final na memória (o lugar para onde as sentenças vão quando são compreendidas).
- g) Quando todos os insumos do texto encontraram seu "TPWSGWTAU", ou seja, no momento em que os insumos reunidos encontram seu sentido, o texto foi lido.

O diagrama (FIG. 1) representa o fluxo da informação durante o processo de leitura:

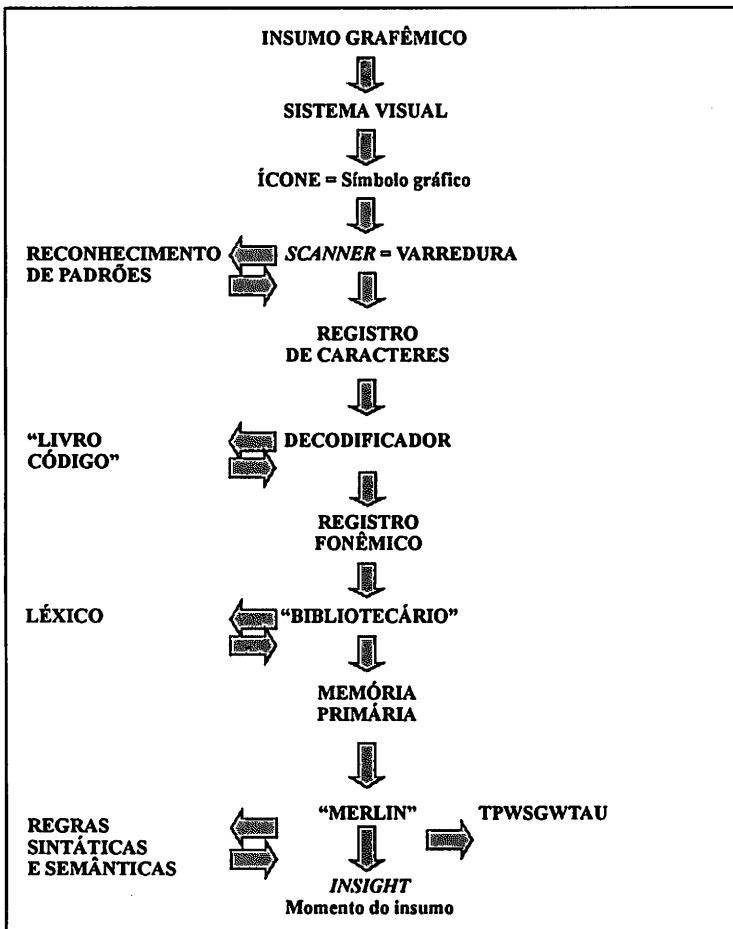


Figura 1

○ Modelo de Leitura proposto por GOUGH (1972)

Sem discutir os méritos e deméritos do Modelo de Gough (1972), Rumelhart (1977: 577-603) comenta:

Para Gough, a leitura consiste em um conjunto de transformações seqüencialmente ordenadas. O sinal do insumo é registrado primeiramente no símbolo gráfico e, só então, é transformado do nível de representação dos caracteres para a representação fonêmica, representação lexical, e, finalmente, para uma representação da estrutura profunda. Assim, o insumo é seqüencialmente transformado a partir de um nível inferior de informação sensorial a níveis de codificação cada vez mais elevados. Observe, entretanto, que o fluxo de informação é totalmente ascendente, ou seja, inicia-se a informação com o sinal sensorial, e nenhum nível de processamento mais elevado pode afetar qualquer nível de processamento a ele inferior.

As operações envolvidas nesse diagrama são de análise-síntese. Conforme Kato (1985), elas estão calcadas em um modelo composicional semântico ascendente que implica um parcelamento (*parsing*) sintático adequado (visão coerente com os modelos lingüísticos que partem de unidades menores para maiores – a nível frasal, o modelo de Katz & Fodor (1963) e a nível do texto, o de Kintsch et al. (1975).

Nesse modelo, a leitura é apresentada como um processo de decodificação linear de etapas composicionais indutivas. Segundo Meurer (1988: 263), trata-se de uma proposta em que o leitor, para compreender textos escritos, parte da letra e, seqüencialmente:

atribui significado a palavras, frases, orações, parágrafos e textos completos, num movimento do particular para o geral e sem levar em conta seus conhecimentos e expectativas. [...] O texto é considerado como um objeto completo em si próprio, cujos elementos, uma vez decodificados, dão o seu sentido independentemente das expectativas e conhecimentos do leitor.

O modelo de Gough (1972) poderia ser considerado o “extremo” da teoria, já o modelo ascendente, proposto por Laberge & Samuels (1976), parece explicar a decodificação de modo mais flexível e realista

por incluir, em seu modelo, três sistemas de memória (visual, fonológica e semântica). O sistema de memória visual registra as representações dos traços, das letras, palavras, conectores; o sistema de memória fonológica julga as representações sonoras de palavras e grupos de palavras; e o sistema de memória semântica considera as representações de sentido das palavras, dos grupos de palavras, das sentenças que estão lendo. Laberge & Samuels (1976) propõem, assim, a existência de um processamento automático de palavras, incluindo a possibilidade de reflexão do leitor a respeito do que lê.

A principal crítica a esse modelo consiste no fato de que, para muitos teóricos, ler não é um processo preciso que envolve uma percepção exata e seqüencial fundamentada na informação visual. Além disso, conforme aponta Stanovich (1980), a falta de um mecanismo de controle da influência dos estágios que ocorrem posteriormente sobre os que ocorrem anteriormente ao sistema (“realimentação”) é uma grande limitação do modelo ascendente. Essa dificuldade impede que sejam explicados os efeitos do contexto e do conhecimento prévio como variáveis no reconhecimento lexical e na compreensão.

Segundo Meurer (1988), as pesquisas sobre compreensão não fornecem suporte teórico para a afirmativa de que o significado é resultado da decodificação progressiva das partes do texto; são fortes os indícios de que compreender um texto envolve mais do que a soma das partes. Entretanto, alguns pesquisadores constataam que “os leitores menos proficientes freqüentemente parecem estar limitados à palavra e este fenômeno é sempre tomado como uma evidência de que os aprendizes estão ‘atolados’ nas palavras.” (GRABE, 1991: 391).

2.3.2 - O modelo *top-down*: a leitura descendente

O modelo de leitura *top-down* ou descendente segue o princípio de que as estruturas de conhecimento contidas na mente do leitor exercem papel importante no tratamento da informação textual e são as responsáveis pela atribuição do sentido do texto. A leitura é vista como um jogo de adivinhações e a compreensão é um processo contínuo de elaboração e verificação de hipóteses.

Esse modelo tem recebido outras denominações como modelo psicolingüístico; modelo baseado: no leitor (*reader-based*) ou nos esquemas mentais (*schema-driven*); de dentro para fora (*inside out*); guiado pelo conceito (*conceptually-driven*) ou de testagem de hipóteses (*hypothesis-testing position*). Pressupõe-se que a leitura dá-se a partir do leitor, tido como a origem de todas as pistas para se chegar ao significado textual.

Goodman (1967, 1970a, b, 1971, 1973, 1985, 1988) e Smith (1971, 1975, 1976, 1978, 1982, 1991), teóricos mais representativos desse modelo, defendem a idéia de que a atividade de leitura repousa sobre os conhecimentos gerais e individuais do leitor trazidos para o texto. Segundo Goodman (1970a: 108):

a leitura é um processo seletivo. Ela envolve o uso parcial de pistas lingüísticas mínimas e disponíveis, selecionadas de insumos perceptuais a partir das expectativas do leitor. Fazem-se decisões provisórias a serem firmadas, rejeitadas ou aprimoradas à medida que esta informação parcial é processada e a leitura avança. Ou seja, a leitura é um jogo psicolingüístico de adivinhações. Ela envolve uma interação entre o pensamento e a linguagem.

O “Modelo Psicolingüístico de Leitura” desse teórico caracteriza a leitura como um jogo de adivinhação; fundamenta-se na crença de que ler é um “um processo psicolingüístico pelo qual o leitor, um usuário da língua, reconstrói, o melhor que pode, uma mensagem que fora codificada por um escritor em exibição gráfica”. Para ele, ler não é um processo primário em que se retira informação letra por letra, palavra por palavra. Goodman (1973: 164) afirma que

o leitor não usa toda a informação que lhe é disponível. A leitura é um processo no qual o leitor escolhe apenas o suficiente para selecionar e pressupor uma estrutura de linguagem que é decodificável a partir da informação disponível.

O autor aponta ler como um processo receptivo e seletivo em que o leitor faz um *sampling* (colhe amostras), *predicts* (prediz ou faz

previsões), *tests* (testa) e *confirms* (confirma suas previsões). Esses quatro momentos compreendem um ciclo cujas pistas são encontradas em três sistemas: o grafofônico, o sintático e o semântico, usados simultânea e independentemente em uma trajetória “inteligente” a ser seguida, durante o processo de leitura.

Para Goodman (1970b: 135-42), o sistema grafofônico é a pista em que o leitor responde às seqüências gráficas e pode utilizar as correspondências entre o sistema gráfico e o morfo-fonológico do seu dialeto; o sistema sintático é o recurso do leitor que, ao usar marcadores do tipo “função de palavras”, “sufixos flexionais” como “pistas”, reconhece e prediz (prevê) estruturas; o sistema semântico serve como pista não só para o leitor compreender o sentido das palavras, mas também para ir além, ao usar de sua experiência e conhecimento anterior para atribuir sentido ao que lê.

Ao compartilhar com o argumento de Goodman de que ler é um processo impreciso e dirigido por hipóteses, Smith (1978, 1982, 1991) defende a idéia de que é o leitor quem mais contribui para a leitura (mais do que os símbolos visuais da escrita). Para Smith (1991: 83), a leitura é uma experiência: “ler sobre uma tempestade não é o mesmo que estar em uma tempestade, mas ambos são experiências. Respondemos emocionalmente a ambos. Mas o aprendizado, em cada caso, é um derivado da experiência.”

O processamento *top-down* é enfatizado pela psicologia cognitiva que leva em conta a estrutura mental do leitor e a considera um sistema de conhecimentos organizados em categorias de conceitos – cada leitor possui uma teoria do mundo em sua cabeça – conforme Smith (1991: 191):

Normalmente, não temos consciência de não estarmos identificando palavras individuais, quando lemos, porque não estamos de qualquer modo pensando nas palavras. A linguagem escrita (assim como a fala) é transparente – olhamos através das palavras reais para o significado além delas, e, a menos que existam anomalias perceptíveis de sentido, ou a menos que tenhamos problemas para a compreensão, não temos consciência nem das palavras.

Os trabalhos de Clarke e Silberstein (1977) e de Coady (1979) têm sido apontados como dois importantes esforços para transferir a teoria

psicolinguística da leitura para o contexto do ensino de LE. Esses teóricos muito contribuíram e têm contribuído para a teoria da leitura em LE como se verá mais adiante (seção 2.4) neste capítulo.

A leitura descendente é uma “abordagem não-linear que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma” (KATO, 1985: 40). Trata-se de um modelo em que se propõe que a leitura seja um processo de reação a um texto e de construção de compreensão através do uso de expectativas e experiências pessoais. (HARRIS & HODGES, 1981; DELL’ISOLA, 2001).

Meurer (1988: 264) descreve como se processa a leitura *top-down*:

No processamento “descendente”, a compreensão é vista como impulsionada não pelo texto, mas pelo leitor. A compreensão dá-se do geral para o particular: começa na mente do leitor que, então, seleciona informação textual para confirmar expectativas e hipóteses sobre o texto. O significado depende grandemente do preenchimento de lacunas através de inferências e, portanto, envolve mais do que a soma das partes do texto.

Nesse modelo, o sentido global de um texto começa a se construir a partir da idéia geral do leitor sobre o conteúdo desse texto, o leitor produz hipóteses a partir das suas experiências e dos seus conhecimentos pessoais. Esse princípio fez com que o modelo “descendente” fosse privilegiado, durante muitos anos, como referencial teórico do ato de ler, sobretudo nos cursos de Prática de Leitura em LE.

Segundo Kato (1984: 134), “o conhecimento prévio do leitor passa a ter um papel igual ou até mesmo mais importante do que os dados do texto. A leitura de uma frase passa a ser vista não mais como uma operação precisa de análise e síntese, mas como um jogo de adivinhações.” Deslocou-se o foco da leitura a partir do texto (do texto para o leitor/ de baixo para cima) para a leitura a partir do leitor (do leitor ao texto/ de cima para baixo). Essa mudança de paradigma, por um lado, trouxe avanço na eficácia dos métodos de ensino-aprendizagem de leitura em LE, por outro lado, levou a excessos gerados pela ênfase dada aos processos cognitivos envolvidos na leitura.

As críticas ao modelo concentram-se no fato de que se deixou de enfatizar a dimensão da percepção e da decodificação desses mesmos processos cognitivos. Houve uma desconsideração pelas questões estritamente lingüísticas, constitutivas do universo do texto.

Conforme afirma Braga (1997: 7), “os trabalhos teóricos na área passaram a explorar cada vez mais o papel dos processos descendentes e pouco ou quase nada se refletiu sobre o papel dos processos ascendentes” que, quando considerados, tendiam a se restringir a questões de estrutura textual, de organização retórica, isto é, a questões macroestruturais.

Da mesma forma que o modelo ascendente, o modelo descendente deixou de considerar aspectos sociolingüísticos ou referentes às regras da língua em uso e aspectos psicossociais ou referentes às atitudes do leitor na interação, conforme aponta Scaramucci (1995). A consequência da grande aceitação do modelo descendente parece ter gerado a supressão de toda a materialidade do texto a partir da qual inferências importantes poderiam ser geradas e os textos acabam não sendo portadores de significado.

2.3.3 - O modelo interativo

O modelo interativo fundamenta-se na idéia de que a produção da leitura dá-se a partir da interação ou troca contínua entre leitor e texto. De modo geral, esse modelo estabelece que, por identificar a significação das palavras, o leitor poderá lembrar de numerosas fontes de informação, tanto gráficas, lexicais, morfológicas, sintáticas, quanto de conhecimentos mais amplos como os relacionados ao funcionamento, organização ou referencial dos textos.

Para Widdowson (1979), ler é um processo que envolve a combinação entre a informação textual e a informação que o leitor traz para o texto. Há uma espécie de “diálogo” entre texto e leitor. A leitura é considerada um processo de comunicação e interação, pois pressupõe troca entre leitor e autor para tornar explícita uma convergência de significados (WIDDOWSON, 1984).

Atualmente, parece ser consenso entre os especialistas em leitura de que o processamento do ato de ler dá-se interativamente. Apesar

disso, o termo “interativo” tem sido interpretado de duas maneiras. Segundo Oliveira (1992: 71), alguns pesquisadores interpretam o termo como sendo a relação entre informações fornecidas pelo texto (*bottom-up* ou ascendente) e o conhecimento prévio do leitor (*top-down* ou descendente); outros pesquisadores entendem por “interativo” o uso simultâneo de diversos tipos de conhecimento para, ao mesmo tempo, decodificar e interpretar textos.

Cornaire (1991: 24) observa que os modelos do tipo interativo subdividem-se em dois grupos: os modelos pouco interativos em que não se reconhece influência direta de uma fonte de informação sobre outra e os modelos fortemente interativos em que todas as fontes de informação são utilizadas simultaneamente e em interdependência mútua. O primeiro grupo compartilha do conceito de que o leitor reconstrói a informação textual, em parte, com base no conhecimento dirigido pelo texto e, em parte, com base no conhecimento prévio disponível do leitor (GRABE, 1991: 383). Representado por Carrell (1983), Perfetti (1985), Barnett (1989), esse grupo tenta incorporar aspectos da leitura ascendente com os da leitura descendente. O segundo grupo, representado por Rumelhart (1977), Kintsch & Van Dijk (1984), Samuels & Kamil (1984), Carrell (1987, 1988, 1989), Eskey & Grabe (1988) dentre outros, compreende que, em princípio, todas as fontes de informação que são utilizadas durante a leitura interagem em dependência mútua. Conforme Grabe (1991: 383),

a interação de muitas habilidades de um todo, potencialmente, é uma operação simultânea e conduz a uma compreensão fluente da leitura. A leitura envolve tanto uma gama de habilidades inferiores de identificação automática e rápida como uma gama de habilidades superiores de compreensão e interpretação.

Rumelhart (1977, 1980), Kintsch & Van Dijk (1984), Stanovich (1980), Carrel e Eisterhold (1983), Deschênes (1988) defendem a teoria dos esquemas. A teoria dos esquemas apoiou-se nas contribuições de Bartlett (1932) que observou repetidamente que os indivíduos colocam em jogo diversas tendências, inclinações e interesses para resolver

tarefas de ordem cognitiva. Suas experiências demonstram que as tendências que o indivíduo traz consigo são transportadas para a situação com a qual ele lida, o que define suas reações (por exemplo, as reações “fácil” ou “desagradável” são o resultado do confronto entre sujeito e situação). Em casos em que o estímulo é muito simples ou regular ou familiar, os dados são imediatamente correlacionados com algum padrão ou esquema, que parece ser preexistente. Já quando não há possibilidade de correlação imediata, Bartlett (1932: 45) afirma que, então, o indivíduo, sendo obrigado a usar os mesmos instrumentos: tendências subjetivas, inclinações, interesses e fatores de “predisposição emocional”, procura encontrar quais domina para subjugar a impossibilidade de lidar com os dados percebidos.

A teoria dos esquemas é uma teoria do conhecimento cujo objetivo é explicar como se estrutura o conhecimento armazenado na mente humana e como o homem usa esse conhecimento, ou seja, como, a partir do que já sabe, o homem compreende e adquire novos conhecimentos e – *“uma vez enriquecidos ou transformados os esquemas mentais existentes”* – como a mente fica “aberta” para a aquisição de outros conhecimentos. (MEURER, 1988: 261).

Segundo a teoria dos esquemas, a compreensão de um texto é um processo interativo entre o leitor e o texto. Para compreender um texto, o leitor seleciona esquemas que vão lhe permitir atribuir um significado ao texto a partir da informação nele contida. Em seguida, compreende-se um texto assim que se possui uma configuração de esquemas ou logo que uma série de hipóteses foi elaborada de modo a dar conta coerentemente do significado textual. Um esquema é uma estrutura abstrata que representa como o conhecimento e a experiência estão organizados na mente.

Em seu modelo, Rumelhart (1977) parte do pressuposto de que o insumo gráfico (ou a informação gráfica) entra no sistema e é registrada em um “depósito de informações visuais” (DIV); o DIV é operado pelo “dispositivo de extração de características” (*Feature extraction device*); esse dispositivo de extração de características tem como função extrair traços “críticos” da informação gráfica armazenada no depósito de informações visuais. Esses traços servem como uma “entrada sensorial” para o “sintetizador padrão” (*Pattern synthesiser*).

O sintetizador padrão utiliza o conhecimento ortográfico (*Orthographic knowledge*), lexical (*Lexical knowledge*), sintático (*Syntactical knowledge*) e semântico (*Semantic knowledge*) de que dispõe para produzir uma “interpretação mais provável” (*Most probable interpretation*) para a informação gráfica. A FIG. 2 representa o modelo de Rumelhart:

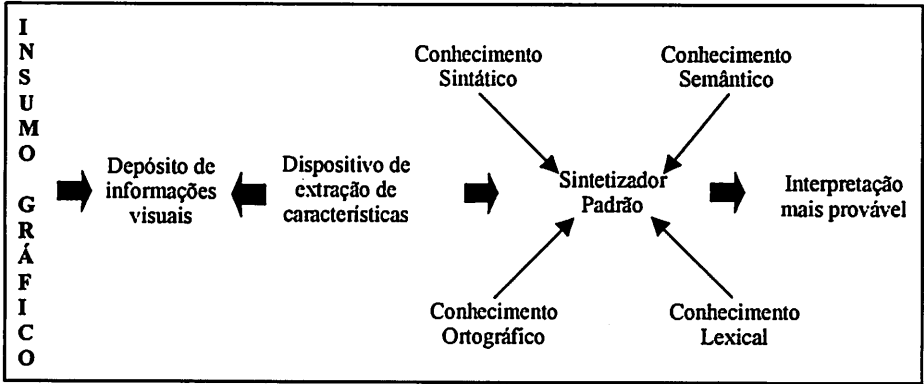


Figura 2

Modelo de leitura interativa (extraído de Rumelhart, D.E., 1977: 588)

A chave desse modelo, conforme afirma seu mentor, encontra-se na caixa rotulada “sintetizador padrão”, por ser responsável pela produção da interpretação mais provável do enunciado. Nesse sintetizador, além do conhecimento lingüístico, também é evocado o conhecimento “não-sensorial” sobre a estrutura ortográfica da língua, informação sobre os itens lexicais da língua, sobre as possibilidades e probabilidades sintáticas, informação semântica e pragmática que juntos geram o sentido atribuído ao texto. Para Rumelhart (1977: 588), “todas as várias fontes de conhecimento, tanto sensorial como não sensorial, se juntam em algum ponto (lugar) e o processo de leitura é o produto da aplicação conjunta, simultânea de todas as fontes de conhecimento.”

Segundo Rumelhart (1980:34) a teoria dos esquemas é basicamente uma teoria sobre como o conhecimento é representado e como essa representação facilita o uso do conhecimento de modo particular:

De acordo com a teoria dos esquemas, todo conhecimento é guardado em unidades – os *schemata*. Essas unidades de conhecimento trazem consigo informações sobre a forma como esse conhecimento deverá ser usado. Um “schemata”, portanto, é uma estrutura de dados para representar os conceitos genéricos organizados na memória. Existem esquemas para representar nosso conhecimento conceptual: aqueles subjacentes a objetos, situações, eventos, seqüências de eventos, ações e seqüências de ações.

Os modelos interativos pressupõem que várias fontes de conhecimento ou de informação são ativadas simultaneamente durante o processo de leitura. Stanovich (1980: 36) estende a idéia de interação, ao propor que a compreensão da leitura envolve um “processo interativo compensatório”, isto é, um processo em um nível qualquer pode compensar as deficiências em um outro nível qualquer. Assim, segundo sua teoria, um leitor atua sobre o texto ao ativar esquemas, ao inferir a partir das informações textuais e, se houver uma deficiência em um dos níveis de processamento da leitura, o leitor tentará compensá-la recorrendo a fontes de informação relacionadas a outros níveis. Stanovich (1980: 63) ressalta que “uma deficiência em qualquer conhecimento leva a uma maior dependência de outras fontes a despeito do nível dessas fontes na hierarquia do processo.”

Para Samuels & Kamil (1988), a grande contribuição do modelo de Stanovich (1980), é que ele permite explicar, de um ponto de vista teórico, a aparente anomalia que ocorre em muitas pesquisas em que aprendizes com baixo desempenho em leitura, sob certas condições, apresentam maior sensibilidade a restrições contextuais do que aprendizes com um bom desempenho em leitura.

Deschênes (1988) propõe um modelo interativo em que a compreensão da leitura seria função de variáveis indissociáveis: o texto, o contexto e o leitor. Apoiado na teoria da psicologia da informação, seu modelo aponta que essas variáveis podem exercer influência sobre a compreensão e podem ser determinantes no desempenho do leitor. O contexto no qual o texto se insere inclui as seguintes variáveis: o título fornecido como “quadro de referência” para interpretação do texto; os organizadores introdutórios; as ilustrações, o objetivo da

leitura ou a perspectiva do leitor e as modalidades de apresentação do texto. As características do texto referem-se à forma (os aspectos lingüísticos) e ao conteúdo (os aspectos semânticos). O conhecimento do leitor envolve as estruturas como memória e as informações prévias já adquiridas pelo leitor e os seus processos psicológicos (como a percepção, o tratamento da informação, a recuperação da informação).

A questão da interação é muito mais ampla. Carrell (1990) lembra que, quando se invoca a natureza interativa de tratamento do texto, é preciso ter em mente que essa interação implica todos os tipos de conhecimento que o leitor utiliza durante a leitura – conhecimentos e crenças sobre o mundo (esquemas de conteúdo), conhecimentos de diferentes tipos de textos e de sua organização e sua estrutura (esquemas formais) e conhecimentos lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos (esquemas lingüísticos). Além desses, a autora aponta outras possibilidades (como o conhecimento sobre o processo de leitura e os objetivos pessoais de cada leitor) e levanta a possibilidade de a interação acontecer também entre os diversos níveis (do nível mais baixo, reconhecimento das letras e palavras, aos aspectos mais elevados e mais globais do texto e do contexto).

O fato de o leitor construir hipóteses para compreender um texto foi verificado em muitas investigações, por isso há razões para se acreditar que a compreensão resulta da ativação de esquemas. Entretanto, o modelo interativo também sofreu críticas. Segundo Cornaire (1991: 27),

A teoria dos esquemas ainda permanece com lacunas; faltam-lhe dados sobre a maneira pela qual os esquemas se elaboram, sobre sua atividade e sua evolução. Finalmente, mesmo se esse tipo de modelo se propõe interativo, parece que a ênfase é colocada primeiramente sobre o leitor mais do que sobre o texto e como os críticos bem o disseram: ganhamos um modelo de funcionamento do sujeito em detrimento de um modelo de funcionamento do objeto.

Apesar dessa lacuna, o modelo interativo parece ser o mais conveniente à descrição dos mecanismos que envolvem a leitura de um texto em LE.

2.4 - OS MECANISMOS DE LEITURA EM LE

A divergência entre os modelos de leitura encontra-se na fonte geradora da compreensão textual. O modelo ascendente privilegiou a identificação das configurações impressas como o estímulo básico para a leitura. Ao desconsiderar que parte das informações não está explícita no texto, os teóricos que defendem esse modelo ignoraram a contribuição ativa do leitor e não lhe atribuíram o devido valor.

O modelo descendente focalizou a habilidade de derivar o sentido textual associada às experiências do leitor. O leitor passa a ser “co-autor” do texto por trazer para o texto outras instâncias significativas. A importância dos conhecimentos lexicais parece ter sido desmerecida pelos adeptos mais radicais desse modelo. Conforme aponta Tardif (1983: 34), a leitura é uma atividade de extração de sentidos ou significados e, nesta ótica, uma adesão estrita às formas impressas apresenta muito pouca importância.

Há fortes indícios de que o “quase” abandono do aspecto formal do texto tenha gerado uma série de equívocos na prática pedagógica. Entretanto, o modelo interativo resgata a possibilidade de se apreender o sentido do texto através da interpretação de sua forma aliada à participação ativa do leitor que seleciona informações, elimina outras, ativa esquemas, infere, associa, relaciona e adiciona elementos.

Os modelos interativos parecem ser mais convenientes à descrição dos mecanismos de leitura dos aprendizes de uma LE porque ressaltam certas habilidades que são importantes para serem adquiridas para o desenvolvimento da capacidade de ler na língua estrangeira estudada e, conseqüentemente, o desenvolvimento do desempenho nessa língua. Dentre outros, os principais teóricos que defendem os modelos interativos da leitura em LE são Clarke & Silberstein (1977), Coady (1979), Moirand (1979), Moita Lopes (1986); Carrell (1987, 1988), Devine (1988), Clarke (1988), Eskey (1988), Cavalcanti (1983, 1989); Mclaughlin (1990), Segalowitz (1991), Leffa (1985, 1996); Grigoletto (1992, 1995, 1997); Lage (1993); Coracini (1995); Scaramucci (1995, 1997); Dias (1985, 1998).

Apesar de existirem há vários anos, os modelos de Clarke & Silberstein (1977), Coady (1979), Moirand (1979) são importantes

porque colocam em foco certas variáveis – essenciais ao processo de ler em uma LE – que não haviam sido levadas em conta anteriormente.

Clarke & Silberstein (1977 apud GRABE, 1991) esboçaram sugestões para a instrução que poderiam ser extraídas de um modelo psicolingüístico de leitura. Ler foi caracterizado como um processo ativo de compreensão e, segundo esses autores, é necessário ensinarem-se estratégias de leitura para que os aprendizes leiam mais eficientemente. Entre essas estratégias, os autores apontam: adivinhar a partir do contexto, definir expectativas, gerar inferências sobre o texto, “passar os olhos” à frente para preencher lacunas contextuais, dentre outras.

Coady (1979) reinterpretou o modelo psicolingüístico de Goodman (1970a, b, 1971, 1973) e elaborou um modelo representativo para o processamento da leitura de aprendizes de LE. Para Coady (1979), o conhecimento prévio do leitor interage com suas habilidades conceituais e estratégias processuais.

O processo de leitura requer três componentes representados na FIG. 3.

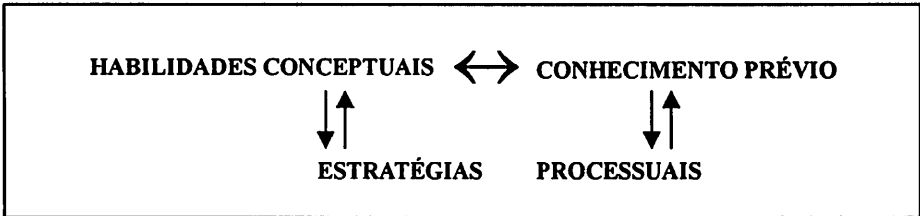


Figura 3

O modelo de Coady (1979) para o leitor de uma LE

Coady (1979) denomina habilidade conceitual como sendo a capacidade intelectual geral do leitor; estratégias processuais são os vários subcomponentes que a leitura envolve, como, por exemplo, as correspondências grafema-morfema, a informação sintática, o sentido lexical e contextual. Para Coady (1979: 12), o conhecimento prévio exerce importante papel e pode até compensar certas deficiências sintáticas do aprendiz:

○ estudo sobre materiais de leitura deveria ser de grande interesse e estar bem relacionado ao “background” (conhecimento prévio) do leitor pois um forte insumo semântico pode ajudar a compensar um fraco controle sintático. O interesse e o conhecimento prévio do estudante tornam possível sua compreensão a uma velocidade razoável e o mantém envolvido com o material, apesar da dificuldade sintática do próprio material.

Para esse teórico, leitores iniciantes concentram-se nas estratégias de processamento (por exemplo, identificação da palavra), enquanto leitores mais proficientes deslocam sua atenção a habilidades conceituais mais abstratas e fazem melhor uso do seu conhecimento prévio, usando apenas informação textual necessária para confirmar e predizer a informação presente no texto.

Com o surgimento da proposta de se utilizar textos autênticos para a leitura em LE, Moirand (1979) sugere que o aprendiz faça uma “varredura” no conjunto do texto, seguida de uma análise de regularidade. Esse teórico propôs um modelo em que se distinguem os seguintes componentes de base: o leitor: seu estatuto, seu papel, sua “história”...; as relações leitor / autor: o tipo de relações e/ou sobretudo as representações que o leitor faz a respeito do autor; as relações leitor / autor e documento: o documento produz um efeito sobre o leitor que nem sempre é o imaginado (ou desejado) pelo autor; as relações leitor /documento e elementos extralingüísticos: a influência do tipo de referente, os conhecimentos do leitor, o lugar e o momento de sua leitura.

Nos últimos dez anos, alguns teóricos reconheceram a necessidade de se atribuir maior importância ao conhecimento lingüístico e passaram a dar mais atenção aos fenômenos relacionados à decodificação e aos aspectos lingüísticos do texto. Carrell (1987, 1988) tenta incorporar alguns aspectos “descendentes” a uma análise em que os aspectos “ascendentes” predominam. A autora conclui que a leitura, para ser eficiente, deve ter apoio no texto e que confiar excessivamente nos processos descendentes pode promover compreensões inadequadas. Ela distingue dois tipos de deficiência: as deficiências lingüísticas e as deficiências em leitura que, apesar de envolverem habilidades distintas, estão potencialmente relacionadas e podem dificultar a interação na

leitura em LE. Clarke (1988) e Devine (1988) concluíram que existe grande influência da competência lingüística sobre a leitura em LE. Eskey (1988) defende a idéia de que a boa leitura depende muito mais do conhecimento lingüístico do que de um jogo psicolingüístico de adivinhação.

Eskey (1988) declara sentir-se atraído pelo modelo interativo porque nele a leitura deriva da interação entre a informação obtida do texto (*bottom-up*) e da interpretação fornecida pela análise do leitor (*top-down*), ambas dependem de certos tipos de conhecimento prévio e de certos tipos de habilidades de processamento da informação. O autor defende que a decodificação rápida e correta é importante para qualquer tipo de leitura, especialmente em se tratando de leitura em LE e, principalmente, para leitores menos proficientes. E, esse autor afirma que, ainda que existam algumas exceções, os bons leitores sabem a língua, podem decodificar unidades lexicais e estruturas sintáticas dos textos que lêem e, em sua maioria, o fazem sem a ajuda de seu conhecimento prévio e sem adivinhar a partir do contexto.

Conforme lembra Eskey (1988), a interação leitor-texto, apesar de valorizar os aspectos lingüísticos textuais, pode alimentar a ilusão de que os textos são eles mesmos a informação, quando de fato eles são meramente marcas sobre a página que os leitores devem converter em linguagem. Assim, por exemplo, um texto em Chinês pode não conter informação simplesmente pelo fato de não podermos “traduzi-lo” – nem nossas melhores estratégias de leitura descendente (*top-down*) nem nosso conhecimento prévio nos levarão a produzir uma leitura bem-sucedida, se o problema está na base da decodificação. O conhecimento da língua em que o texto está escrito é imprescindível para a ativação de esquemas a partir das habilidades ascendentes (*bottom-up*).

Eskey (1988: 97) defende a idéia de que não devemos perder de vista o fato de que a língua em si é um grande problema em leitura em segunda língua (língua estrangeira), e que mesmo uma adivinhação instruída não substitui uma decodificação acurada. Para esse autor, o conhecimento lingüístico é o primeiro a ser exigido do leitor e isso sugere que a estrutura da linguagem do texto contribui muito mais para a reconstrução do sentido do que estritamente aquilo que os teóricos do modelo “top-down” defendem e querem fazer acreditar.

Assim como Eskey (1988), McLaughlin (1990) e Segalowitz (1991) acentuaram a importância do processamento ascendente no contexto de leitura em LE. Segundo esses teóricos, apesar de os aprendizes não reconhecerem simplesmente as palavras de modo rápido e preciso, estão conscientemente despertados para a forma gráfica.

É possível que leitura seja o processo mais estudado atualmente, mas, apesar disso, parece ser o fenômeno educacional menos compreendido, conforme aponta Clarke (1988). Constata-se que é preciso conhecer mais sobre esse fenômeno que deixou de ser considerado estritamente um produto acabado e passou a ser tratado como um processo interativo. Essa interação dá-se entre o leitor, aprendiz de uma “outra língua”, e o texto escrito nessa “outra língua”.

Em geral, a experiência de ler um texto em uma língua estrangeira relaciona-se ao fato de o leitor encontrar-se diante de uma página impressa em um código cujos signos nem sempre representem (para ele, leitor) o ajuste preciso entre significantes e significados (na concepção saussureana). Ainda que o texto seja claro, coerente, coeso e tenha todas as características que o qualifiquem “legível”, ainda que o leitor considere familiares esses signos em sua LM, durante a leitura em LE torna-se clara a arbitrariedade dos signos e indispensável sua decodificação ou tradução que passa pelos três níveis de significado: lexical, estrutural e sociocultural.

A atribuição de sentido a itens lexicais que compõem o texto pode ser o início de um processo bem-sucedido de compreensão textual.

2.5 - A NOÇÃO DE COMPREENSÃO TEXTUAL

É consenso entre os diversos teóricos e professores de língua, que a leitura é atividade de extração de sentidos. A compreensão pode ser considerada como base da leitura. A psicologia cognitiva concebe que um interlocutor que se encontra em interação com um discurso escrito, reconstrói o sentido do texto, ou seja, compreende o que lê levando em conta seu conhecimento prévio ou informações não-visuais. Assim, compreender implica derivar alguma forma de significado e relacioná-lo a outras experiências ou idéias; parafrasear; abstrair conteúdos; responder questões sobre o material escrito; ou criticar um texto.

A presença do material escrito é incontestável: não se pode negar o texto como fonte de informação, ainda que não seja necessária a leitura de todas as unidades lexicais que o compõem para que a compreensão ocorra. Assim, compartilha-se, neste trabalho, com a idéia defendida pelos pesquisadores que postulam que a informação fatural de um texto deve ser considerada a base sólida sobre a qual se apóiam os processos cognitivos de ordem superior como a generalização, a comparação, a conclusão. Conforme apontam Kleiman & Ratto (1986: 37): “Lemos nas entrelinhas porque somos capazes de perceber o que está na linha”.

A compreensão da leitura está influenciada pelo que o leitor já sabe (os conhecimentos veiculados pelo texto e os armazenados na memória); por aquilo que espera encontrar (o leitor tende a fazer previsões) e pelo contexto no qual algo é lido (HACKER, 1980). De acordo com esse enfoque, o nível de compreensão depende do conhecimento partilhado entre leitor e texto, das expectativas do leitor e do contexto. Quanto mais estreita for essa relação, maiores serão as chances de se compreender o texto.

Entende-se, aqui, que a compreensão de um texto em uma LE envolve o reconhecimento dos símbolos gráficos que servem de estímulos para a geração de significado através da ativação de esquemas de conteúdo (conhecimento e crenças que um indivíduo tem sobre o mundo), esquemas formais (conhecimentos sobre os tipos de textos, sua organização e suas estruturas típicas) e esquemas lingüísticos (conhecimentos lexicais, semânticos, sintáticos e pragmáticos). Os contextos verbal e não-verbal contribuem para a compreensão. Conforme (KATO, 1983: 139): “a compreensão exige a interação do leitor com dados do texto, dados de sua memória e de sua capacidade comunicativa-cooperativa com um autor que ele geralmente não conhece.”

A leitura “do que está na linha” dá-se ao se reconhecer itens ou unidades lexicais e a eles atribuir sentido. Oliveira (1992: 72) lembra que “mesmo alguns expoentes de linhas teóricas globalistas ou descendentes têm reconhecido nos últimos anos a necessidade de se conferir um pouco mais de atenção a fenômenos ligados à decodificação e a aspectos sistemáticos da língua.”

Picard (1977) diz que sem **significante** torna-se impossível produzirem-se significados; sem o dito, o não-dito não se afirma. Nesse sentido, a leitura submete-se à escrita, ao funcionamento formal do texto. O “dito” / “o que está na linha” é sinalizador de leitura e conduz, de certa forma, a compreensão.

A noção de compreensão tem, portanto, como ponto de partida, a percepção e interpretação da(s) “linha(s)”, do que é “dito”, e pode chegar até a percepção e interpretação da(s) “entrelinha(s)”, do “não-dito”. Trata-se de uma noção estreitamente associada à capacidade de ativar esquemas mentais a partir de uma linguagem formal específica: o código verbal escrito que culmina com a construção de significado(s).

A compreensão relaciona-se à interpretação, criação, ativação de conhecimentos, extração de inferências e construção que vai além da informação estritamente textual. Para Marcuschi (1996: 11), há cinco tipos de horizonte para a compreensão de um texto, ou seja, um texto pode ser lido de várias maneiras ou perspectivas diversas:

1. Falta de horizonte – nesta perspectiva, apenas **repetimos** ou **copiamos** o que está dito no texto. Permanecer neste nível é agir como se o texto só tivesse informações objetivas. (...) A atividade do leitor se reduziria a uma mera atividade de repetição.
2. Horizonte mínimo – neste caso teremos o que aqui se chama de **leitura parafrástica**, ou seja, uma espécie de repetição com outras palavras em que podemos deixar algo de lado, selecionar o que dizer e escolher o léxico que nos interessa. Certamente, vamos colocar alguns elementos novos, mas nossa interferência será mínima e a leitura fica ainda numa atividade de identificação de informações objetivas que podem ser ditas com outras palavras.
3. Horizonte máximo – esta é a perspectiva que considera as **atividades inferenciais** no processo de compreensão, isto é, as atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto. É uma leitura do que vai nas entrelinhas; não se limita à paráfrase nem fica reduzida à repetição.

4. Horizonte problemático – embora este horizonte não seja em princípio descartável como inadequado, ele vai muito além das informações do próprio texto. Trata-se do âmbito da extrapolação.
5. Horizonte indevido – finalmente, identificamos uma zona muito nebulosa que qualificamos como indevida ou proibida. É a área da leitura errada.

A proposta de Marcuschi (1996) sobre os horizontes textuais parece conduzir à constatação de que, em geral, um texto apresenta: informações objetivas que são informações que podem ser repetidas pelo leitor de duas maneiras: 1ª. com as mesmas palavras utilizadas pelo autor do texto (cópia); 2ª. com suas próprias palavras (paráfrase); informações não objetivas que são informações passíveis de receber diversas, mas válidas, interpretações (terreno das inferências); informações mistas que são informações sujeitas a muitos equívocos, pois vêm misturadas com crenças, valores pessoais ou de grupo; informações vulneráveis que são as repletas de imagens e idéias vagas sobre as quais se pode discutir muito.

Nesta obra, optou-se pela noção de compreensão que satisfaz o horizonte mínimo de leitura. Espera-se que o aprendiz de uma língua estrangeira seja capaz de *identificar informações objetivas de um texto e dizê-las com outras palavras* (da língua estrangeira que estuda ou de sua língua materna, isto é, processar corretamente a informação).

Em geral, a operação cognitiva mais evocada para descrever essa construção de sentido é a ativação de conhecimentos armazenados na memória. Kintsch & Van Dijk (1975, 1983) apóiam-se no postulado de que o significado de um texto é representado pela sua base conceptual (base do texto) que é uma rede de proposições conectadas. Para eles, as proposições são conceitos verbais organizados em predicados seguidos de seus argumentos, como assim definem:

Uma proposição é usualmente tomada como o sentido de uma sentença (declarativa). Esse sentido tem um *composite nature*: é uma construção de significados de expressões que a compõem – palavras ou frases da sentença. Esta construção é o *output* de regras de interpretação semântica e seguidas pelo bem

conhecido princípio de funcionalidade de Frege: a interpretação das expressões compostas ocorre em função da interpretação das expressões que as compõem. (KINTSCH & VAN DIJK, 1983: 112)

Em sua teoria, Kintsch & Van Dijk (1983) determinam que compreender um texto é construir uma seqüência ordenada de proposições do tipo PREDICADO-ARGUMENTO e estabelecer elos entre as proposições de modo a chegar à base do texto. Essa base textual é construída passo a passo por um tratamento da informação. Este tratamento faz-se por ciclos: da palavra (nível microestrutural) à unidade temática (nível macroestrutural) e vice-versa já que a palavra pode ser definida pelas proposições vizinhas. Por exemplo: VENDA (ADRIANO, CARRO) é proposição da frase “Adriano vendeu um carro” em que VENDA é o predicado (que exprime uma relação) e ADRIANO e CARRO são os argumentos (termos ligados ao predicado).

A representação semântica do texto faz-se em dois níveis: microestrutural e macroestrutural. A primeira é estabelecida no nível da frase, a segunda, representa o sentido das partes retóricas do discurso. Trata-se de uma estrutura hierárquica em que cada elemento representa uma proposição colocada em relação a outras.

O tratamento da informação ativa uma série de estratégias de seleção. As estratégias não só levam à formação de representações semânticas, mas também a representações pragmáticas, interativas, contextuais que concorrem para a produção de informação, conforme os objetivos da compreensão. O tratamento da informação é feito através de um trabalho de armazenagem e de busca na memória.

A compreensão do discurso envolve a representação da base textual na memória e, ao mesmo tempo, a ativação, a atualização e outros empregos de um “modelo de situação” que é a representação ao nível cognitivo dos eventos, ações pessoas e situação geral de que o texto fala. Esse modelo pode incorporar as experiências anteriores provenientes de outras bases textuais relativas a situações idênticas ou similares (intertextualidade) e pode também incorporar elementos mais gerais presentes na memória que se referem às mesmas situações. Além disso, para Kintsch & Van Dijk (1983), existe um sistema de controle cuja função é gerenciar o conjunto de operações de utilização da memória e dirigir todas as estratégias de tratamento da informação.

O conhecimento lexical do leitor não se limita à informação do comportamento sintático interno das entradas lexicais; conforme afirma Kato (1984:139):

Ao contrário do dicionário comum, onde os itens aparecem listados de forma alfabética, acredita-se que, no léxico mental, o item lexical não aparece isolado, mas sim dentro de uma rede de relações paradigmáticas e sintagmáticas. Assim o aparecimento de um item no texto deverá ativar outros da mesma área, fazendo o leitor prever o desencadeamento temático possível a partir desses itens.

Assim, segundo Kato (op.cit.), a compreensão de um item não se dá isoladamente e o aparecimento de um item lexical no texto leva ao estabelecimento de relações entre esse item e outros conhecidos ou aprendidos.

Por um lado, sabe-se que é possível compreender um discurso escrito sem conhecer o sentido de todos os itens lexicais que o compõem. Segundo Bachrach (1980: 128), “se o discurso se desenvolve de forma lógica, conterà um certo número de dados que ajudarão o interlocutor a captar o sentido sem que deva conhecer, para isso, a significação exata de todas as palavras.” Por outro lado, é preciso reconhecer a necessidade de se conhecer um certo número de itens lexicais para que a compreensão seja possível. Veja-se a palavra *ponto* na frase:

(6) A que ponto você chegou!

Sem outra precisão, o aprendiz de LE pode não compreender todo o enunciado, por não conhecer o sentido da palavra “ponto” na frase (6), ainda que ele conhecesse todos os demais itens lexicais que a compõem. Mesmo assim, o significado de todo o enunciado estaria comprometido. Já se o leitor-aprendiz de LE conhecesse um ou mais significado(s) da palavra, ele seria levado a decidir pelo significado adequado ao contexto, apenas após a leitura do texto em que a frase (6) estivesse inserida.

A mensagem da frase (6) poderia estar inserida em um diálogo em que duas pessoas marcam um encontro em uma parada de ônibus, uma delas não desceu do ônibus no local combinado, seguiu viagem e só desceu no ponto final (última parada do ônibus). A outra, quando ouviu da primeira o motivo do desencontro, exclama: “A que ponto você chegou!”. Essa expressão (6) pode ser compreendida também como “você foi além das minhas expectativas”, “eu não imaginava que você fosse ser capaz disso”, o que demonstra que o contexto pode favorecer a compreensão das palavras.

Kintsch (1988) postula um modelo de construção e integração. O sistema de construção cria uma base de texto a partir da informação textual e do conhecimento do leitor. A base textual é representada por uma rede associativa de proposições interconectadas. O sistema de integração coloca em jogo um processo de difusão da ativação que reforça os elementos apropriados ao contexto e inibe os outros compondo a base textual em um todo coerente.

A compreensão pode ser categorizada ou como uma “ativação de esquemas” ou como um “resultado de associações” (DENHIÈRE & BAUDET, 1992). Na primeira categorização postula-se a intervenção de conhecimentos como estruturas de natureza esquemática cujos dados encontram-se preconcebidos e disponíveis na memória. Uma vez ativados, esses dados levam à construção da representação significativa, após uma “seleção” de informações suscetíveis de completar os espaços “vazios”, a serem preenchidos pelo leitor. Na segunda categorização, a compreensão consiste na ativação de conhecimentos por meio de uma rede de associações. Ao serem estabelecidas novas associações dentro dessa rede, inferências são geradas com a finalidade de se alcançar a compreensão. Apesar de as categorizações dessa natureza privilegiarem tentativas de descrever o processo mental de compreensão, esses autores afirmam que atualmente a pesquisa cognitiva volta-se às unidades menores, ao estudo dos processos de construção do significado global do texto a partir de suas unidades elementares.

Para uma discussão geral sobre o significado adotar-se-á a definição de Dancette (1995: 82) que se limita ao que é necessário e suficiente para a análise de traduções:

Dizemos que dois enunciados têm o mesmo sentido quando um conjunto de pessoas confiáveis, colocando-os na mesma perspectiva e no mesmo contexto, consideram que esses enunciados querem dizer a mesma coisa. Inscrito no campo da experiência humana, o sentido contextual de que falamos é então mais profundo – porque se estabelece a um maior número de níveis – que o sentido lingüístico. De fato, o decodificador conhece o contexto, tem conhecimentos enciclopédicos e lógicos, tem sensibilidade retórica, estética, moral, além de seus conhecimentos lingüísticos.

De acordo com a abordagem adotada neste trabalho, o sentido de uma expressão E é a invariante de paráfrases de E, ou seja, é expresso por todos os enunciados que possuem o mesmo sentido de E. Limitar-se-á nesta pesquisa a uma definição de sentido que é suficiente, satisfatória e necessária para a análise dos dados desta investigação.

Para poder estudar cientificamente os fenômenos do sentido, para poder descrevê-lo para cada língua, é necessária uma linguagem de representação do sentido, as definições dos dicionários apenas representam o significado dos itens lexicais. Por isso, no próximo capítulo serão apresentados: a leitura onomasiológica e a leitura semasiológica, a noção de paráfrase e o Modelo Sentido → Texto.

Capítulo 3

DO SENTIDO AO TEXTO, DO TEXTO AO SENTIDO

*É a palavra
um ser esquecido de quem o criou;
flutua, reparte-se em signos
– Pedro, Minas Gerais, beneditino –
para incluir-se no semblante do mundo.*
Carlos Drummond

Este capítulo trata do sentido textual. Apresentam-se duas orientações possíveis para a leitura: a semasiológica (que vai do signo ao sentido) e a onomasiológica (que vai do sentido ao signo). Em seguida discute-se a noção de paráfrase, para se introduzir o Modelo Sentido → Texto (MST), que pressupõe representações lingüísticas de diferentes níveis. Concentrando-se o foco de interesse na Representação Semântica proposta pelo MST, serão discutidos os pressupostos relativos à competência lexical do aprendiz e será definido o nível de conhecimento lexical do aprendiz a ser medido neste trabalho.

3.1. AS ORIENTAÇÕES SEMASIOLOGICA E ONOMASIOLOGICA DA LEITURA

O sentido de um texto não decorre da soma das frases ou itens lexicais que o constituem, mas advém do todo, através do plano microestrutural e do plano macroestrutural, conforme a teoria de

Kintsch & Van Dijk (1984). O primeiro plano diz respeito às relações existentes entre elementos da superfície textual, ou seja, as marcas lingüísticas que organizam de modo linear a seqüência do texto em dimensão local. O segundo plano refere-se ao conteúdo global, nível que pode ser identificado com as estruturas profundas, subjacentes à superfície do texto. Essa posição, aponta as macroestruturas como responsáveis pela compreensão geral de um texto (nível da coerência) e pela informação que é dirigida para a interpretação de palavras e orações, ou seja, a compreensão local ou das microestruturas (nível da coesão).

De acordo com Van Dijk (1980), na atividade de leitura, a compreensão é algo que funciona em movimento de vai-e-vem. Os diferentes níveis de compreensão podem começar localizados tanto na superfície do texto e alcançar o plano global pela ativação dos conhecimentos armazenados pelos leitores, quanto em sentido oposto: os diferentes níveis e compreensão podem ter início na ativação do universo de conhecimentos do leitor, em um plano geral, e atingir a superfície do texto. Assim, há duas orientações que devem ser levadas em conta ao se considerar que a leitura dá-se interativamente.

Coste (1988) apresenta as orientações semasiológica (que vai do signo ao sentido) e a onomasiológica (que vai do sentido ao signo). A orientação semasiológica apresenta a leitura fundamentada na percepção e interpretação de elementos lingüísticos que compõem um texto, manifesta-se, em seguida, por um processo pragmático, a relação do texto com o mundo (de um lado, sua referência; de outro, as convenções, intenções e circunstâncias (físicas, psicológicas, sociais)) às quais correspondem a produção e consumo desse texto.

A orientação onomasiológica apresenta a leitura como se efetivando numa situação em que o leitor, em função de um projeto pessoal, da maneira como aprecia as circunstâncias de troca e condições situacionais, de suas experiências e de seus conhecimentos, vai produzir a leitura, projetando sentido num texto e informando sua percepção e interpretação dos elementos e dos funcionamentos lingüísticos.

Admite-se que as duas orientações têm sentido e produzem sentido, que a leitura pode acontecer através da alternância dessas direções e que uma não exclui a outra. Por mais complexas que sejam

as eventuais relações entre essas orientações, o ato de ler faz apelo a um leque de componentes (lingüístico, textual, referencial, relacional e situacional) que estão além de participarem todos de igual maneira da capacidade do aprendiz de uma LE.

Neste trabalho defende-se a idéia de que, no caso da leitura em LE, não se pode deixar de lado a dimensão semasiológica ao se colocar em foco a dimensão onomasiológica. Inicialmente, supervalorizada, em seguida, abandonada pelos que preconizavam a abordagem global, e, posteriormente, resgatada, a orientação semasiológica parece importante para o leitor em fase de aprendizado de uma LE, porque, em geral, o aprendiz, sobretudo o iniciante, tem conhecimento limitado da língua estudada e enfrenta uma série de obstáculos para compreender o que lê. Segundo Eskey (1988: 97), “a língua é o maior problema em leitura em LE”.

Conforme aponta Coste (1988), há indícios de que as estratégias de leitura onomasiológicas em LE encontram-se bloqueadas devido a falhas que se manifestam ao nível semasiológico elementar. Geralmente, o aprendiz de uma LE é forçado a se concentrar em práticas lineares de leitura quando não conhece uma certa quantidade de itens lexicais do texto que lê (CORNAIRE, 1991, FULGÊNCIO & LIBERATO, 1996). Como já se disse, anteriormente, para vários estudiosos e professores de língua, os leitores são levados a recorrer ao contexto para buscar um significado para os itens lexicais desconhecidos ou tentam encontrar informações em outras fontes que podem contribuir para serem ativados processos inferenciais.

Em síntese, a compreensão de um texto em LE é um processo interativo em que a extração de sentido depende tanto da relação entre leitor e linguagem escrita quanto da relação leitor e sua memória, seu conhecimento prévio, suas experiências pessoais e expectativas. A compreensão, conforme Dancette (1995: 82), é o resultado da confrontação e a síntese do sentido literal e do sentido contextual.

Nesta investigação, o resultado que se espera dessa confrontação deve satisfazer, pelo menos, o horizonte mínimo da leitura, aquele em que se espera que o aprendiz seja capaz de identificar e parafrasear informações de um material escrito. Entre os diferentes graus de interação que podem se estabelecer na relação do leitor com o texto,

a leitura parafrástica caracteriza-se pela “reprodução do que o autor quis dizer, o reconhecimento do sentido dado pelo autor” (ORLANDI, 1983: 177).

3.2 - A PARÁFRASE

Em geral, o termo paráfrase remete à produção de uma unidade discursiva que seja semanticamente equivalente a outra unidade produzida anteriormente (GREIMAS & COURTÉS, 1989); assim, o sentido é mantido equivalente ao do texto original. Da mesma maneira que um item lexical pode ser considerado sinônimo de outro, uma frase (ou texto) pode ser considerada paráfrase de outra frase (ou texto) se ambas forem reconhecidas como diferentes formas de mesmo conteúdo. Uma tradução pode ser considerada uma paráfrase quando o tradutor busca uma “forma proposicional na língua de chegada que tenha a mesma semelhança representativa que a forma proposicional da língua de partida.” (ALVES, 1996: 84).

Em outras palavras, denominam-se paráfrases duas ou mais frases (dois ou mais textos) que representam maneiras diferentes de expressar um mesmo sentido. Por exemplo, as frases (7), (8) e (9) podem ser consideradas paráfrases entre si:

(7) O empresário está certo de que o fato de estar engajado na política faz com que suas obras venham a ser melhores;

(8) O empresário não tem dúvida de que, estando engajado na política, suas obras tornem-se melhores;

(9) O empresário tem certeza quanto ao efeito positivo de seu engajamento político sobre a melhoria de suas obras.

Essas frases representam uma mesma idéia, ou seja, podem ser consideradas sinônimas. Igualmente, diz-se que uma palavra (ou expressão) é sinônima de outra quando há relação parafrástica ou de identidade entre as unidades de significado entre elas (NIKLAS-SALMINEN, 1997). Por exemplo:

- (10) “Triângulo” é sinônimo de “polígono de três lados”.
- (11) “estar certo”; “não ter dúvida” e “ter certeza” são sinônimos.
- (12) “tirar o pai da força” é expressão sinônima de “estar com pressa”.

A sinonímia designa uma relação em que duas ou mais formas diferentes (dois ou mais significantes) apresentam um mesmo sentido (remetem a um mesmo significado). Então, considera-se paráfrase o estabelecimento de uma relação de sinonímia ao se substituir uma palavra por outra em um mesmo contexto sem alteração do sentido do enunciado.

Além disso, considera-se também paráfrase a tradução de uma palavra, uma frase ou um texto de uma língua (L1) para uma palavra, uma frase ou um texto em uma segunda língua (L2), ao estimar-se que há reconstituição, na L2, do conteúdo expresso em L1. Assim, por exemplo, são consideradas paráfrases (13), (14) e (15):

- (13) Alcides a aidé Jean à passer son bac par ses conseils avertis.
- (14) Alcides helped John to pass his [baccalaureate] exams with his wise advice.
- (15) Alcides ajudou João a passar em seu curso de bacharelado com seus sábios conselhos.

Compartilha-se com Mel'Čuk (1989 a, b, 1993, 1997) e com Dancette (1995) dessa noção de paráfrase apresentada. Existem, entretanto, lingüistas que acreditam não haver paráfrases verdadeiras ou sinônimos perfeitos, ou seja, dadas duas expressões, sempre é possível encontrar diferença de sentido entre elas. Para eles, na língua natural, cada diferença na forma leva a uma diferença no sentido (cf. FUCHS, 1982, que desenvolve ampla discussão sobre o assunto).

Reconhece-se que sentido e significado são noções difíceis de serem delimitadas e esses termos podem até mesmo serem adotados como sinônimos, caso não seja relevante a sua distinção. O significado pode ser dimensionado como resultante de operações combinatórias

entre propriedades lexicais e relações sintagmáticas e o sentido envolve padrões diversos de uma certa exterioridade lingüística (a apropriação de significados disponíveis por parte de um sujeito, as convenções e intenções de uso). Segundo Mari (1998: 245), a partir do estruturalismo:

o significado constitui uma categoria engendrada no plano do enunciado e conhece os seus limites em termos das alternativas que o sistema oferece ao combinar propriedades lexicais através de relações sintagmáticas. Assim, o significado emana, sobretudo, dos arranjos que regras e combinações de regras da língua tornam possíveis, excluindo a intervenção dos interlocutores e quaisquer outros aspectos de exterioridade que condicionem essa intervenção.

O autor aponta a semântica como o campo de conhecimento que se vale da convergência entre a estrutura do enunciado e a estrutura conceptual das unidades lexicais, incluindo aspectos de representação conceptual e de percepção cognitiva como padrão catalisador das questões de significação. A semântica enfoca o cálculo do significado no plano do enunciado e instrumentaliza-se, formalmente, a fim de prover justificativas sobre o valor verdade das proposições. Procurou-se, neste trabalho, apoio em um modelo semântico que se encarrega de abordar aspectos do processo de significação (estratificados e sedimentados no plano cognitivo). Com o intuito de analisar o sentido do texto utilizado nesta investigação e de verificar a compreensão do significado de itens lexicais dos aprendizes de PLE que se submeteram ao teste, recorreu-se ao quadro teórico apresentado por Mel'čuk (1997).

3.3 - A TEORIA SENTIDO → TEXTO

A teoria Sentido → Texto (TST), proposta por Zolkovskij & Mel'čuk (1965), tem como objetivo assegurar o sistema de referência e o formalismo necessários à escritura dos Modelos Sentido → Texto das línguas particulares. Essa teoria expandiu-se e tem sido base de pesquisas em Semântica, Lexicografia, Fraseologia, Sintaxe e Morfologia. Devido ao fato de muitos pesquisadores de diferentes áreas terem

fundamentado suas investigações no arcabouço teórico da abordagem Sentido → Texto, a TST foi aplicada a diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, ao Ensino e Aprendizado de Línguas (estrangeiras e maternas), à Inteligência Artificial (mais precisamente, na pesquisa sobre o processamento automático do texto e no tratamento automático da língua natural), à Tradutologia (na busca por uma ferramenta eficaz para o tradutor), e à pesquisa Antropológica (na Universidade de Oklahoma, os postulados da TST têm fundamentado o estudo dos povos de línguas “exóticas”).

A TST fundamenta-se em três postulados. O primeiro visa ao objeto do estudo da teoria (exprime uma concepção geral do que seja língua), o segundo visa ao resultado antecipado do estudo (exprime a concepção do que deveria ser a pesquisa e a descrição lingüística) e o terceiro visa ao vínculo entre a língua e sua descrição (expõe certos traços da língua).

Postulado 1: A língua natural é (considerada como) uma correspondência múltipla entre um conjunto contável (enumerável) infinito de sentidos e um conjunto contável (enumerável) infinito de textos. (MEL'ČUK, 1993: 41)

Simbolicamente, o postulado (1) pode ser escrito como se segue:

Postulado 1:

$$\{ \text{SENTIDO } i \} \leftarrow \text{Língua} \rightarrow \{ \text{TEXTO } j \} \quad | \quad 0 < i, j < \text{infinito}$$

Segundo esse postulado, a língua é o mecanismo lógico através do qual se produz, para um sentido dado, todos os textos que, a juízo dos falantes nativos, expressam esse sentido e através do qual se extraem todos os sentidos que sejam expressos por um texto. De acordo com a teoria de Mel'čuk (1993, 1997), o termo “sentido” deve ser interpretado da maneira mais restrita possível. O autor visa apenas ao sentido puramente linguageiro do termo: o mais superficial, o mais literal, aquele que é acessível unicamente graças ao domínio da língua em causa. É apenas esse sentido que lhe interessa. Para ele: “o sentido

é a invariante de paráfrases languageiras". Assim, dois enunciados estão em relação de paráfrase se e somente se são mais ou menos sinônimos. A capacidade de julgar se dois enunciados são sinônimos é parte da competência lingüística dos falantes nativos daquela língua. A noção de sinonímia ou identidade de sentidos refere-se à correspondência entre os sentidos dos enunciados: dois textos podem ser considerados sinônimos se eles se referirem à mesma situação e se contiverem a mesma informação.

O termo texto também deve ser interpretado de uma maneira particular (cf. seção 1.2.1 deste livro). No postulado 1, o termo texto evoca a forma física de um enunciado, o que é exterior em toda manifestação languageira. Assim, o autor considera texto qualquer segmento de fala, sejam os significantes dos morfes, das palavras, das frases, das alíneas, sejam as notícias e os romances inteiros. Texto é um termo técnico que deve ser utilizado estritamente nos limites indicados, conforme exposto no capítulo 1 desta tese.

Um sentido surge da face interna da palavra, é um fenômeno psíquico (uma informação transmitida (ou a ser transmitida)) em um evento languageiro. Um texto surge da face externa da palavra; é um fenômeno físico (um conjunto de vibrações acústicas (ou de símbolos gráficos)) que servem de meio de transmissão em um evento languageiro.

Ainda que os sentidos e os textos tenham sua existência real, a TST ocupa-se somente de suas representações, quer dizer, de suas descrições por intermédio das linguagens formais elaboradas, para esse fim, pela lingüística. A representação do sentido é chamada representação semântica (Rsem) e a representação do texto, representação Fonética (Rfon). O postulado 1 (a língua como correspondência entre sentido e texto) pode ser reescrito como se segue:

Postulado 2:

$$\{Rsem\ i\} \leftarrow \text{língua} \rightarrow \{Rfon\ j\} \quad | \quad 0 < i, j < \text{infinito}$$

Uma língua **L** pode ser representada através de uma correspondência entre um conjunto de Representações Semânticas de um sentido

i e um conjunto de Representações Fonéticas de um texto **j**, sendo sentido e texto maiores que zero (eles devem existir) e menores que infinito (são numeráveis ou contáveis).

As linguagens formais ou transcrições para a RFon são conhecidas em lingüística, mas para a RSem, a lingüística ainda não dispõe de uma linguagem formal universalmente adotada. A construção dessa linguagem formal semântica é uma das tarefas mais urgentes da Lingüística moderna. Do postulado 1, percebe-se que a TST deve apontar para a descrição das correspondências entre a RSem e a RFon.

Os lingüistas ainda se encontram diante da famosa “caixa preta”, onde somente as entradas (os sentidos) e as saídas (os textos) podem ser controladas; as regras que asseguram a correspondência entre as duas permanecem inobserváveis. A solução pode ser expressa pelo Postulado (2) de (MEL'ČUK, 1993: 42): a correspondência (2) deve ser representada por um dispositivo lógico que constitui um modelo funcional da língua em questão, que foi reformulado posteriormente, e sua versão atualizada apresenta mais detalhes.

Postulado 2 (Versão Atualizada): A correspondência (2) deverá ser descrita por um dispositivo lógico que constitui um modelo funcional da língua do tipo Sentido → Texto; ele deve ser elaborado e apresentado nesta direção: Sentido → Texto. (MEL'ČUK, 1997: 5)

Um modelo Sentido → Texto recebe, à entrada, Representações Semânticas (RSem) e produz Representações Fonéticas (RFon), à saída. O modelo deve reproduzir da melhor maneira possível a correspondência entre o sentido que um locutor quer exprimir e o texto que, segundo ele (locutor), veicula esse sentido.

Do ponto de vista formal, as passagens: Sentido → Texto e Texto → Sentido são equivalentes. Do ponto de vista da elaboração e apresentação, o MST será organizado a partir do sentido em direção ao texto, quer dizer, no sentido da síntese ou produção da palavra, ele segue o percurso onomasiológico modelizando, antes de tudo, a atividade languageira do locutor.

Os sentidos e os textos de uma dada língua são diretamente percebidos, mas não são percebidas as regras que os relacionam. A

única solução que se apresenta, para um pesquisador que se interessa pelo estudo da língua como tal, é um sistema de regras formais simulando essa correspondência observada da melhor maneira possível: um modelo funcional da língua natural – um modelo Sentido → Texto.

Um modelo funcional de uma língua **L** é um sistema de regras formais que simula o comportamento lingüístico dos falantes de **L**. Por um lado, esse modelo associa uma RSem de **L** a todas as RFon que expressam os sentidos a ela correspondentes. Por outro lado, ele associa uma RFon dada de **L** a todas as RSem que o texto correspondente pode expressar. Um Modelo Sentido → Texto (MST) possui importantes particularidades:

- Um MST não é um sistema gerativo ou transformacional: suas regras não geram o conjunto de todas as orações gramaticais nem transformam certas entidades lingüísticas em outras. Um MST é um sistema tradutor de sentidos (RSem) em textos (RFon) e vice-versa. Ele coloca em contato as representações lingüísticas dos níveis adjacentes (próximos, contíguos). Não se trata de um modelo transformacional, pois as representações manipuladas não sobrevivem à mudanças. Uma RSem não é transformada em uma RFon: a RSem não se transforma em outra coisa durante o processo da produção do texto. O modelo procura estabelecer a correspondência entre cada Representação Semântica e todas as Representações Fonéticas que podem exprimi-la em uma língua **L**: por essa razão, ele é qualificado de “equativo” (uniforme).
- Um MST é baseado no parafraseamento, isto é, no sinônimo dos enunciados. A competência lingüística do locutor consiste, antes de tudo, em sua capacidade de produzir, para um sentido inicial, todos os textos que podem exprimi-lo (todas as paráfrases possíveis) e escolher o(s) texto(s) mais bem adaptado(s) a uma situação ou a um contexto dado. A correspondência entre as RSem e as RFon são multívocas. Há mais de 50.000.000 paráfrases para a frase (16), entre as quais (17) e (18) estão incluídas:

- (16) O número de pessoas encarceradas exclusivamente por suas idéias religiosas ou políticas ao invés de diminuir, cresce todos os dias, propagando a inquietude no mundo inteiro.
- (17) Longe de vir a ser menor, a detenção de prisioneiros políticos cresce de modo alarmante.
- (18) O aprisionamento de pessoas por delito de opinião não vem a ser menos freqüente mas, ao contrário, ganha terreno continuamente de modo a alarmar todo o mundo.

Construir expressões sinônimas para um dado sentido é uma tarefa puramente lingüística⁸. A riqueza de sinônimos nas línguas naturais tem importância particular para a TST.

A frase e a palavra⁹ são respectivamente a unidade máxima e a mínima da fala, unidades autônomas e universais: as leis da língua limitam-se à frase e os signos menores que a palavra não são percebidos pelos locutores. É no quadro da frase que se encontra a ordem das palavras, a concordância, o regime, a estrutura comunicativa e a coocorrência lexical, dentre outros, enquanto que ao se tratar da palavra, as atenções se voltam à flexão e à derivação assim como às alternâncias fonêmicas. Para captar essas características da frase e da palavra, o Modelo Sentido → Texto postula dois níveis intermediários entre sentidos e textos. A introdução desses níveis – sintático-morfológico – parece justificada por corresponder a uma tradição respeitada praticamente por todas escolas do pensamento lingüístico.

⁸ O cálculo de paráfrases mais ou menos sinônimas da frase apresentada foi feito da seguinte maneira: multiplicou-se o número de variantes sugeridas que geram paráfrases para a frase. A estimativa do número de paráfrases possíveis para a frase (I) encontra-se em Mel'čuk (1993: 76-77).

⁹ O autor prefere o termo *palavra-forma* ao termo "palavra" – (MEL'ČUK, 1993, v.1: 187). Segundo o autor, existe a palavra-forma da fala (ou seja, um signo X da língua L que só existe em um dado contexto) e a palavra-forma da língua (isto é, um signo X autônomo na língua L – esse signo deve preencher condições específicas para que sua autonomia seja constatada / verificada).

3.4 - O MODELO SENTIDO → TEXTO: NÍVEIS DE REPRESENTAÇÃO

A idéia subjacente ao Modelo Sentido → Texto proposto por Zolkovskj & Mel'Čuk (1965, 1967) e por Mel'Čuk (1981, 1987, 1988, 1989, 1992, 1993, 1996, 1997) fundamenta-se no princípio de que a língua é um mecanismo ou um sistema de regras que permitem ao locutor:

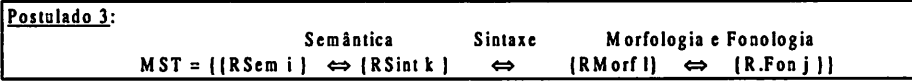
- falar: ser capaz de fazer corresponder a um sentido que ele quer exprimir todos os textos de sua língua que, segundo ele, podem veicular esse sentido e escolher aquele que melhor o transmite nas circunstâncias concretas de um dado ato linguageiro e,
- compreender a palavra: ser capaz de fazer corresponder a um texto, os sentidos veiculados, e poder escolher o sentido mais adequado às circunstâncias concretas de um dado ato linguageiro.

Para Mel'Čuk (1997), a tarefa do lingüista é construir, para a língua **L** estudada, um sistema de regras (alguma coisa como um programa de informática) que defina as correspondências entre o sentido e os textos. De tal sistema de regras forma-se o que o autor chama de Modelo Sentido-Texto ou MST. Trata-se de um modelo funcional, ou seja, um sistema de expressões simbólicas criado para o pesquisador com o objetivo de representar o funcionamento da entidade que ele estuda.

O MST é um modelo inteiramente estático de correspondência entre os sentidos e os textos e permite dar forma a um objeto que manifesta certo comportamento observável, mas que não se pode abrir para estudar sua estrutura interna. O autor reconhece que um modelo funcional não garante a verdade da descrição obtida, mas uma simples aproximação da verdade: com um modelo funcional, somente observando seus efeitos, seremos conduzidos às causas; ou sabemos que o mesmo efeito pode ter infinitas causas¹⁰.

¹⁰ Segundo o autor, “quanto mais se estuda o objeto modelizado, mais se aproxima da realidade.” De fato, a língua, que é um sistema de regras muito complexas, codificadas não se sabe como no cérebro dos locutores, é inacessível à observação direta dos lingüistas “puros” que não podem abrir os crânios, nem neles penetrar

O resultado dos Postulados 1 – 3 da TST é o Modelo Sentido → Texto, um dispositivo lógico ou conjunto de regras que comporta a seguinte estrutura:



Todas as representações são descritas por diferentes linguagens formais. A R*Sem* será descrita por um gráfico ou “rede”, a R*Sint* por uma árvore de dependências, a R*Morf* e a R*Fon* por uma cadeia de símbolos. A linha inferior do postulado (3) é uma seqüência de representações de enunciados e a linha superior mostra os componentes do MST que asseguram as correspondências específicas. Assim, por exemplo, a Semântica converte sentidos em estruturas oracionais. A correspondência Sentido → Texto será descrita de modo mais detalhado em 3.4.1, adiante.

Dentro de um MST podem se distinguir um sistema de regras puramente lingüísticas que especificam a correspondência entre R*Sem* e a R*Fon* para uma dada língua L, como tal, de modo estático, e um sistema de regras processuais dinâmicas que especificam o processo de passagem entre os sentidos e os textos, isto é, que efetuam a correspondência {R*Sem* i } ↔ {R*Fon* j }.

A correspondência entre {R*Sem* i } ↔ {R*Fon* j }, pelo fato de ser bidirecional, representa tanto a produção da fala, do sentido ao texto (síntese) como a compreensão da fala, do texto ao sentido (análise). Do ponto de vista formal, ambas direções são equivalentes, entretanto, segundo MEL'ČUK et al. (1988), na língua, há proeminência da síntese:

para observar a língua tal como ela está estocada no cérebro. A solução é recorrer a modelos das línguas como o fizeram Chomsky (nos anos 50, com sua teoria gerativo-transformacional, que solidamente implantou a modelização em ciência da linguagem) e Molino (1985) que defendeu a idéia de que a Morfologia – como os outros domínios lingüísticos e como a língua em geral – somente pode ser descrita por modelos.

a língua acentua o papel do falante em relação ao destinatário: todas as línguas têm um verbo que significa “falar”, mas parece não haver nenhum que signifique exclusivamente “compreender a fala”; um falante pode falar na ausência de um destinatário, mas não se pode conceber um destinatário sem a presença de um falante; em uma situação ideal de comunicação lingüística, o falante sabe o que vai dizer: tem uma informação completa e sua tarefa consiste em encontrar os melhores meios de se expressar. Em contraste, o destinatário não conhece o conteúdo exato do enunciado que chega até ele e que deverá decifrar.

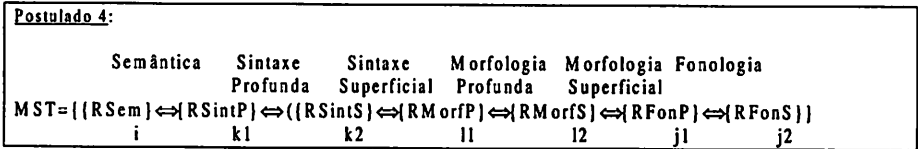
Segundo Mel'Čuk (1997: 5-6), podemos citar muitos exemplos de que a língua dá prioridade absoluta ao locutor: dizemos “falantes nativos”, mas não dizemos “destinatários nativos” a língua é egocêntrica – no sentido de que muitos signos lingüísticos codificam o ponto de vista do “eu” (daquele que fala), como, por exemplo, os dêiticos, todas as línguas têm um verbo especial para o sentido “produzir a partir do sentido, do texto acústico em uma língua”: falar, mas não há um verbo especial para exprimir o sentido inverso: “extrair sentido a partir do texto acústico de uma língua”: dizemos compreender ao que se aplica a não importa que tipo de compreensão.

O modelo Sentido → Texto fundamenta-se no parafraseamento; é global e integral. Formalmente, a correspondência entre {Sentido} ↔ {Texto} é simétrica. Apesar de um MST poder ser descrito seja pela síntese (do sentido em direção ao texto) seja pela análise (do texto em direção ao sentido), Mel'Čuk dá preferência à primeira descrição. Seu Modelo Sentido → Texto, que pressupõe diferentes níveis de representações lingüísticas, parte do Sentido em direção ao Texto (S → T).

Todos os níveis de representação lingüística dos enunciados (exceto o semântico) são subdivididos em um subnível profundo [P] e um subnível superficial [S]. O subnível profundo é orientado em direção ao sentido, sua tarefa é exprimir explicitamente todas as distinções semânticas pertinentes a seu nível. O subnível superficial é orientado em direção ao texto: sua tarefa é exprimir explicitamente todas as distinções formais pertinentes ao seu nível.

Ao ser introduzida a dicotomia “profundo x superficial”, obtém-se um conjunto de 7 representações lingüísticas para um enunciado

dado de modo que a estrutura detalhada do MST particular aqui em questão pode se escrever da seguinte maneira:



Cada representação de (4), proposta por Mel'čuk (1997: 8) mantém toda a informação de um determinado enunciado. As sete representações codificam o mesmo conteúdo informativo, mas por meio de diferentes unidades e diferentes conjuntos de relações. Cada componente do MST corresponde a uma disciplina lingüística tradicional. Neste trabalho, o interesse concentra-se no nível de R Sem.

A FIG. 4 apresenta o “arranjo” de todos os componentes do MST em comparação aos níveis de representação dos enunciados sob uma forma ligeiramente diferente da apresentada no postulado (4): na vertical, isto é, a partir de um nível mais baixo ou o mais profundo – o nível semântico – e ascendendo em direção a um nível mais alto ou o mais superficial – o nível fonético.

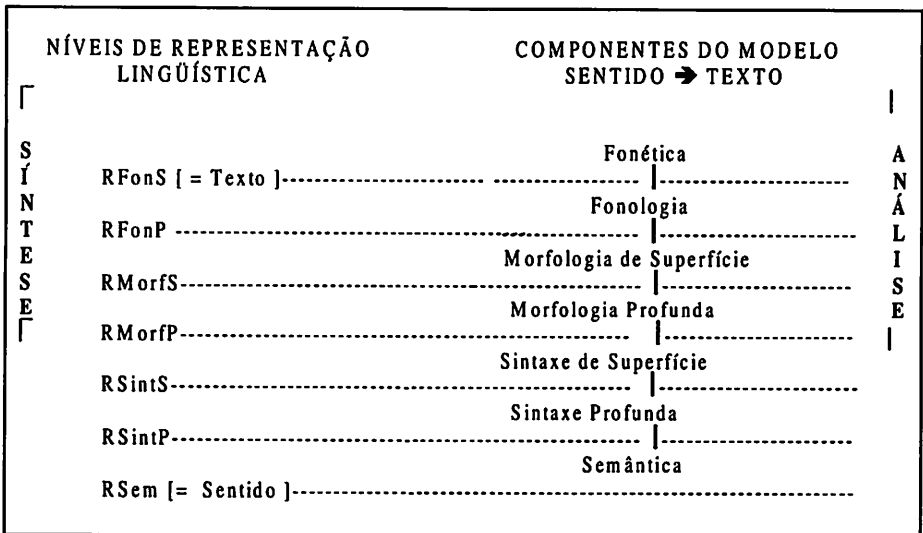


Figura 4
Níveis de Representação dos Enunciados sob forma vertical

Procurou-se articular o processo de construção do sentido pelo leitor de PLE com a representação semântica do texto lido. O interesse será concentrado na configuração de redes semânticas tal como propõe o MST.

3.4.1 - A representação semântica de um enunciado

Para Mel'čuk (1993), a Semântica é o conjunto de regras que associam a uma Representação Semântica dada, todas as Representações Sintáticas que exprimem o mesmo sentido e vice-versa. Assim sendo, a Semântica tem por objeto o estabelecimento da correspondência entre a RSem dos enunciados e as numerosas RSint portadoras do sentido desses enunciados.

Uma representação é um conjunto de entidades formais chamadas estruturas. O número de estruturas varia de acordo com o nível de representação. Em sua teoria, o lingüista estabelece que uma Representação Semântica compreende três estruturas:

- uma estrutura **semântica**, que especifica o sentido situacional do enunciado;
- uma estrutura **semântico-comunicativa**, que especifica a organização da mensagem pelo falante;
- uma estrutura **retórica**, que especifica o estilo e as características retóricas que o falante quer dar a seu enunciado: seu texto pode ser irônico, neutro, técnico, familiar, etc.

Limitar-se-á aqui à apresentação da estrutura semântica que é considerada principal entre as três que compreendem a RSem.

3.4.1.1 - A estrutura semântica

O sentido é concebido como a invariante das paráfrases lingüísticas e a sinonímia entre enunciados é julgada pela intuição lingüística dos falantes. Um falante pode formar um conjunto de enunciados que têm o mesmo sentido e o que há de comum entre esses enunciados pode ser descrito por meio de uma RSem.

A estrutura semântica (ESem) especifica o sentido do enunciado independentemente de sua forma lingüística. Formalmente, ela se representa por meio de um gráfico conectado ou uma rede com os “nós” etiquetados vinculados por flechas. Um “nó” tem como etiqueta uma unidade semântica ou semantema. Um semantema corresponde ao sentido de uma unidade léxica de uma língua; ele vem marcado entre aspas simples e pode vir acompanhado com um número proveniente de um dicionário, para ser identificado como tal semantema específico.

O MST distingue duas grandes classes de unidades semânticas ou semantemas:

a) as “FUNÇÕES”, que se subdividem em:

- predicados (relações, propriedades, ações, estados, eventos);
- conectores (“se”, “e”, “ou”...);
- quantificadores (“todo”, “há”, os números)

b) os “NOMES” de CLASSES e de OBJETOS (incluindo os nomes próprios).

A diferença básica entre essas duas classes é que as “FUNÇÕES” necessitam ser completadas por outros semantemas, o que pode não ocorrer com os “NOMES”. Assim, uma “FUNÇÃO” como “pedir” não pode ser definida sem se considerar outros semantemas que dele dependem. Dessa maneira, escrever “pedir” é uma abreviação de: “X pede Y a Z”.

Os “NOMES” são autônomos, pois não necessitam de outros semantemas para serem definidos, e podem não apresentar nenhum dependente semântico (POLGUÈRE, 1992).

Polguère (no prelo) apresenta a seguinte taxonomia:

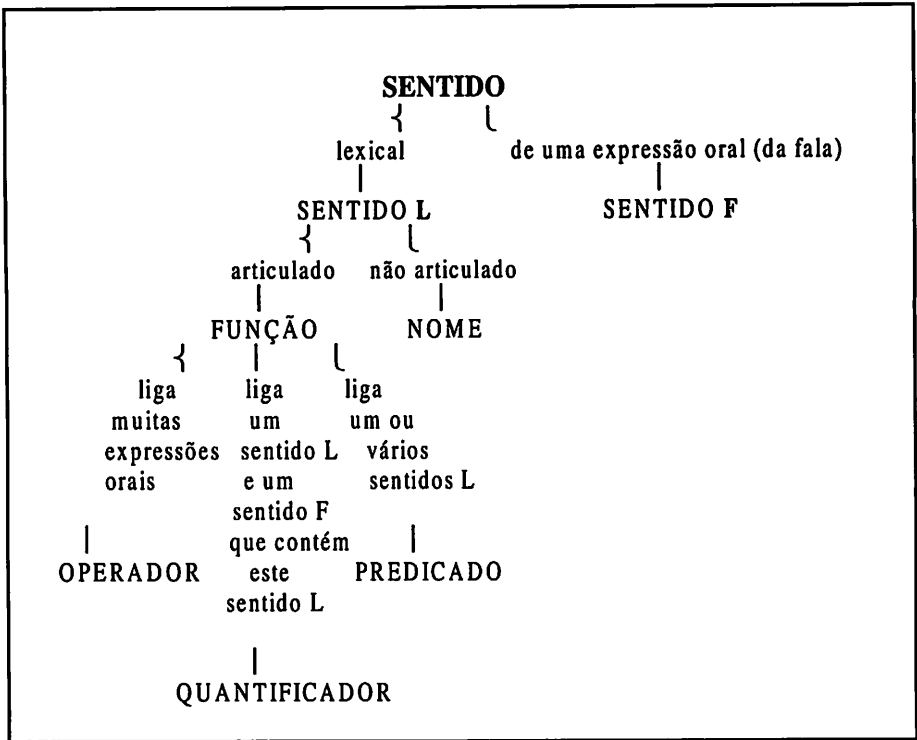


Figura 5
Taxonomia dos Significados Lingüísticos

As proposições de um enunciado são expressas em termos de “FUNÇÕES” (geralmente, predicados) e de “ARGUMENTO” (de uma função), assim definidos por Polguère (1997: 8): “*Functor = L-meaning on which depends at least one U-meaning or one L-meaning. Actant of (functor) F = U-meaning which depends semantically on the functor F*”. (Função é o sentido de L que depende de pelo menos um sentido da fala ou um sentido da língua L. Actante (ou Argumento) de uma função F é igual ao sentido da fala que depende semanticamente dessa função F.)

O formalismo da RSem está fundamentado no cálculo de predicados. Assim, para representar semanticamente o enunciado (19) é preciso um predicado e três argumentos:

(19) *O professor comunica ao aluno sua nota.*

O predicado é a unidade do discurso que indica o processo. Ele pode ser expresso no nível da estrutura sintática por um verbo, um adjetivo, uma preposição, etc. O argumento é a unidade que designa o ser ou a coisa que, de uma forma ou de outra, participa do processo. Em gráfico ou rede semântica, as flechas são orientadas partindo do predicado a seus argumentos. A FIG. 6 ilustra a rede semântica de (19):

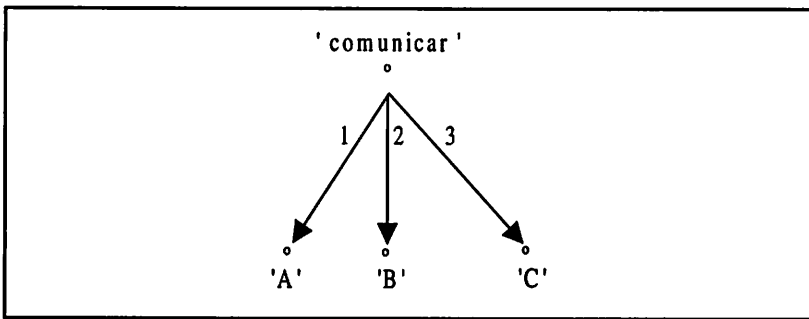


Figura 6
Rede semântica do enunciado (19)

Há, para o predicado “comunicar”, três argumentos:

- 1º “A” = quem comunica;
- 2º “B” = a quem a comunicação é transmitida;
- 3º “C” = o que é comunicado.

Os números das flechas servem para diferenciar os argumentos. O papel exato de cada argumento pode ser especificado através de uma decomposição do sentido de “comunicar”: “‘A’ que é consciente de ‘C’ causa ‘B’ tornar-se consciente ou que venha a ser consciente de ‘C’”, retomando os termos de Mel’Čuk (1981).

Do ponto de vista formal, a RSem representa a parte “objetiva” do sentido em questão. Ela corresponde ao sentido situacional (ou proposicional) e especifica os objetos que compõem a situação, assim como todas as relações entre eles.

A estrutura de base de uma RSem é a estrutura semântica de uma família de frases quase sinônimas, é um gráfico conexo orientado e

etiquetado. Trata-se de uma rede em que as unidades semânticas estão nas extremidades e os arcos ou flechas partem do predicado em direção ao argumento.

A linguagem de uma rede semântica pode corresponder a vários textos (ou a várias traduções ou paráfrases). A FIG. 7 é uma rede semântica que representa o sentido dos enunciados (7), (8) e (9) apresentadas no início deste capítulo:

- (7) O empresário está certo de que o fato de estar engajado na política faz com que suas obras venham a ser melhores;
- (8) O empresário não tem dúvida de que, estando engajado na política, suas obras tornem-se melhores;
- (9) O empresário tem certeza quanto ao efeito positivo de seu engajamento político sobre a melhoria de suas obras.

Os enunciados (7), (8) e (9) são apenas algumas das possibilidades que a estrutura semântica (FIG. 7) pode expressar. Há um elevado número de paráfrases possíveis para essa representação.

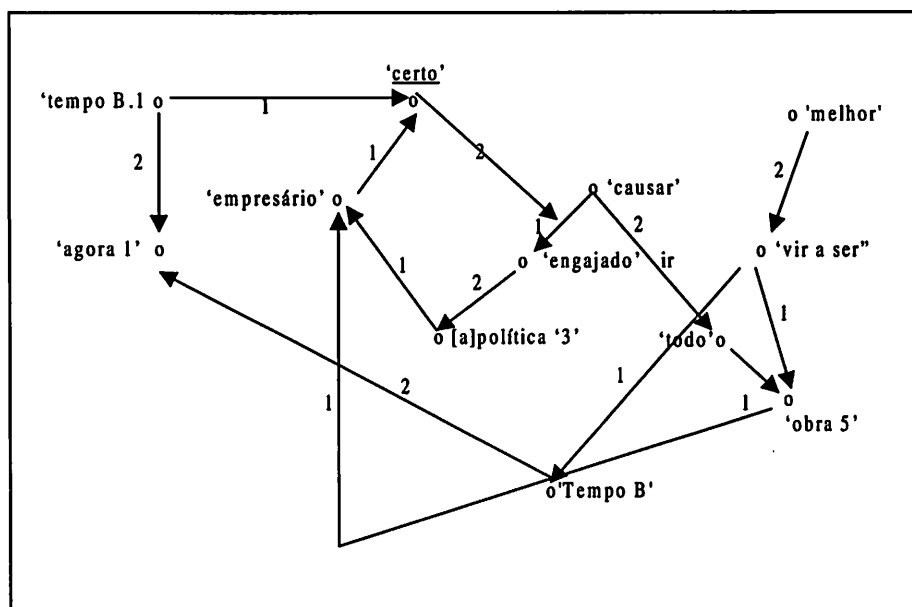


Figura 7
 Rede Semântica dos Enunciados (7), (8) e (9)

A estrutura semântica especifica o sentido do enunciado, independentemente de sua forma lingüística. A distribuição do sentido em palavras, sintagmas e proposições, bem como sua expressão pelas flexões, pelas prosódias, pelas construções sintáticas particulares não são levadas em consideração na ESem. Entre outras, as diferenças entre afirmativa e interrogativa, entre ordem e apelo – que comumente são expressas por fenômenos prosódicos – devem ser refletidas na ESem da mesma forma técnica.

Ao observar a FIG. 7, pode-se visualizar uma ESem em que há: nas extremidades, “nós” onde se encontram as “etiquetas” (“sentido”); um número nas etiquetas; alguns elementos sublinhados; as flechas com direções definidas; um número em cada uma das flechas.

Um nó (o) de uma ESem é o lugar de onde partem ou chegam as flechas. Ele é etiquetado por um semantema, ou seja, uma unidade semântica da língua L. A etiqueta é um semantema que corresponde, *grosso modo*, ao sentido de uma unidade lexical de L, quer dizer, a uma acepção (significado) bem determinada identificado por um número distintivo (um algarismo romano ou árabe seguido ou não de uma letra) que acompanha a etiqueta lexical. Esse algarismo ou esse número nas etiquetas provém de um dicionário (um bom dicionário da língua), ele serve para identificar as acepções correspondentes às palavras polissêmicas. O elemento sublinhado indica que ele exerce um papel semanticamente dominante na rede (pode haver mais de um elemento sublinhado; assunto que cabe ao desenvolvimento da representação semântico-comunicativa).

Uma flecha ou arco tem uma direção definida. Ao visualizar uma RSem é preciso levar em conta o fato de que cada nó de onde partem as flechas representa um FUNÇÃO (elemento predicativo) e cada nó para onde apontam as flechas é um ARGUMENTO. As flechas de uma ESem recebem um número que não tem significado em si, mas que serve para identificar o argumento da função em causa. Veja-se a FIG. 8:

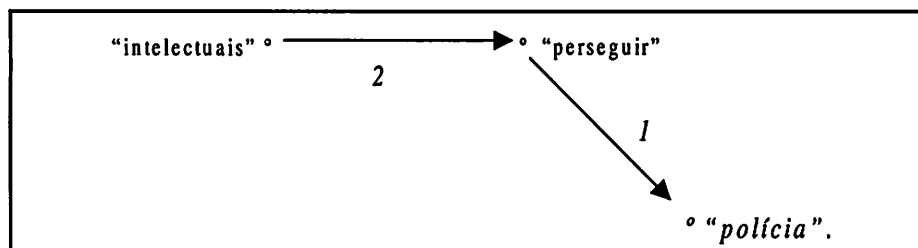


Figura 8
Exemplo de uma Esem

Na Figura 8, o número 1 sob a flecha significa que “polícia” é o 1º. argumento de “perseguir” e o número 2 que “intelectuais” é o 2º. argumento. A tradução da rede semântica acima é:

(20) A polícia persegue os intelectuais.

Já a RSem na FIG. 9:

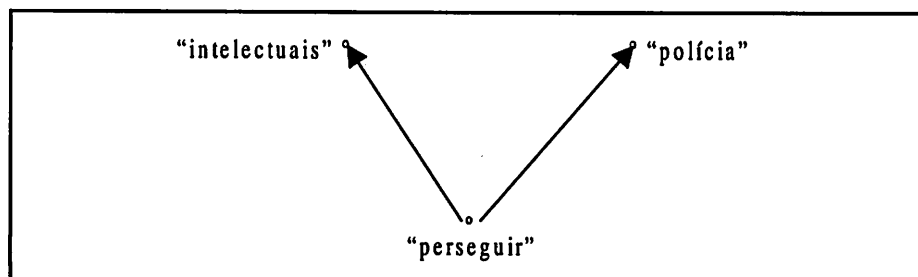


Figura 9
Esem do Enunciado (21)

corresponde à frase:

(21) Os intelectuais perseguem a polícia.

Cada Esem pode se submeter a decomposições ulteriores (ou seja, os nós da Esem são substituídos por suas redes correspondentes) até o nível dos semas. Uma consequência importante desse princípio é que a Esem não é canônica: duas frases sinônimas de uma mesma língua podem obter duas estruturas semânticas não idênticas, apesar

de equivalentes (elas podem ser reduzidas a uma mesma Esem, se forem decompostas). Não está, *a priori*, excluída a possibilidade de a RSem ser universal.

Admite-se que duas frases sinônimas de duas línguas diferentes possam ter duas estruturas semânticas não equivalentes. Isso pode se dar porque as unidades semânticas (e os semas) são determinados pelo estoque lexical (ou de signos) disponível em L, as línguas podem diferir a esse respeito. Mas o autor ignora se este é mesmo o caso. Constatase que, em geral, não há diferenças entre as redes semânticas de frases em determinadas línguas. Por exemplo, os enunciados (13), (14) e (15) têm mesma RSem, apresentada pela FIG. 10:

- (13) “Alcides a aidé Jean à passer son bac par ses conseils avertis”.
- (14) “Alcides helped John to pass his [baccalaureate] exams with his wise advice”.
- (15) Alcides ajudou João a passar em seu curso de bacharelado com seus sábios conselhos.

Esta ESem foi apresentada por Mel'Čuk & Polguère (1987: 263) para as línguas inglesa e francesa. Acrescentou-se a tradução em português e, como se pode observar na FIG. 10, para os enunciados (22), (23) e (24) houve equivalência nas estruturas semânticas. Portanto, permanece a hipótese da existência de uma RSem Universal.

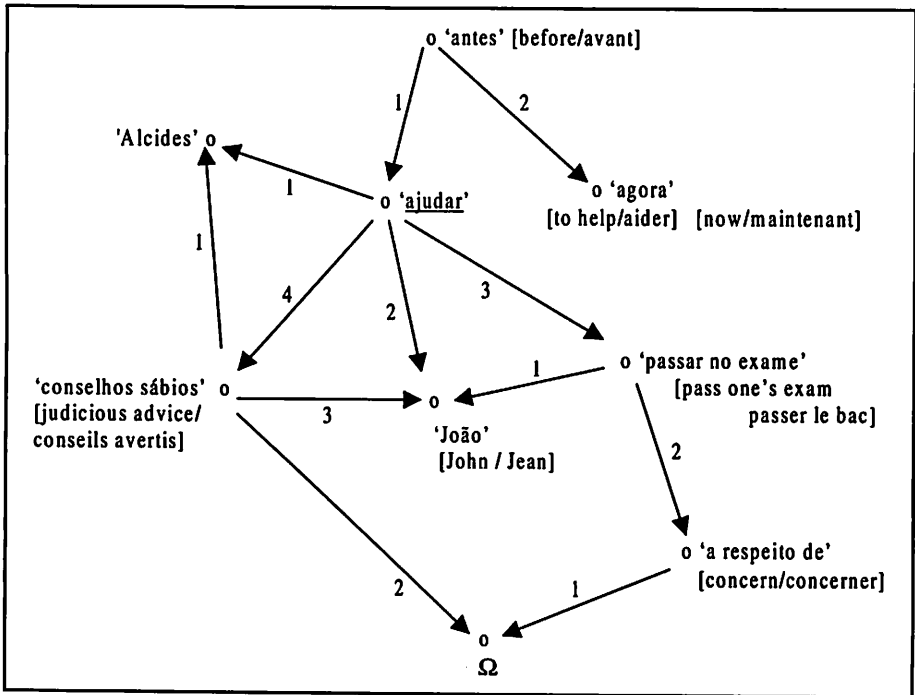


Figura 10
 Rede Semântica das Frases (13), (14) e (15)

Na Representação Semântica, além da Estrutura Semântica, o MST considera uma Estrutura Semântico-Comunicativa responsável pelas oposições como Tema *versus* Rema que podem ser representadas, junto às Estruturas Semânticas, na configuração das redes.

3.4.1.2 - Um exemplo de construção de uma Rede Semântica

Para se demonstrar o processo de construção de uma rede semântica, considere-se o enunciado a seguir:

(22) Leo se lembra perfeitamente de sua tumultuada juventude.

Para essa frase há inúmeras paráfrases possíveis, isto é, existem vários enunciados sinônimos cujo sentido corresponde ao sentido da frase (22). Com base na FIG. 11 a seguir, tem-se idéia aproximada da quantidade de paráfrases possíveis para o enunciado.

Leo	lembrou-se trouxo à memória recordou-se teve a lembrança	muito bem perfeitamente da melhor maneira possível completamente totalmente	juventude anos dourados mocidade	tumultuada rebelde desregrada confusa agitada desordenada alvorçada
(1)	(4)	(5)	(3)	(7)
$1 \times 4 \times 5 \times 3 \times 7 = 420$ paráfrases				

Figura 11
Cálculo de Paráfrases

De acordo com o MST, o sentido é concebido como a invariante das paráfrases lingüísticas. A ESem especifica o sentido do enunciado representando-o sob forma de rede semântica, independentemente de sua forma lingüística. Assim, a ESem do enunciado (22) será representada através da seguinte rede que especifica o sentido de (22), bem como o de suas paráfrases.

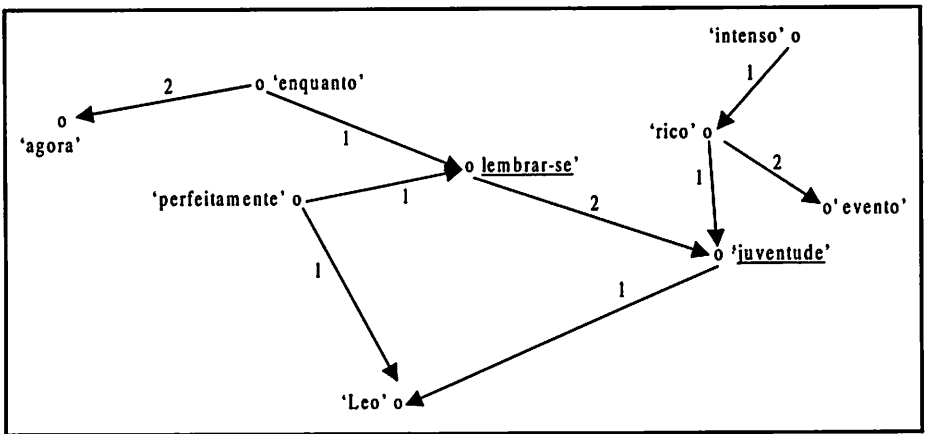


Figura 12
Estrutura Semântica da frase (22)

Na ESem do enunciado 22 (FIG. 12), pode-se observar:

- a) “Lembrar-se” é um predicado com 2 argumentos:
 - X = QUEM se lembra (1º argumento)
 - Y = DE QUÊ se lembra (2º argumento)

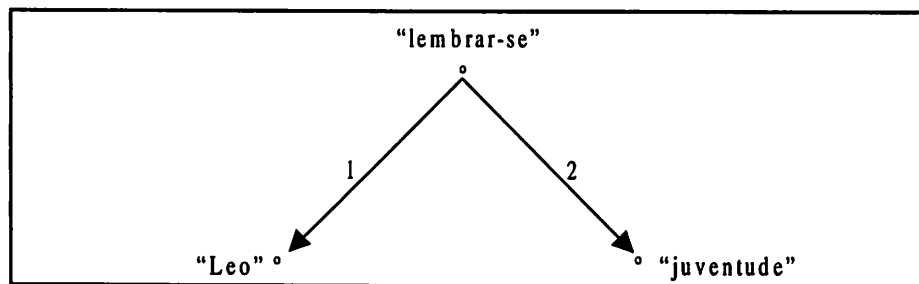


Figura 13

b) "sua" é co-referencial de "Leo", considerando-se que Leo se lembra de sua própria juventude, a Esem seria:

b.1.

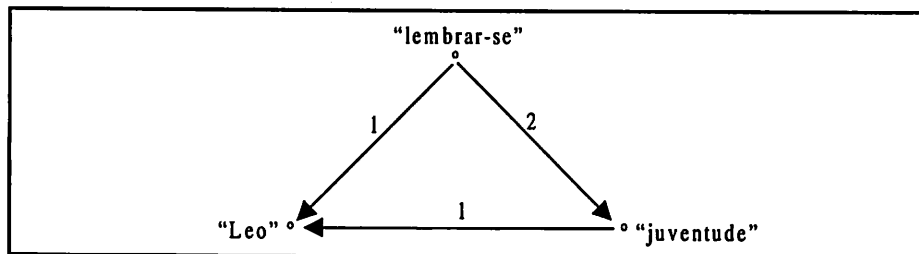


Figura 14

Uma outra interpretação seria a de que Leo se lembra da juventude tumultuada de qualquer outra pessoa. Nesse caso a Esem seria:

b.2.

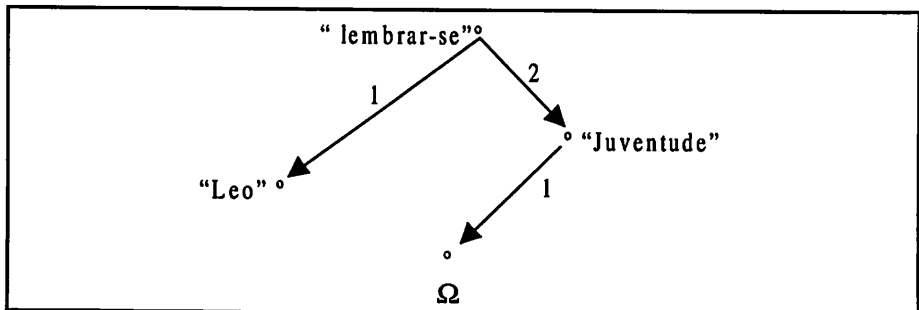


Figura 15

- c) No segmento “lembra-se perfeitamente”, “perfeitamente” é considerado um quantificador de “lembrar-se” que passa a argumento (veja-se a direção da seta)

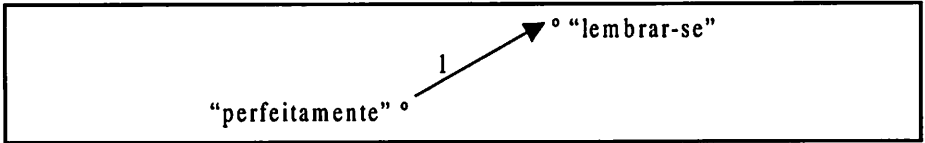


Figura 16

- d) Considerando-se que “tumultuada” exprime o sentido: “rica em eventos intensos”, “intenso” é quantificador de “eventos”:

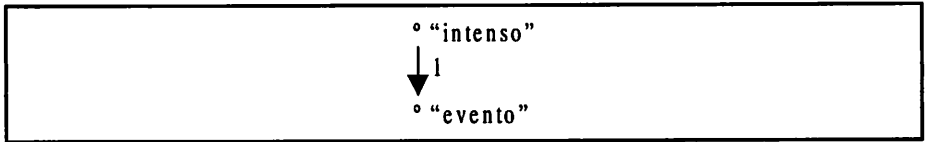


Figura 17

- e) E, por fim, “rica” é predicado com dois argumentos: o primeiro argumento “juventude” e o segundo, “evento” para corresponder ao sentido do enunciado (22): uma juventude rica em eventos, não o contrário (um evento rico em juventude!).

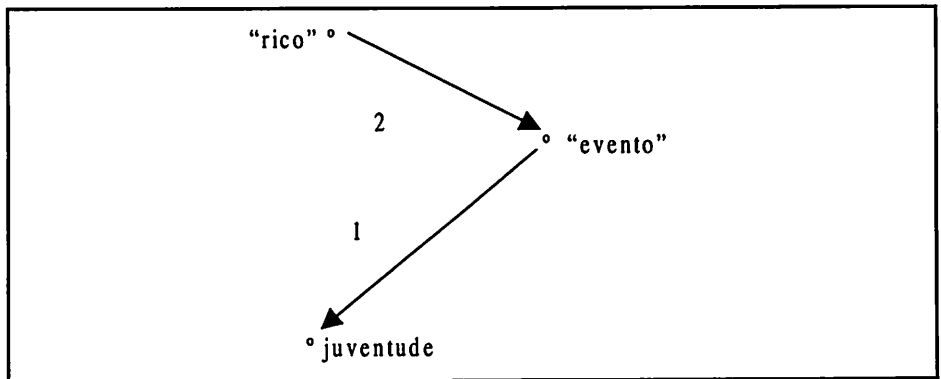


Figura 18

O Modelo Sentido => Texto (MST) é de interesse para esta pesquisa porque inscreve, no centro de seus objetivos, a tradução dos

sentidos em textos e vice-versa: “Do ponto de vista da TST, a totalidade da Lingüística não é mais do que a ciência da tradução.” (MEL'ČUK, 1981: 56) e permite elaborar representações semânticas que parecem corresponder de certa forma, à análise lexical que efetua o leitor no estágio de decodificação do sentido.

Recorreu-se ao MST, particularmente à formalização das Estruturas Semânticas, para a análise das relações semânticas em enunciados extraídos do texto lido pelos aprendizes que participaram do teste. É preciso tecer algumas considerações sobre o conhecimento lexical de um indivíduo: o que se sabe quando se sabe uma língua.

3.5 - O conhecimento de itens lexicais

Richards (1976) afirma que conhecer uma palavra envolve o conhecimento de suas propriedades; do grau de probabilidade de encontrar essa palavra em sua forma falada ou escrita; e de sua forma subjacente. O autor apresenta oito pressupostos relativos à competência lexical.

Pressuposto 1: o vocabulário do falante nativo expande-se ao longo de sua vida. Enquanto o conhecimento sintático que um indivíduo tem de uma língua é desenvolvido dos 2 aos 12 anos de idade, com apenas pequenas mudanças de ordem social ou discursiva durante a fase adulta, o conhecimento lexical continua a se desenvolver além da infância e juventude. Os adultos estão constantemente acrescentando novas palavras ao seu vocabulário através da leitura, de sua ocupação, e outras atividades.

Pressuposto 2: conhecer uma palavra implica conhecer, com certa acuidade, sua freqüência e sua colocação. O falante de uma língua reconhece não somente as probabilidades de ocorrência de uma palavra, como também a probabilidade das palavras estarem associadas a outras.

Pressuposto 3: conhecer uma palavra implica saber quais as limitações de uso impostas. O conhecimento do vocabulário inclui o reconhecimento de restrições da função e da situação na escolha de uma palavra. O falante nativo registra características da palavra que determinam variações tempo/lugar, papéis sociais, campos do discurso.

Pressuposto 4: conhecer uma palavra significa saber qual é o seu comportamento sintático. A palavra não é armazenada simplesmente como um conceito; os falantes também a associam a estruturas específicas e a propriedades gramaticais.

Pressuposto 5: conhecer uma palavra vincula-se ao conhecimento de sua forma subjacente e suas possibilidades de derivação. Quando se aprende uma palavra, também se aprendem as regras que permitem construir outras formas derivadas e até diferentes palavras a partir dessa palavra.

Pressuposto 6: conhecer uma palavra vincula-se ao conhecimento de uma rede de associações entre essa e outras palavras da língua. Os significados das palavras são definidos através de suas relações com outras palavras e é através da compreensão dessas relações que se chega à compreensão das palavras.

Pressuposto 7: conhecer uma palavra significa saber o valor semântico dessa palavra. O significado de uma palavra pode ser definido por uma série de traços semânticos mínimos. Por exemplo, a palavra “homem” contém os seguintes traços: [+ animado, + humano, + masculino, ...], a palavra “mesa” contém [- animado, - humano, ...]. Esses traços impõem restrições no uso das palavras. Podemos dizer: a mesa está quebrada, mas não podemos dizer a mesa está ferida, porque “ferida” está associado a objetos animados. O sentido de uma palavra, nesse caso, é definido pela interseção entre um número de atributos ou traços semânticos mínimos. Conhecer o valor semântico de uma palavra é ser capaz de categorizá-la de acordo com seus atributos, isto é, conhecer as restrições de uso.

Pressuposto 8: conhecer uma palavra significa saber muitos dos diferentes sentidos a ela associados. O significado de um conceito é muito mais rico do que freqüentemente se admite e isso é refletido no fato de o dicionário apresentar vários exemplos de palavras em contextos.

Os pressupostos apresentados por Richards (1976) ilustram os vários fatores que estão envolvidos no conhecimento pleno de uma palavra pelo falante nativo. O autor tem por meta demonstrar a complexa tarefa requerida para que o aprendiz de uma LE adquira vocabulário.

Embora não possamos especificar precisamente o número de palavras que um aprendiz em um nível específico deveria reconhecer e usar, podemos afirmar que um aprendiz que está constantemente aumentando seu conhecimento vocabular é mais bem preparado tanto para habilidades produtivas quanto receptivas.

Richards (1976) sugere algumas tarefas que o aprendiz de uma LE deve executar com vistas à construção de seu vocabulário nessa língua. Entretanto, segundo Laufer (1990 a), os traços apontados pelo autor, inerentes à palavra em si, podem afetar o grau de dificuldade com que a palavra é aprendida. No caso da aquisição de uma LE, o conhecimento lexical provavelmente será parcial. Para a autora, o aprendiz pode dominar algumas propriedades de um item léxico e não dominar outras.

Na década de 1990, pesquisas apresentam taxonomias de componentes em que se procura descrever o conhecimento lexical. Para Nation (1990), conhecer uma palavra significa conhecer sua forma (falada e escrita), sua posição (traços gramaticais, possibilidades de colocação de emprego), sua função (frequência, propriedades) e seu significado (conceito e associações). Laufer (1990a, b, 1993) propôs que conhecer uma palavra envolve o conhecimento de sua forma (fonológica, gráfica e morfológica), seu comportamento sintático, seu significado (referencial, associativo, pragmático) e suas relações com outras palavras (paradigmáticas e sintagmáticas). Meara (1996) propôs um componente adicional ao conhecimento lexical: a velocidade de acesso a determinadas palavras como um indicativo da fluência que pode dizer a respeito do quão bem o aprendiz compreende ou emprega um item lexical.

O conhecimento ideal de uma palavra implicaria a familiaridade com todos os traços apontados. Assim, como um falante nativo, um aprendiz de uma LE seria considerado lexicalmente competente se fosse capaz de conhecer plenamente todas as propriedades de uma certa quantidade de itens lexicais do vocabulário da LE por ele estudada.

Evidentemente, esse conhecimento pleno, muitas vezes inatingível, parece ser por demais distante do aprendiz de uma LE, bem como

parece levar à falsa idéia de que esse aprendiz não conhece um item lexical por não conhecer uma das propriedades inerentes a esse item.

Recentemente, a maioria dos pesquisadores concorda que é preciso interpretar o conhecimento lexical como um *continuum* que consiste em vários níveis e dimensões de conhecimento (LAUFER & PARIBAKHT, 1998). Entre as sugestões apresentadas para indicar o ponto de partida desse *continuum* estão: (1) a “vaga” familiaridade com a forma da palavra (ou seja, o simples fato de se saber que o item lexical é uma palavra da língua alvo); e (2) o vocabulário potencial (isto é, itens lexicais que, por se tratarem de cognatos de sua LM, são facilmente compreendidos pelo aprendiz, apesar de ele jamais tê-los visto antes). A sugestão proposta mais aceita como o ponto máximo a ser atingido nesse *continuum* é, em geral, a habilidade de usar corretamente a palavra em uma produção livre.

De acordo com essa interpretação, verifica-se que o conhecimento de itens lexicais pode variar. Muitos modelos de conhecimento lexical apresentam distinção entre vocabulário passivo (receptivo) e ativo (produtivo). Segundo Nuttal (1996), “vocabulário **passivo** é aquele que o leitor reconhece, mas não usa, enquanto vocabulário **ativo** é bem conhecido, e usado na fala ou na escrita”.

Se a habilidade de usar uma palavra é descrita como conhecimento ou controle, os pesquisadores geralmente concordam que a compreensão não prevê automaticamente o uso correto da palavra e que o conhecimento passivo/receptivo normalmente precede o ativo. Há indícios de que, ainda que o aprendiz de uma LE seja bem-sucedido nessa tarefa (ou seja, ainda que ele seja capaz de atribuir um significado adequado a uma palavra que não conhecia), não há garantia de que o aprendizado desse vocábulo seja concretizado.

Na perspectiva de Crow (1986), o conhecimento de uma palavra não leva necessariamente ao seu uso pelo aprendiz de LE. O aprendizado de uma palavra nem sempre garante seu emprego; é possível que o aprendiz seja capaz de reconhecê-la em um contexto sem ter sobre ela um controle produtivo.

Neste trabalho, compartilha-se da proposta de Laufer & Paribakht (1998) que prevê vários níveis para o conhecimento lexical. Assim, considera-se que aquele aprendiz capaz de reconhecer o significado

de um item lexical (de acordo com o contexto) conhece esse item (em nível receptivo). Isso significa que o aprendiz capaz de parafrasear uma palavra demonstra ter determinado conhecimento lexical da mesma, sem, contudo, ser necessário que ele demonstre capacidade de usá-la.

Apresentadas as possibilidades de leitura onomasiológica e semasiológica, o nível de compreensão parafrásico, a representação semântica textual do MST através da rede de relações entre funções e argumentos, e o nível de conhecimento lexical a ser medido (ou seja, o nível em que o aprendiz demonstra compreender o significado de determinados itens lexicais que possibilitem a paráfrase de trechos de um texto escrito em PLE), no próximo capítulo, será apresentado o método de pesquisa usado para se investigar o efeito do contexto sobre a compreensão do sentido de itens lexicais no processo de leitura em PLE.

Capítulo 4

O CENÁRIO E OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

*Même si le monde était un labyrinthe, nous ne pourrions
le traverser sans respecter certains parcours obligés.*

Umberto Eco

Nos capítulos anteriores, buscou-se delinear uma base teórica para esta investigação, através de uma revisão da literatura sobre leitura, conhecimento lexical e contexto; da explicitação de modelos de leitura, da determinação de noções de texto, contexto, compreensão e paráfrase, e da exposição detalhada de uma teoria que formaliza um modelo de correspondência entre os sentidos e os textos, o MST. O desenho desta pesquisa procura levar em conta as limitações teóricas e metodológicas das pesquisas que investigaram a inferência do significado lexical através do contexto (cf. 1.4), bem como considera a restrição da compreensão ao horizonte mínimo da leitura (cf. 2.5). Este capítulo tem por objetivo apresentar a base metodológica desta investigação: os informantes que participaram da pesquisa; os materiais utilizados (sobretudo o texto escolhido); as tarefas realizadas; o roteiro da coleta de dados; e os procedimentos adotados para a correção dos dados coletados.

4.1 – O CENÁRIO

Participaram da pesquisa 93 aprendizes de português matriculados em cursos de língua portuguesa oferecidos pelas seguintes universidades:

McGill University, Université de Montréal e Université de Laval à Québec (Canadá), e Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil). Um pré-teste foi aplicado na Virginia Commonwealth University (Richmond, Virgínia, Estados Unidos) onde aprendizes de PLE, com perfil similar ao dos sujeitos que se submeteram ao teste definitivo, executaram as mesmas tarefas que, posteriormente, foram realizadas nas universidades canadenses e brasileira.¹¹

Os sujeitos que preencheram o perfil estabelecido para participar da coleta de dados compreendem 58 aprendizes em ambiente de não-imersão (NI), freqüentam curso de PLE fora do país de fala portuguesa (estudam em uma das três universidades canadenses citadas) e 35 aprendizes em ambiente de imersão (I), estudam PLE no Brasil (em curso oferecido por universidade brasileira).

O universo de aprendizes de PLE é bastante reduzido e diversificado. Por isso, foram escolhidos como fatores de seleção dos informantes: conhecimento lingüístico de português, nível de escolaridade e conhecimento de inglês, francês ou espanhol. Procurou-se formar um grupo, na medida do possível, homogêneo, visando-se a validade da análise dos resultados desta pesquisa.

O grupo selecionado tem faixa etária entre os 18 e 56 anos, sendo que 37 informantes estão na faixa dos 18 aos 24 anos, 28 estão na faixa dos 25 aos 35 anos, 10, na faixa de 36 a 44 anos e 18 informantes estão na faixa dos 45 a 56 anos. O QUADRO 1 apresenta a distribuição dos informantes por faixa de idade nos ambientes de não-imersão (Grupo NI) e de imersão (Grupo I):

¹¹ O pré-teste foi aplicado com o objetivo de se avaliar a qualidade do teste definitivo. Utilizou-se no pré-teste aplicado em turma americana, o mesmo método previsto para ser utilizado no Canadá e Brasil. Tal procedimento foi importante porque a partir dessa experiência prévia, foram feitos alguns ajustes como, por exemplo, estabelecimento da distribuição de tempo necessário para a execução de cada tarefa e reescrita das instruções constantes no material distribuído para maior clareza.

Quadro1

Número (n) de informantes por faixa etária e por grupo - GNI e GI			
Faixa etária	Total de informantes (n)	Grupo NI (n)	Grupo I (n)
de 18 a 24 anos	37	24	13
de 25 a 35 anos	28	14	14
de 36 a 44 anos	10	05	05
de 45 a 56 anos	18	15	03

Do total de 93 informantes, 55 são mulheres (37 do grupo **NI** e 18 do grupo **I**) e 38 homens (21 do grupo **NI** e 17 do grupo **I**). Esse grupo apresenta características semelhantes quanto ao conhecimento lingüístico do português, grau de instrução e conhecimento de outras línguas.

4.1.1 - Conhecimento lingüístico

Todos os sujeitos têm conhecimento básico de português e freqüentaram curso introdutório de, pelo menos, 60 horas, no semestre letivo anterior à aplicação do teste. Todos freqüentavam cursos de nível intermediário de PLE cujos programas compreendiam propostas semelhantes de ensino.

Considerou-se o conteúdo gramatical da língua portuguesa que os aprendizes já haviam estudado no semestre letivo anterior: formas de tratamento, pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, artigos, formas femininas e masculinas dos nomes, verbos no presente, futuro do presente (forma composta) e pretérito perfeito do indicativo, forma progressiva dos verbos, algumas preposições, advérbios e numerais.

Considerou-se o conteúdo gramatical constante nos programas de nível intermediário das universidades: pretérito imperfeito do indicativo, pretérito mais-que-perfeito (composto), acentuação, pronomes oblíquos, forma condicional, o uso de “por” e “para” e, sobretudo, considerou-se o fato de que os professores dos cursos incluíam a leitura de textos escritos por falantes nativos da língua portuguesa. Constatou-se ser de praxe a leitura de narrativas escritas por autores brasileiros.

O nível de conhecimento lingüístico foi verificado pelo aproveitamento dos informantes no curso freqüentado (notas de exames), pelos seus desempenhos nas tarefas de leitura (avaliação de respostas à questões de compreensão de textos para ler em sala de aula) e através de entrevista com os professores dos cursos.

Os sujeitos executaram as tarefas após cerca de 40 horas de curso intermediário somadas às 60 de curso introdutório de PLE. Verificou-se que os informantes comunicavam-se, em português, com relativa fluência oral e escrita (observou-se, em sala de aula, que todos eram capazes de se expressar oralmente, através de atividades comunicativas, e por escrito, através de suas redações e respostas escritas a questões de prova).

4.1.2 - Grau de instrução e interesse pelo PLE

Todos os sujeitos têm grau médio de instrução completo (o equivalente ao segundo grau no Brasil). Do total de informantes, 50 são universitários, ainda não completaram seus cursos superiores, e 43 são formados em curso superior.

De modo geral, tanto os universitários como os profissionais formados têm grande interesse pelo estudo de PLE. Os motivos pelos quais os sujeitos estudam essa língua são:

- estudos (para completar os créditos do Bacharelado em universidade canadense, para acompanhar curso de Graduação, Mestrado e Doutorado oferecidos no Brasil ou sobre o Brasil e a América Latina);
- trabalho (para fazer negócios com o Brasil, para exercer atividades missionárias em países lusófonos, para o serviço diplomático, para exercer atividades na área social);
- leitura (de documentação acadêmica, de textos para tradução);
- viagens a países lusófonos (interesse em conhecer esses países, em fazer intercâmbio, vontade de visitar familiares lusófonos, etc.);
- perspectiva de permanência por longo período no Brasil (para morar ou trabalhar);

- estabelecimento e manutenção de contato com brasileiros; necessidade (tradução, participação em projeto colaborativo entre Brasil/Canadá, pesquisa)
- prazer, interesse pessoal, dentre outras razões.

Todos os informantes que participaram da pesquisa freqüentam curso de PLE com interesses bem definidos.

4.1.3 - Conhecimento de outras línguas

As línguas mais faladas pelo grupo de informantes são o francês e o inglês, seja como língua materna ou como primeira língua estrangeira.

Língua Materna: com relação à LM falada pelos sujeitos, o francês é falado por 42 informantes (33 do grupo **NI** e 09 do grupo **I**); o inglês está em segundo lugar, com 22 falantes (15 do grupo **NI** e 07 do grupo **I**); o espanhol em terceiro com 15 sujeitos (06 do grupo **NI** e 09 do grupo **I**). Outras línguas maternas faladas: árabe (1), alemão (4), italiano (2), norueguês, holandês, grego, japonês, dinamarquês, uma língua da Indonésia, tcheco. Veja-se o QUADRO 2:

Quadro 2

Número de informantes por língua materna e por grupo - GNI e GI			
Língua Materna	Total de falantes (n)	Grupo NI (n)	Grupo GI (n)
Francês	42	33	09
Inglês	22	15	07
Espanhol	15	06	09
Outras	14	04	10

Língua estrangeira: com relação à primeira LE falada ou estudada pelos sujeitos informantes, o inglês está em primeiro lugar: 50 dos 93 informantes já foram aprendizes de inglês e têm conhecimento da língua (desse total, 27 pertencem ao grupo **NI** e 23 ao grupo **I**).

O português encontra-se em segundo lugar como primeira língua estrangeira falada ou estudada por 17 sujeitos do total de informantes (09 pertencem ao grupo NI e 08 ao grupo I). Em seguida, o francês LE, aprendido por 16 sujeitos (12 do grupo NI e 04 do grupo I) e o espanhol LE aprendido por 07 sujeitos do grupo NI. Apenas outras três línguas foram apresentadas como línguas estrangeiras – o norueguês, o italiano e o árabe – estudadas por informantes cujas línguas maternas eram inglês, francês e inglês, respectivamente. O QUADRO 3 apresenta essa distribuição:

Quadro 3

Número de informantes por língua estrangeira e por grupo - GNI e GI			
Língua Estrangeira	Total de falantes (n)	Grupo NI (n)	Grupo GI (n)
Inglês	50	27	23
Português	17	09	08
Francês	16	12	04
Espanhol	07	07	-
Outras	03	03	-

Verifica-se que os sujeitos que se submeteram ao teste têm conhecimento de inglês, francês ou espanhol, seja como língua materna, seja língua estrangeira. Considerando-se que cada sujeito, além de sua língua materna, conhece pelo menos uma outra língua, no total somam-se 58 “falantes” de francês, 72 “falantes” de inglês e 28 “falantes” de espanhol. O QUADRO 4 apresenta as línguas faladas pelos informantes.

Quadro 4

Línguas faladas pelos informantes			
Língua Estrangeira	Língua Materna Total de falantes (n)	Língua Estrangeira Total de falantes (n)	Quantidade total de sujeitos que usam a língua
Francês	42	16	58
Inglês	22	50	72
Espanhol	15	07	22

Entre as línguas faladas pelos aprendizes de PLE que participaram do teste, o francês é a LM mais falada (45% dos informantes) e a terceira

LE estudada (17% dos informantes); o inglês está em segundo lugar como LM (23%); e em primeiro lugar como LE (54%); o espanhol é a terceira LM mais falada entre os pesquisados (16%) e está em quarto lugar como LE estudada (7%). Finalmente, o português está em segundo lugar entre as LE.

O fato de os aprendizes além de estudarem português conhecerem uma das três línguas citadas, é determinante para a coleta de dados conforme se verá adiante. Todos os dados sobre o perfil dos sujeitos que participaram desta pesquisa encontram-se resumidos no ANEXO A.

4.2 - PROCEDIMENTOS

Os informantes receberam uma ficha de dados pessoais; um teste de conhecimento de 23 itens e duas unidades lexicais; um texto para leitura silenciosa, acompanhado de teste para averiguar a compreensão de itens e unidades lexicais contextualizados e uma folha contendo instruções para reprodução do texto lido.

A ficha de dados pessoais (ANEXO B) é material destinado a obter informações relevantes para se estabelecer o perfil do aprendiz e selecionar os que preenchem os quesitos mínimos exigidos para ser informante.

O primeiro teste de conhecimento compreende uma lista com 25 itens ou unidades lexicais escolhidos aleatoriamente pela pesquisadora entre substantivos, adjetivos, verbos e expressões que compõem o texto. Considera-se item lexical uma única palavra que corresponde a um sentido em um determinado texto e considera-se unidade lexical, duas ou mais palavras que, em conjunto, correspondem a uma idéia ou sentido.

O texto selecionado (ANEXO C) foi escrito por Carlos Drummond de Andrade. Trata-se de um texto autêntico, isto é, não foi concebido expressamente para uma situação didática ou para o estudo da língua, e sim, para responder a uma função de comunicação ou de expressão lingüística real (GALISSON & COSTE, 1976). Em linhas gerais, para a escolha do texto foram levados em conta: a estrutura da narrativa, o seu tamanho (o texto tem 558 palavras distribuídas 49 linhas); o total de 67 períodos, sendo que a grande maioria das frases são períodos simples.

O segundo teste compreende uma lista com os mesmos 25 itens e unidades lexicais constantes na lista anterior. Trata-se de um teste cujo objetivo é averiguar a compreensão do sentido de itens lexicais contextualizados, logo os 25 itens aparecem seguidos do número da linha em que estão no texto.

A folha para reprodução do texto lido, assim como as folhas para os testes já citados, contém instruções e espaço para a execução da tarefa solicitada. Foram utilizadas, também, fitas cassetes e gravador para registrar as entrevistas realizadas posteriormente à aplicação do teste.

4.2.1. O texto base

O texto, objeto deste trabalho, é unidade lingüística escrita que atende esses quesitos sociocomunicativos, semânticos e formais e envolve aspectos apontados por Beaugrande (1980, 1997) e Koch (1998). Beaugrande (1997) afirma que um texto, escrito em uma determinada língua, integra-se com a sociedade e com os conhecimentos de mundo dessa sociedade, envolve condições de uso da língua relacionadas ao sistema comunicativo de seus falantes e insere-se em um contexto discursivo específico.

Para as finalidades práticas deste trabalho, consideraram-se os aspectos de funcionalidade comunicativa, semanticidade, boa formação e composição e gramaticalidade apontados Koch (1998). Procurou-se não desconsiderarem-se duas das possibilidades funcionais (não excludentes) de um texto: fonte plural de sentidos ou fonte de informações objetivas. Grosso modo, o texto vem sendo concebido como uma proposta de sentido e, por isso, ele se acha aberto a várias alternativas de compreensão. Nesta investigação, não se pretende analisar as múltiplas possibilidades de sentido que um texto pode oferecer. Almeja-se verificar a compreensão do código lingüístico em uso, isto é, a compreensão de itens lexicais que compõem um texto original lido por aprendizes de PLE. Sabe-se que as características lingüísticas do texto e os conhecimentos prévios do leitor desempenham papéis complementares e igualmente importantes na compreensão (KINTSCH & VAN DIJK, 1983).

Esta pesquisa fundamenta-se no modelo interativo de leitura que valoriza a informação de base textual (cf. cap. 2). Sobretudo quando se trata de leitura em língua estrangeira, acredita-se que a interação leitor-texto tenha como ponto de partida a percepção do texto e a atribuição de sentido a um certo número de itens lexicais que o constituem (o que não garante a compreensão ou a não compreensão de seu conteúdo global).

Neste trabalho, concentra-se o interesse nas informações objetivas do texto. Entende-se por objetiva a informação que qualquer leitor tem que admitir sem mudar o conteúdo textual (MARCUSCHI, 1996).

Escolheu-se um texto narrativo por esse ser considerado o gênero textual mais conhecido pelo homem, por estar presente em todas as diferentes culturas em toda a humanidade. Sua universalidade e onipresença foram bem delineadas por Barthes (1972: 19-20):

[...] a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e freqüentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente, e mesmo oposta: a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura: internacional, transhistórica, transcultural, a narrativa está aí, como a vida.

A narrativa sustentada pela linguagem articulada escrita tem sido objeto de muitas pesquisas. Mandler (1979) sugeriu a existência universal de um esquema narrativo. Suas pesquisas demonstraram que crianças anglofonas dominam a narrativa desde os seis anos e utilizam o esquema referente a esse gênero textual para organizar e memorizar narrativas simples (JOHNSON & MANDLER, 1980). Carrell (1984) estudou os efeitos da narrativa sobre a leitura em LE e constatou diferenças quanto à quantidade de informação retida na memória e quanto à ordem temporal lembrada pelos leitores de LE quando foram comparadas as leituras da versão padrão de uma narrativa e a leitura de uma versão dessa mesma narrativa em desordem.

A quantidade do que se lembrava era mais elevada, quando a organização retórica do texto estava de acordo com o esquema narrativo simples. Quando os textos não respeitavam o esquema narrativo, reduzia-se a quantidade do que era lembrado e a organização temporal do que se memorizou tendia a refletir mais a organização do esquema narrativo do que a organização temporal presente na narrativa lida.

Genette (s.d.) distingue três sentidos para o termo narrativa. Para ele, narrativa designa:

1. O enunciado narrativo, o discurso oral ou escrito que assume a relação de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos.
2. A sucessão de acontecimentos reais ou fictícios que constituem o objeto desse discurso, e as suas diversas relações de encadeamento, de oposição, de repetição.
3. Um acontecimento: já, não todavia, aquele que se conta, mas aquele que consiste em que alguém conte alguma coisa: o ato de narrar tomado em si mesmo.

Conforme aponta Genette (s.d.), o texto narrativo, por um lado, informa sobre os acontecimentos que relata e, por outro lado, torna patente o conhecimento do leitor mediado pelo discurso da narrativa dado que os acontecimentos são o próprio objeto do discurso onde a narrativa deixa marcas ou indícios interpretáveis. “Enquanto narrativo (o texto) vive sua relação com a história que conta; enquanto discurso, vive da sua relação com a narração que o profere”. (Genette, s.d.: 27).

Além de se considerar os aspectos universais da narrativa, ouviu-se o pronunciamento dos professores das turmas em que o teste foi aplicado e de profissionais da área consultados. Segundo esses professores, experientes no ensino de PLE, o texto base é adequado para o grau de conhecimento lingüístico esperado de aprendizes de português com conhecimento lingüístico (dessa língua) nível intermediário. Trata-se de uma narrativa clara quanto aos aspectos lingüísticos, composta de períodos sintaticamente bem estruturados e semanticamente possíveis e que preenche os quesitos estabelecidos por

Beaugrande & Dressler (1983) no que se refere aos aspectos de coerência e coesão. Quanto aos aspectos pragmáticos, observa-se que houve empenho do autor em construir um discurso capaz de representar uma situação do cotidiano (em uma feira, uma senhora reclama do preço de uma mercadoria), que leva o leitor a defrontar-se com uma reação inusitada (houve um rebuliço) e o convida a se empenhar para compreender o que se passa a seguir.

O teste teve como base a leitura de uma narrativa: o mundo a que se refere o texto é uma criação literária. Procurou-se selecionar um texto cujo referencial não fosse o mundo da experiência vivida, mas o mundo da experiência modelada. A narrativa utilizada nesta pesquisa procura evocar uma situação inusitada. Conforme afirmam Chartier et al. (1996: 133), “para compreender uma narrativa é preciso ser capaz de evocar mentalmente esse mundo fictício”, ter uma representação clara dos personagens, reconhecer a trama da intriga de forma a prever as evoluções e os desfechos possíveis. Nesse percurso, tenta-se imaginar a partir do que se conhece, procura-se formular hipóteses, associam-se idéias para se dar conta de uma palavra ou de uma informação, abandona-se uma pista por outra, reúnem-se informações.

Em geral, conforme Infante (1991: 71): “numa narrativa, costuma-se passar de um estado inicial de equilíbrio para um estado final em que, depois de uma série de fatos e acontecimentos, se restabelece o equilíbrio (diferente ou não do equilíbrio inicial).”

A narrativa utilizada nesta pesquisa intitula-se “Assalto” (doravante texto base). O título pode orientar o leitor, por constituir, ainda que potencialmente, o fundamento para a primeira seleção entre a série de probabilidades a respeito do assunto sobre o qual o texto vai tratar. “O título tem o poder de avançar comunicativamente elementos cognitivos em termos de expectativas” (MARCUSCHI, 1983: 20). Para Corrêa (1996: 153), “os títulos são elementos contextuais importantes na leitura e que afetam a *construção de macroestruturas*”. O autor constatou que o título atua como elemento ativador de conhecimentos prévios que desempenham papel fundamental na compreensão do texto. “Assalto” parece ser um título direto que sugere poucas alternativas para o que será tratado. Ao mesmo tempo, não está explicitamente indicado o tipo de assalto que será narrado. Do ponto de vista cognitivo, o título cumpre sua função informativa, sem, contudo, impedir que o leitor crie expectativas, ative conhecimentos prévios.

O texto base é autêntico original¹² e apresenta características que atendem aos “critérios lingüísticos de identificação de um texto narrativo”, tal como propõe Perroni (1992: 20). Há “dependência temporal entre um evento x e um outro y”; há “orações que expressam essa dependência temporal constituída essencialmente por verbos de ação” e está presente o “emprego do tempo perfeito”. O texto base é composto de cenário, personagens, complicação, clímax e desfecho, elementos que o caracterizam como narrativa.

- Cenário em que os fatos se desenvolvem – Logo na introdução do texto “Assalto”, é apresentado o lugar em que a ação se desenvolve: “Na feira”. (Observe-se o artigo definido que determina o substantivo “feira” de modo particular e preciso.) Em seguida, aparece uma personagem “anônima”, como todos os demais que participam dessa narrativa. Curiosamente, essa personagem também é introduzida ao leitor por um artigo definido empregado de modo não habitual.
- Personagens – Entre os personagens, um guarda, moleques, passageiros, motorista, trocador, moradores de um edifício, pessoas, um “*escurinbo*” e “*a gorda senhora*” que gera a complicação.
- Complicação – A complicação é a parte do texto em que se inicia propriamente a ação: “por algum motivo, acontece alguma coisa ou algum personagem toma uma atitude que dá origem a transformações no estado inicial” (INFANTE, 1991: 71). No texto base, a complicação inicia-se quando “a gorda senhora” toma uma atitude. Ela protesta “a altos brados contra o preço do chuchu”. Seu protesto: “– Isso é um assalto” deu origem a um “rebuliço” caracterizado por “transformações no estado inicial”.

¹² Considerando-se que a noção de autenticidade, apresentada à seção 4.2 deste capítulo, possa vir a ser questionável, optou-se por usar o termo “original” para definir a natureza do texto base. Entende-se por texto original “aquele que recebemos para a leitura” (conforme MARCUSCHI, 1996: 11), escrito por um autor falante nativo da língua código que utilizou no texto que produziu.

- Vários “episódios” se sucedem. Encadeados à ação motivadora, desenrolam-se os acontecimentos:
 - A primeira reação e a primeira notícia: um assalto a banco? (linhas 3-6)
 - A multiplicação da notícia (linhas 7-10)
 - O corre-corre (linhas 11-14)
 - O bloqueio das ruas (linhas 15-22)
 - O “admirável” serviço de comunicação espontânea (linhas 23-31)
 - O caos (ou) A grande confusão (linhas 32-41)
- Clímax (linhas 42-47) – momento crítico em que o desfecho é inevitável, o clímax acontece no texto quando a confusão culmina com o “*pipocar de uma metralhadora*” (linha 42). Todos parecem reagir da mesma forma: “*Foi um deitar no chão geral*” até a descoberta da origem do “*ruído*” quando há o desfecho da narrativa.
- Desfecho (linhas 47-49) – o desenlace é a solução do conflito. Restabelece-se o equilíbrio quando é caracterizado o tipo de assalto ocorrido.

4.3 - TAREFAS

Todos os aprendizes de PLE submeteram-se às seguintes tarefas: preenchimento ficha de dados pessoais, realização do teste que consiste em quatro atividades: 1) teste de conhecimento; 2) leitura silenciosa; 3) teste de compreensão dos itens lexicais contextualizados; 4) produção escrita. Parte do grupo total de aprendizes executou uma quinta tarefa: uma entrevista individual retrospectiva. Não houve intervalo entre as tarefas 1, 2, 3, 4. A tarefa 5, realizada por 30 informantes, aconteceu em lugar e data previamente determinados, após a execução das tarefas anteriores.

A sala de aula, pelo seu potencial inesgotável (ALLWRIGHT & BAILEY, 1994), foi o local onde foi feita a coleta de dados da presente pesquisa. Esse tem sido o espaço que mais se tem investigado na aquisição de LE (SELIGER & SHOHAMY, 1990).

Tarefa 1: Teste de conhecimento – Os aprendizes receberam uma lista de 25 itens lexicais e foram convidados a fornecer os sinônimos apenas das palavras que conhecem. Para isso, sem fazer qualquer tipo de consulta, eles deveriam:

- ou preencher os espaços com um ou mais sinônimos de cada palavra conhecida;
- ou apenas traduzi-las para o francês, o inglês ou o espanhol;
- ou, ainda, explicar o que a palavra significa utilizando uma das seguintes línguas: português, inglês, francês ou espanhol.

Tarefa 2: Leitura Silenciosa – Optou-se pela leitura silenciosa também chamada muda ou leitura dos olhos, por não haver, nesta pesquisa, interesse relacionado à pronúncia das palavras e para respeitar o ritmo de cada aprendiz ao ler um texto em PLE.

Tarefa 3: Teste de compreensão dos itens/unidades lexicais contextualizados – Após a leitura do texto, os aprendizes receberam outra lista com as mesmas 25 palavras da lista anterior e foram convidados a preenchê-la, apresentando os sinônimos das mesmas palavras consultando apenas o texto. Com a narrativa em mãos, os aprendizes deveriam apresentar o significado das palavras de acordo com o contexto. Da mesma forma que fizeram na atividade 1, para preencher essa nova lista, eles puderam optar por um dos códigos lingüísticos que conhecem: português, francês, inglês ou espanhol.

Tarefa 4: Produção escrita – Recolhido o texto e a lista de palavras, a última tarefa foi a produção de texto escrito em português. Solicitou-se aos aprendizes recontar a narrativa lida, procurando fazer isso em português, com a maior exatidão possível, sem consulta e sem a preocupação com a correção gramatical. A importância dessa tarefa consiste na confirmação de que o aprendiz tenha realmente lido todo o texto, sem, contudo, levar-se em consideração erros gramaticais e problemas de compreensão. Assim, por exemplo, o texto abaixo foi produzido por um dos informantes e, apesar da presença de problemas lingüísticos e de ordem interpretativa, pode-se afirmar que esse aprendiz leu o texto base:

No todo começo numa feira quando uma senhora gritou que era um assalto cobrar um preço desses por um chuchu. Outra(sic) senhora ouviu a palavra assalto e começou a gritar: "Assalto!, Assalto!" como se fosse uma sirena de polícia. Toda a gente, com medo, fugia em todas as direções. Moleques de carrinho se atropelavam ums(sic) nos otros(sic), derrubando barracas, tomates e muito mais. Alguns gritavam que o assalto estava acontecendo no banco, otras(sic) gritavam que estava acontecendo numa jolheria(sic). As ruas ficaram completamente atracardas (sic), tinha gente que fugia e gente curiosa que olhava. Era uma confusão total.

Outros exemplos de textos produzidos pelos aprendizes ao executarem essa tarefa encontram-se no ANEXO E.

Tarefa 5: **Retrospecção** – Após a primeira correção dos testes, alguns informantes se submeteram a uma entrevista individual retrospectiva, que se realizou em data posterior ao dia da aplicação do teste.

Segundo Cyr (1996), a entrevista retrospectiva consiste em dar oportunidade aos participantes de uma atividade para falar sobre experiências pessoais que passaram durante a tarefa realizada em LE, mais precisamente ela visa descobrir as estratégias dos informantes em tal e tal situação de contato com o texto que lê. O'Malley, Chamot e seus colaboradores utilizaram muitas vezes esta técnica de coleta de dados em suas pesquisas.

Apenas 1/3 do total de informantes foi entrevistado. Durante a retrospecção, coube ao aprendiz tentar descrever os elementos do texto que o ajudaram a descobrir o sentido de itens lexicais que desconhecia anteriormente, quando forneceu sinônimos das palavras na primeira lista. Foram confrontadas as duas listas de cada aprendiz e cada um tentou descrever as pistas que o levaram a compreender o sentido dos termos anteriormente desconhecidos. Um roteiro para entrevista retrospectiva foi elaborado para cada aprendiz, com base no seu resultado individual. Trata-se de uma tentativa de dar oportunidade ao informante de explicar como se deu a compreensão de itens

anteriormente desconhecidos ou irreconhecidos e de fornecer outras informações que julgasse pertinentes.

4.4 - ROTEIRO

Os aprendizes executaram as tarefas 1 a 4 em sala de aula de suas universidades, em horário de aula de PLE, cedida pelo professor do curso. Antes de se submeterem ao teste, os aprendizes se identificaram através da ficha de dados pessoais.

Todos os aprendizes participaram da coleta de dados, independentemente de preencherem os quesitos estabelecidos para se obter grupo homogêneo de sujeitos. Todos concordaram em participar desta pesquisa e garantiu-se que o nome dos informantes será mantido em sigilo.

Os aprendizes executaram as tarefas, individualmente, na presença da pesquisadora, que dirigiu os trabalhos. Primeiramente, a pesquisadora apresentou o motivo de sua presença, comunicou, em linhas gerais, os objetivos de sua pesquisa, explicou a importância da coleta dos dados e pediu o empenho de todos na execução das tarefas. Em seguida, oralmente, deu as instruções das atividades e distribuiu o teste de conhecimento (lista contendo 25 palavras para os aprendizes atribuir um ou mais significados a cada item lexical conhecido). Todas as informações e instruções foram dadas predominantemente em português, entretanto, quando houve necessidade individual de um ou outro aprendiz, a comunicação entre a pesquisadora e os alunos se deu em inglês e/ou francês. Não foi estabelecido prazo para a execução dessa tarefa. Assim que cada aprendiz terminou a tarefa 1, ele devolveu a lista à pesquisadora e, recebeu o texto para leitura (tarefa 2) e o teste de compreensão dos itens lexicais contextualizados (tarefa 3).

O prazo estipulado para a execução das atividades 2 e 3 foi de 90 minutos. Esse tempo foi suficiente: em geral, os aprendizes levaram cerca de 60 minutos para finalizar as duas tarefas. Assim que cada sujeito terminou de executar essas atividades, ele devolveu o texto e o teste para a pesquisadora e recebeu uma folha contendo instruções para a produção de texto (atividade 4). Não foi estipulado prazo para essa atividade: os aprendizes levaram o tempo que quiseram para

recontar (por escrito, em português) o que leram, sem qualquer tipo de consulta (não foi permitido consultar a narrativa, dicionário, gramática, caderno de anotações, livro, colegas, professor e/ou pesquisadora).

Ao final da aula, os aprendizes foram convidados a comparecer em data previamente marcada e em local apropriado para uma entrevista individual retrospectiva sobre o teste. A pesquisadora agradeceu a colaboração de cada um, marcou horário com os aprendizes que se dispuseram a colaborar para a entrevista individual e abriu um dossier para cada informante. Com base nos dados constantes em cada dossier foram elaboradas as perguntas da entrevista que variaram de acordo com o desempenho de cada informante. O roteiro e as instruções para a execução das tarefas encontram-se no ANEXO D.

4.5 - ETAPAS

4.5.1 - Etapa de identificação dos sinônimos dos itens lexicais

O modelo Sentido → Texto, proposto por Mel'Čuk (1997), a noção de compreensão sintetizada por Dancette (1995), e o conceito de contexto fornecido por Clark e Carlston (1992) foram as bases teóricas orientadoras desta etapa cuja meta é estabelecer-se conduta de avaliação no que se refere aos "sinônimos aceitáveis" para cada item lexical contextualizado. A partir dessa etapa, definiram-se os critérios de correção das respostas dadas em cada um dos testes.

Essa etapa compreende: a verificação das relações semânticas contextuais de cada um dos 25 itens lexicais do texto, através da elaboração de redes semânticas do modelo Sentido → Texto e o estabelecimento de alguns significados que são contextualmente "aceitáveis" e que permitem o parafraseamento dos períodos originais. Para cada um dos 25 itens lexicais foram estabelecidos alguns dos sinônimos possíveis e também traduções para o correspondente em inglês, francês e espanhol desses itens. A atribuição de significado(s) em português e a identificação de correspondência do item lexical em outro idioma serviu como "parâmetro" para respostas aceitáveis por

permitirem paráfrases dos enunciados em que esses itens lexicais aparecem.

Para cada um dos trechos supra mencionados, foi feita uma rede semântica nos moldes propostos por Mel'Čuk (1997) em que podem ser observadas as relações semânticas entre os itens lexicais que os compõem. A visualização dessas redes parece contribuir para a correção das respostas e, posteriormente, para a análise dos dados fornecidos pelos informantes selecionados.

4.5.2 - Etapa de seleção dos informantes

A partir das informações fornecidas em ficha de dados pessoais, foram selecionados, para análise dos dados, os 93 sujeitos que preenchem o perfil estabelecido, a saber: características semelhantes quanto ao nível de conhecimento lingüístico do português, grau de instrução e conhecimento de pelo menos uma das seguintes línguas: inglês, francês, espanhol.

4.5.3 - Etapa de correção dos dados

Para cada palavra, foi feita uma tabela de duas colunas: na primeira coluna foram digitadas todas as respostas fornecidas pelos informantes durante a tarefa 1 (listaram-se todos os “sinônimos” dados aos itens lexicais descontextualizados); na segunda coluna, todas as respostas fornecidas pelos informantes durante a tarefa 3 (foram listados todos os “sinônimos” dados aos itens lexicais contextualizados). Os informantes são identificados por um número de 1 a 93: de 1 a 10 são aprendizes de PLE na McGill University, de 11 a 21, na Université de Montréal; de 22 a 40, na UFMG; de 41 a 62, na Université de Laval; de 63 a 77, na Université de Montréal e de 78 a 93, são aprendizes de PLE da UFMG. Foram feitas cinco cópias desse material que foram distribuídas aos corretores que sabiam apenas que havia, entre os 93 sujeitos, aprendizes que cursavam PLE em ambiente de não-imersão e de imersão. Os corretores não tiveram acesso à informação sobre a instituição de origem de cada aprendiz.

A correção foi feita por três professores (entre eles, a pesquisadora). Além desses professores houve dois consultores que contribuíram com as correções inglês e de francês. Cada corretor recebeu uma cópia do material contendo as respostas dos aprendizes e, individualmente, fez a sua correção.

No cabeçalho de cada cópia estão os sinônimos e traduções que, conforme o item 4.5.1, constituem uma espécie de guia orientador da correção. Apelou-se para que os corretores deixassem sua intuição prevalecer quando estivessem corrigindo as respostas escritas em suas línguas maternas e solicitou-se coerência e harmonia na correção. À medida que terminava seu trabalho, cada professor reuniu-se com a pesquisadora para apresentar sua correção, discutir questões, esclarecer possíveis dúvidas e, se fosse necessário, ajustar a avaliação.

Estabeleceu-se uma regra geral, básica para correção:

Regra geral: tanto para as respostas da lista de itens lexicais descontextualizados quanto para as da lista de itens contextualizados serão considerados "corretos" apenas os sinônimos e/ou traduções adequados ao contexto.

Com base nessa regra, determinaram-se alguns critérios para orientar o trabalho de correção dos dados coletados nesta pesquisa. Esses critérios foram inspirados na pesquisa de Coady e Huckin (1997), sem, entretanto, atribuírem-se valores diferenciados para cada tipo de resposta, conforme fez esse autor em seu trabalho. Para cada sinônimo ou tradução apresentada a cada item selecionado considerou-se a noção de paráfrase adotada nesta pesquisa (cf. 3.2, deste livro). O QUADRO 5 apresenta os critérios de correção estabelecidos.

Quadro 5
Critérios para a correção dos dados coletados

CONSIDERA-SE:	
ADEQUADA	INADEQUADA
A atribuição do sentido preciso correspondente ao do contexto A atribuição de sentido satisfatório, aproximado ao significado do item no contexto.	1. A ausência de resposta
	2. A atribuição de sentido vago, impreciso para o contexto
	3. A atribuição do sentido que não coincide com o sentido do item lexical no contexto
	4. A atribuição de sentido totalmente insatisfatório ao item lexical

Para cada uma das duas tarefas a saber: tarefa 1 (antes da leitura: item lexical descontextualizado) e tarefa 3 (depois da leitura: item contextualizado), considerou-se correta a resposta em que o aprendiz forneceu o sentido preciso ou satisfatório do item lexical selecionado de acordo com o sentido atribuído pelo contexto do texto. Sua resposta está correta porque ele demonstrou saber o sentido daquele item antes e/ou depois de ler o texto porque foi capaz de fornecer um significado adequado ou de traduzir com propriedade o item lexical usando palavra equivalente em inglês, francês ou espanhol (de significado equivalente ao do texto). Por exemplo, o informante 92 escreve que “sirena” é um “sinal de alarme/ aviso de ambulância, polícia ou bombeiros”; o informante 16 traduz o item “uivo” por “hurlement” – palavra correspondente em francês; vários informantes escrevem a tradução “small car” que corresponde ao item “carrinho”. Todas essas respostas foram consideradas corretas pelos corretores.

O aprendiz pode também ter conseguido se expressar de modo a apresentar um significado “aceitável” de acordo com o sentido do texto. Da mesma forma, sua resposta foi considerada correta porque ele foi capaz de fornecer um significado satisfatório, aproximado ao significado do item e que se “encaixa”, sem restrições, ao contexto. Por exemplo, para o item “trocador” foram aceitos: “un receveur (dans l’autobus)”; “homem que vende vale transporte dentro do ônibus e dá

o troco para as pessoas”; “uma pessoa que é sentado no fundo do ônibus para acertar o dinheiro das pessoas para cobrar”; “o balconista do ônibus”, entre outros. Esses significados atribuídos a “trocador” foram considerados satisfatórios pela maioria dos corretores por demonstrarem que os informantes conseguiram captar o sentido do item e se expressaram da melhor maneira que lhes foi possível.

Para cada uma das duas tarefas: preenchimento de lista com itens lexicais descontextualizados (tarefa 1) e preenchimento de lista com itens lexicais contextualizados (tarefa 3) consideraram-se incorretas as respostas “em branco” pelo fato de significarem o não reconhecimento do significado do item/unidade lexical selecionado; as respostas imprecisas cujo sentido apresentado é vago. Por exemplo, o informante 93 fornece para o item “trocador” o seguinte significado “colega do motorista”; considerado vago pela maioria dos corretores.

Da mesma forma, foi considerada errada cada resposta em que o sentido atribuído ao item lexical não coincide com o sentido desse item/unidade lexical no contexto. Foram considerados errados os significados fornecidos pelo informante quando não correspondiam aos do texto (ou seja, não estavam adequados ao sentido do item lexical no contexto) e quando não podiam em hipótese alguma serem atribuídos ao item selecionado (ou seja, eram considerados totalmente insatisfatórios). Portanto, considera-se incorreta a resposta dada pelo aprendiz que não pode ser substituída no contexto pelo item lexical selecionado. Por exemplo, o item lexical “virado” aparece no trecho “- Minha Nossa Senhora, o mundo está virado!” e significa “posto às avessas”. Consideraram-se incorretas respostas que atribuíram sentidos como “un afeminado” (informante 34), “enganado” (informante 54), “wrong” (informante 14).

Como os aprendizes foram orientados a apresentar o maior número possível de “sinônimos” para cada item da lista, foi necessário se estabelecer um procedimento padrão para a atribuição de “CERTO” ou “ERRADO” para a resposta como um todo.

Quando o aprendiz forneceu mais de um sinônimo na primeira e/ou na segunda lista: considerou-se correta, na lista da tarefa 1, a resposta em que o aprendiz fornece pelo menos um significado preciso ou satisfatório entre os sinônimos ou traduções que deu para o item descontextualizado. No caso de o aprendiz ter atribuído mais de um

sinônimo ou tradução para o item contextualizado da lista da tarefa 3, só foram consideradas corretas as respostas sinônimas entre si, isto é, considerou-se incorreta a resposta em que havia vários sinônimos diferentes, ainda que um deles se adequasse ao texto. Por exemplo, na tarefa 1, o informante 13 atribui dois sentidos para a palavra “feira”: “congé” (feriado) e “foire” (feira). O primeiro significado é incorreto e o segundo, correto. Como ele apresentou essa resposta na lista de itens descontextualizados, a resposta como um todo foi considerada correta porque verificou-se que ele conhece o sentido da palavra antes da leitura do texto. Suponhamos que o informante 13 tivesse apresentado esses mesmos sinônimos para a palavra “feira” na lista de itens contextualizados. A resposta seria considerada errada como um todo porque ele demonstrou que, no contexto, ambos sinônimos são aceitos, o que não é verdade. Para confirmar, basta verificar se essas palavras são sinônimas e tanto uma como a outra podem substituir “feira” no texto.

As correções foram feitas separada e independentemente por coluna. Isso significa dizer que, quando o aprendiz forneceu um sinônimo satisfatório ao contexto na primeira lista e um inadequado na segunda, considerou-se correta a resposta dada na primeira lista (tarefa 1) e, incorreta a resposta dada na segunda lista (tarefa 3). Assim, mesmo que o aprendiz tenha apresentado uma resposta certa na lista da tarefa 1, será considerada incorreta, de acordo com os critérios de correção já mencionados, a resposta insatisfatória dada por esse aprendiz, ao executar a tarefa 3. Apesar de essa ter sido uma situação rara, constataram-se algumas ocorrências. Por exemplos, para o item “rebuliço”, o informante 66, ao executar a tarefa 1, apresentou, como o termo “desordem” como sinônimo e, ao executar a tarefa 2, escreveu “disputa”, “briga” como sinônimos de “rebuliço”. Para o item lexical “chuchu”, o informante 92 escreveu “vegetal verde que cresce no Brasil” na primeira lista e na segunda, “fruta verde do Brasil”. Em ambos os casos, o aprendiz acerta o sentido dos itens da primeira lista e erra na segunda lista.

Outro caso mereceu atenção especial: o aprendiz forneceu mais de um sinônimo na primeira e/ou na segunda lista e atribuiu pelo menos um sinônimo satisfatório e adequado ao contexto, entre os fornecidos na primeira e segunda lista. Procurou-se manter coerência

na correção, por isso, adotou-se o mesmo procedimento padrão estabelecido nos dois casos anteriores: considerou-se correta, na lista da tarefa 1, a resposta em que o aprendiz fornece pelo menos um significado preciso ou satisfatório entre os sinônimos ou traduções fornecidas e considerou-se incorreta, a resposta dada na lista da tarefa 3 em que havia vários sinônimos diferentes e apenas um deles foi considerado adequado ao texto. Por exemplo, para o item “banco”, ao executar a tarefa 1, o informante 26 atribuiu os seguintes significados: “a business which stores money for people, newspaper stand in Brasil” (o primeiro sentido está adequado ao texto, portanto correto; o segundo está inadequado ao texto, portanto incorreto). A resposta é considerada correta como um todo porque um dos sentidos entre os apresentados por esse sujeito está correto. Ao executar a tarefa 3, o informante 26 atribuiu os seguintes significados ao item “banco”: “Bank, newspaper stand, person who has a stall in a fair” (apenas o primeiro significado é correto). A resposta como um todo é considerada incorreta porque o aprendiz não demonstrou ter percebido o sentido de “banco” no texto “Assalto”.

Cada professor fez individualmente sua correção e, ao final, prevaleceu a correção da maioria. Assim, para que uma resposta fosse considerada correta, foi necessário um mínimo de dois “acertos”. Feito o levantamento das correções, foi estabelecida a correção final: contaram-se os sinônimos “corretos” fornecidos pelos aprendizes de PLE em cada teste. Nos casos de dúvida, foram consultados diversos falantes nativos (de português, de inglês, de francês, de espanhol).

Finalmente, cabe ressaltar que, da mesma forma que no estudo empírico realizado por Laufer & Paribakht (1998), também neste estudo foi testado o conhecimento de palavras “alvo” fora do contexto, porque se o objetivo deste trabalho é avaliar o efeito do contexto sobre a compreensão dessas palavras, supõe-se que existam pistas que auxiliem sua compreensão. Por isso, focalizou-se o interesse somente no conhecimento do significado de um pequeno número de palavras descontextualizadas (sem a presença de tais pistas), para que se pudesse medir o efeito do contexto após a leitura do texto base. Os resultados e as análises dos dados coletados serão apresentados a seguir, no capítulo 5.

Capítulo 5

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Le mot, malgré la difficulté qu'on a à le définir, est une unité qui s'impose à l'esprit, quelque chose de central dans le mécanisme de la langue.

Saussure

Neste capítulo, apresentam-se os resultados da coleta de dados seguido de análise descritiva, comparativa e estatística. Uma vez que o objetivo desta investigação é o estudo do efeito do contexto sobre a compreensão do significado de palavras, a regra básica estabelecida para a correção das respostas leva em conta apenas os significados possíveis para os 25 itens lexicais no contexto como parâmetro para se considerarem adequados ou inadequados os sinônimos e/ou traduções fornecidos pelos aprendizes de PLE.

5.1 - RESULTADOS

Para cada item ou unidade lexical, contou-se a quantidade de respostas adequadas fornecidas antes e depois da leitura. É importante lembrar que a tarefa 01 (executada sem qualquer consulta) refere-se ao preenchimento de lista de palavras atribuindo-lhes todos os significados conhecidos; a tarefa 02 refere-se à leitura (acesso ao texto) e a tarefa 03 (executada com consulta somente ao texto) refere-se ao

preenchimento de lista de palavras atribuindo a cada uma apenas o sentido/significado possível no contexto.

O resultado da coleta de dados encontra-se na TAB. 1: na primeira coluna, estão os 25 itens lexicais do teste; na segunda, encontra-se a quantidade de aprendizes que foram bem-sucedidos na atribuição de significado desses itens no teste de conhecimento (pré-leitura) e na terceira coluna, encontra-se a quantidade de aprendizes que foram bem-sucedidos na atribuição de significado a esses itens contextualizados (pós-leitura do texto base).

Tabela 1
Resultado geral

Quantidade de aprendizes que atribuiu significado adequado ao item lexical

Itens Lexicais	Acertos (entre os 93 informantes)	
	Antes de ler	Depois de ler
1. Feira	42	75
2. Brados	0	46
3. Chuchu	20	46
4. Rebuliço	4	28
5. Atravancada	3	23
6. Banco	75	86
7. Barracas	3	41
8. Sirena	53	83
9. Uivo	3	19
10. Moleques	15	21
11. Carrinho	29	49
12. Impelir	5	30
13. Atropelo	3	31
14. Assuntar	5	46
15. Motorista	75	81
16. Trocador	16	38
17. Virado	18	63
18. Marcha a ré	27	41
19. Massa	13	73
20. Salvar o pêlo	41	65
21. Apinhados	5	53
22. Pipocar	0	42
23. Cessou	55	69
24. Matraca	4	11
25. Cair em Cima	27	48

Nos casos pesquisados, constatou-se que, após a leitura do texto, houve aumento do número de acerto do significado atribuído a todos os 25 itens lexicais selecionados. Antes de ler, o acerto médio foi de 20,56, após a leitura (ou depois do contato com o contexto) a média de acerto aumentou para 48,32. Denomina-se **acerto**, a quantidade de respostas apropriadas ao contexto e denomina-se **erro**, a quantidade de respostas inadequadas ao contexto. O GRAF. 1 representa o resultado geral.

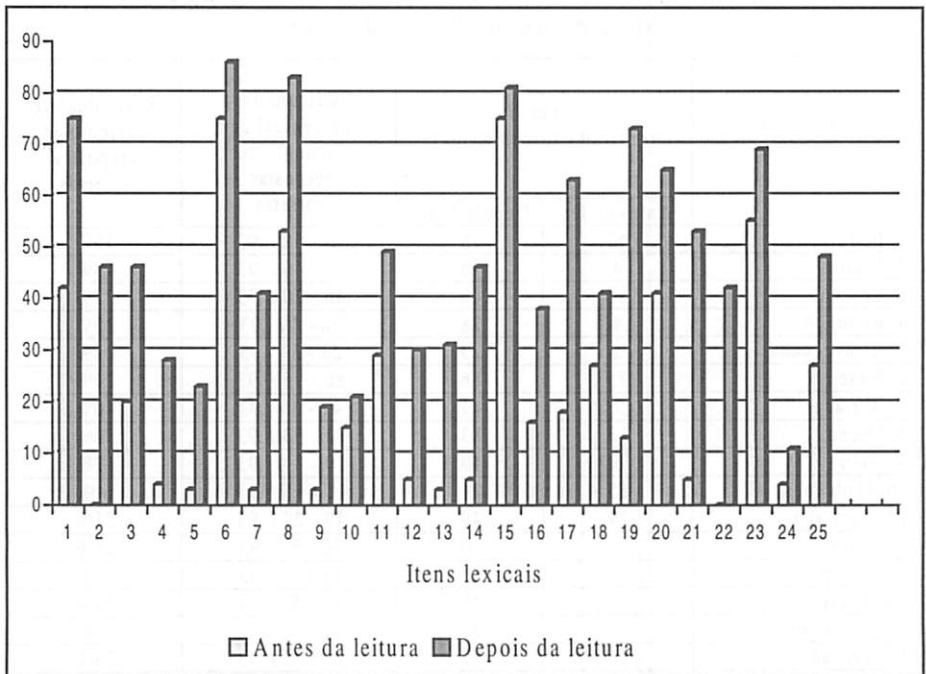


Gráfico 1
Resultado geral
Quantidade de acerto do significado por item lexical

Verificou-se que, antes da leitura, a quantidade de acerto do significado das palavras foi menor do que a quantidade de acerto do significado das palavras, após a leitura do texto. Assim, calculou-se o índice percentual de acréscimo da quantidade de aprendizes que atribuiu significado adequado aos itens lexicais. O cálculo foi feito sobre

o total de 93 informantes. Subtraiu-se o número de respostas corretas dadas após a leitura, do número de respostas corretas dadas antes da leitura do texto e o resultado foi dividido pelo número total de informantes.

Os valores percentuais indicam que o acréscimo no índice de acerto varia consideravelmente entre os itens lexicais selecionados, conforme TAB. 2:

Tabela 2
Percentuais de aumento na compreensão do significado dos itens lexicais pelos informantes

Itens Lexicais	Acertos (entre 93 informantes)		Cálculo do percentual de aumento de respostas corretas	Percentual de aumento de respostas corretas
	Antes de ler	Depois de ler		
1. Feira	42	75	75 - 42 / .93	35%
2. Brados	0	46	46 / .93	49%
3. Chuchu	20	46	46 - 20 / .93	27%
4. Rebuliço	4	28	28 - 4 / .93	25%
5. Atravancada	3	23	23 - 3 / .93	21%
6. Banco	75	86	86 - 75 / .93	11%
7. Barracas	3	41	41 - 3 / .93	40%
8. Sirena	53	83	83 - 53 / .93	32%
9. Uivo	3	19	19 - 3 / .93	17%
10. Moleques	15	21	21 - 15 / .93	6%
11. Carrinho	29	49	49 - 29 / .93	21%
12. Impelir	5	30	30 - 5 / .93	26%
13. Atropelo	3	31	31 - 3 / .93	30%
14. Assuntar	5	46	46 - 5 / .93	44%
15. Motorista	75	81	81 - 75 / .93	6%
16. Trocador	16	38	38 - 16 / .93	23%
17. Virado	18	63	63 - 18 / .93	48%
18. Marcha a ré	27	41	41 - 27 / .93	15%
19. Massa	13	73	73 - 13 / .93	64%
20. Salvar o pêlo	41	65	65 - 41 / .93	25%
21. Apinhados	5	53	53 - 5 / .93	51%
22. Pipocar	0	42	42 / .93	45%
23. Cessou	55	69	69 - 55 / .93	15%
24. Matraca	4	11	11 - 4 / .93	7%
25. Cair em Cima	27	48	48 - 27 / .93	22%

Em valores percentuais, o acréscimo no índice de acerto variou entre 6% e 64%. Esses índices parecem apontar para a confirmação da hipótese de que o contexto auxilia a compreensão do significado de itens lexicais na leitura em PLE, mas, devido à amplitude dos valores percentuais, parece ser necessária uma análise descritiva desses resultados.

5.2 - ANÁLISE DESCRITIVA

Uma análise dos resultados apontados na TAB. 1 (quantidade de acerto do significado de itens lexicais desconhecidos) e na TAB. 2 (percentuais de aumento de acerto por palavra sobre o total de informantes) leva a várias constatações.

Nenhum informante atribuiu significado aos itens “Brados” e “Pipocar” antes da leitura. E, quando essas palavras foram contextualizadas, respectivamente, 49% e 45% do total de informantes conferiu-lhes significado apropriado.

Algumas palavras eram muito pouco conhecidas. Apenas 3 dos 93 aprendizes conheciam as palavras “Atravancada”; “Barracas”; “Uivo”; “Atropelo” (o aumento percentual médio da compreensão desses itens, após a leitura do texto, foi de 27%). Somente quatro informantes conheciam as palavras “Rebulição” e “Matraca” (o índice médio de acréscimo da compreensão dessas palavras foi de 16%) e somente cinco aprendizes conheciam os itens “Impelir”; “Assuntar” e “Apinhados” (o aumento percentual médio desses itens foi de 40%).

Outras palavras, ainda pouco conhecidas, como “Massa”; “Moleques”; “Trocador”; “Virado”; “Chuchu”; “Marcha ré”; “Cair em cima” e “Carrinho”, antes da leitura foram compreendidas por até um terço dos informantes. O número de aprendizes que demonstrou conhecer o significado dessas palavras antes da leitura variou de 15 a 29 e o aumento percentual do índice de acerto desses itens foi de 27%.

As palavras mais conhecidas pelo total de informantes foram “Salvar o pêlo”; “Feira”; “Sirena”; “Cessou”; “Banco” e “Motorista”. O número de aprendizes que demonstrou conhecer o significado dessas palavras descontextualizadas variou de 41 a 75 e o aumento percentual do índice de acerto desses itens foi de 20%.

Observa-se também o mesmo aumento percentual de acerto para as palavras “Moleques” e “Motorista” (que apresentaram 6% de acréscimo); “Marcha a ré” e “Cessou” (com 15% de acréscimo); “Atravancada” e “Carrinho” (com 21% de acréscimo); “Rebuliço” e “Salvar o pêlo” (com 25% de acréscimo). Constata-se que o índice percentual é o mesmo para cada uma das duplas citadas e que a quantidade do aumento em números absolutos é a mesma.

Vejam-se as palavras: “Moleques” e “Motorista” em que houve, para cada um desses itens, aumento de 6 respostas corretas entre a pré e a pós leitura do texto. Apesar disso, verifica-se que, antes da leitura, apenas 5 aprendizes conheciam o significado de “moleques”, mas 75 aprendizes conheciam o significado de “motorista”. Embora o aumento percentual de 6% tenha sido observado para as duas palavras, pode-se constatar que a primeira palavra era conhecida por um número menor de informantes do que a segunda palavra.

Da mesma forma, as outras duplas de palavras que apresentaram mesmo índice percentual de acréscimo na quantidade de acerto apontam para diferenças significativas entre a quantidade de aprendizes que já conhecia o significado da palavra antes de ler o texto e a quantidade de aprendizes que passou a conhecer o significado contextualizado, conforme TAB. 3:

Tabela 3
Itens lexicais com mesmo percentual de acerto

Itens Lexicais	Percentual de aumento de acertos	Total de acertos	
		Tarefa 1: Antes da leitura	Tarefa 3: Após a leitura
Moleques	6%	15	21
Motorista		75	81
Marcha a ré	15%	27	41
Cessou		55	69
Atravancada	21%	3	23
Carrinho		29	49
Rebuliço	25%	4	28
Salvar o pêlo		41	65

Ao executarem a tarefa 01, 27 aprendizes conheciam o significado da palavra “marcha a ré” e 55 conheciam o significado de “cessou”. Em números absolutos, verifica-se um aumento de 14 respostas corretas dadas na terceira tarefa, acréscimo de 15% sobre o total observado na pré-leitura. Apenas 3 aprendizes deram um significado adequado à palavra “atravancada” e 29, um significado “correto” ao item lexical “carrinho”. O aumento de 21% da pré-leitura para a pós-leitura representa o acréscimo de 20 respostas corretas para ambos os itens. As palavras “rebulição” e “salvar o pêlo”, cujo acréscimo de 25% de respostas corretas para os itens contextualizados representa 24 respostas adequadas no teste da tarefa 01, apresentam, respectivamente, 4 e 41 respostas corretas no teste da tarefa 03.

Finalmente, através da análise descritiva observa-se que houve caso em que foi grande o aumento do número de significados adequados atribuídos a itens lexicais, após a leitura, quando os informantes entraram em contato com os itens contextualizados; houve caso em que o percentual de aumento foi o mesmo, mas é grande a diferença em números absolutos entre o número de respostas “corretas” dadas na tarefa 01 de cada par de itens que se enquadram nessa situação; houve caso em que foi bastante pequeno o aumento do número de respostas adequadas ao termo contextualizado (após a execução da tarefa 03).

Esse quadro de análise aponta para a existência de aumento da compreensão do significado dos itens lexicais contextualizados. Entretanto, levantou-se a suspeita de que esse aumento poderia não ser observado em um dos ambientes (de não-imersão ou de imersão), caso fossem separados os dados coletados dos informantes por ambiente que estudam PLE.

Como o teste foi aplicado em ambientes distintos de aprendizagem, levantou-se a seguinte questão: o contexto contribuiu positivamente para a compreensão de itens lexicais após a leitura tanto pelo grupo de 58 aprendizes que estudam PLE em ambiente de não-imersão (fora do Brasil) quanto pelo grupo dos 35 aprendizes que estudam essa língua em ambiente de imersão (no Brasil)? Para se responder a essa questão, é preciso investigar outras nela implícitas: (1) O contexto teria contribuído para a compreensão do significado dos itens lexicais igualmente em ambos os ambientes? (2) Considerando-se os grupos

separadamente por ambiente de aprendizagem: o grupo em ambiente de não-imersão (doravante GNI) e o grupo em ambiente de imersão (doravante GI), houve caso em que não aconteceu acréscimo de respostas corretas após a leitura do texto? (3) Qual o percentual de aumento da quantidade de respostas adequadas ao contexto por grupo de informantes do GNI e do GI? (4) Esse percentual variou em função do ambiente em que o grupo de aprendizes estava inserido? (5) A compreensão do significado pelos aprendizes de PLE foi favorecida pelo contexto de igual maneira para todos os itens lexicais?

Com vistas a responder a essas questões, contou-se o número de acertos por grupo e o resultado será apresentado na TAB. 4, a seguir.

Tabela 4

Itens lexicais	Resultado geral e por grupo de aprendizes GNI e GI											
	Total de erros		Total de acertos		GNI				GI			
	A	D	A	D	Erros		Acertos		Erros		Acertos	
Feira	51	18	42	75	40	15	18	43	11	3	24	32
Brados	93	47	0	46	58	32	0	26	35	15	0	20
Chuchu	73	47	20	46	55	35	3	23	18	12	17	23
Rebuliço	89	65	4	28	55	44	3	14	34	21	1	14
Atravancada	90	70	3	23	57	43	1	15	33	27	2	8
Banco	18	7	75	86	11	4	47	54	7	3	28	32
Barracas	90	52	3	41	58	36	0	22	32	16	3	19
Sirena	40	10	53	83	25	4	33	54	15	6	20	29
Uivo	90	74	3	19	56	44	2	14	34	30	1	5
Moleques	78	72	15	21	52	48	6	10	26	24	9	11
Carrinho	64	44	29	49	42	34	16	24	22	10	13	25
Impelir	88	63	5	30	56	44	2	14	32	19	3	16
Atropelo	90	62	3	31	55	39	3	19	35	23	0	12
Assuntar	88	47	5	46	54	33	4	25	34	14	1	21
Motorista	18	12	75	81	17	12	41	46	1	0	34	35
Trocador	77	55	16	38	56	44	2	14	21	11	14	24
Virado	75	30	18	63	49	17	9	41	26	13	9	22
Marcha a ré	66	52	27	41	39	30	19	28	27	22	8	13
Massa	80	20	13	73	47	11	11	47	33	9	2	26
Salvar o pêlo	52	28	41	65	29	20	29	38	23	8	12	27
Apinhados	88	40	5	53	54	23	4	35	34	17	1	18
Pipocar	93	51	0	42	58	32	0	26	35	19	0	16
Cessou	38	24	55	69	20	10	38	48	18	14	17	21
Matraca	89	82	4	11	58	54	0	4	31	28	4	7
Cair em cima	66	45	27	48	40	29	18	29	26	16	9	19

Legenda: **A** = Antes da leitura; **D** = Depois da leitura; **GNI** = Grupo em ambiente de Não Imersão; **GI** = Grupo em ambiente de Imersão.

Nas colunas em que estão registrados os erros (as colunas sombreadas), verifica-se o total de respostas não apropriadas dadas antes da leitura do texto e depois da leitura. Nas colunas em que estão registrados os acertos (as colunas não sombreadas), verifica-se o total de respostas adequadas fornecidas antes e depois da leitura.

Verifica-se, pela TAB. 4, que o total de erros cometidos antes da leitura do texto é superior ao total de erros cometidos depois da leitura e que, conseqüentemente, o total de acertos antes é inferior ao total de acertos depois da leitura do texto. São fortes os indícios de que o contexto auxilia a compreensão de palavras desconhecidas, por isso analisaram-se separadamente os resultados por ambiente.

5.3 - ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS

Nos casos pesquisados, constatou-se que, após a leitura do texto, houve aumento do número de acertos do significado atribuído a todos os 25 itens lexicais selecionados. Tanto no resultado geral, quanto nos resultados por grupo (GNI e GI), observa-se que a quantidade de respostas inadequadas diminui e a quantidade de respostas adequadas aumenta após a leitura do texto pelos aprendizes de PLE.

Na TAB. 5, apresentam-se os resultados do grupo de não-imersão (GNI) coletados na pré-leitura e na pós-leitura do texto base, seguidos pelos valores do acréscimo percentual de acertos verificado em cada item lexical. Na TAB. 6, apresentam-se os resultados do grupo de imersão (GI) antes e depois da leitura de texto em PLE e o acréscimo percentual de acertos para cada item lexical. O cálculo percentual foi feito para cada item, subtraindo-se a quantidade total de acertos registrados antes da leitura da quantidade total de acertos registrados depois da leitura e o resultado foi dividido pelo número de informantes: 58 do GNI (TAB. 5) e 35 do GI (TAB. 6).

Tabela 5
Quantidade de acertos do grupo de não-imersão

Itens Lexicais	Acertos do GNI			
	Antes de ler	Depois de ler	Cálculo do percentual	Percentual de aumento de respostas corretas
1. Feira	18	43	$43 - 18 / .58$	43
2. Brados	0	26	$26 / .58$	44
3. Chuchu	3	24	$24 - 3 / .58$	36
4. Rebuliço	3	14	$14 - 3 / .58$	18
5. Atravancada	1	15	$15 - 1 / .58$	24
6. Banco	47	54	$54 - 47 / .58$	12
7. Barracas	0	22	$22 / .58$	37
8. Sirena	33	54	$54 - 33 / .58$	36
9. Uivo	2	14	$14 - 2 / .58$	20
10. Moleques	6	10	$10 - 6 / .58$	6
11. Carrinho	15	25	$25 - 15 / .58$	17
12. Impelir	2	14	$14 - 2 / .58$	20
13. Atropelo	3	19	$19 - 3 / .58$	27
14. Assuntar	4	25	$25 - 4 / .58$	36
15. Motorista	41	46	$46 - 41 / .58$	8
16. Trocador	2	14	$14 - 2 / .58$	20
17. Virado	9	42	$42 - 9 / .58$	56
18. Marcha a ré	19	28	$28 - 19 / .58$	15
19. Massa	11	47	$47 - 11 / .58$	62
20. Salvar o pêlo	29	38	$38 - 29 / .58$	15
21. Apinhados	4	35	$35 - 4 / .58$	53
22. Pipocar	0	26	$26 / .58$	44
23. Cessou	38	48	$48 - 38 / .58$	17
24. Matraca	0	4	$29 - 18 / .58$	6
25. Cair em cima	18	29	$29 - 18 / .58$	18

Tabela 6
Quantidade de acertos do grupo de imersão

Itens Lexicais	Acertos do GI			
	Antes de ler	Depois de ler	Cálculo do percentual	Percentual de aumento de respostas corretas
1. Feira	24	32	$32 - 24 / .35$	22
2. Brados	0	20	$20 / .35$	57
3. Chuchu	17	22	$22 - 17 / .35$	14
4. Rebuliço	1	14	$14 - 1 / .35$	37
5. Atravancada	2	8	$8 - 2 / .35$	17
6. Banco	28	32	$32 - 28 / .35$	11
7. Barracas	3	19	$19 - 3 / .35$	45
8. Sirena	20	29	$29 - 20 / .35$	25
9. Uivo	1	5	$5 - 1 / .35$	11
10. Moleques	9	11	$11 - 9 / .35$	5
11. Carrinho	13	25	$25 - 13 / .35$	34
12. Impelir	3	16	$16 - 3 / .35$	37
13. Atropelo	0	12	$12 / .35$	34
14. Assuntar	1	21	$21 - 1 / .35$	57
15. Motorista	34	35	$35 - 34 / .35$	2
16. Trocador	14	24	$24 - 14 / .35$	28
17. Virado	9	22	$22 - 9 / .35$	37
18. Marcha a ré	8	13	$13 - 8 / .35$	14
19. Massa	2	26	$26 - 2 / .35$	68
20. Salvar o pêlo	12	27	$27 - 12 / .35$	42
21. Apinhados	1	18	$18 - 1 / .35$	48
22. Pipocar	0	16	$16 / .35$	45
23. Cessou	17	21	$21 - 17 / .35$	11
24. Matraca	4	7	$7 - 4 / .35$	8
25. Cair em Cima	9	19	$19 - 9 / .35$	28

Com base nas informações constantes nas TAB. 5 e 6, podem-se responder quatro das cinco perguntas anteriormente levantadas (cf. 5.2 deste), a saber: (1) O contexto teria contribuído para a compreensão do significado dos itens lexicais igualmente em ambos os ambientes? (2) Considerando-se os grupos separadamente por ambiente de aprendizagem: o GNI e o GI, houve caso em que não aconteceu acréscimo de respostas corretas após a leitura do texto? (3) Qual o percentual de aumento da quantidade de respostas adequadas ao contexto por grupo de informantes do GNI e do GI? (4) Esse percentual variou em função do ambiente em que o grupo de aprendizes estava inserido?

Constata-se que o contexto pode ter contribuído para a leitura de PLE em ambos os ambientes. Ao considerarem-se os grupos separadamente por ambiente de aprendizagem, não houve caso em que não se tenha registrado acréscimo na quantidade de respostas que demonstram a compreensão do item lexical contextualizado. Em todos os casos houve aumento de respostas corretas.

Houve aumento de respostas corretas para todas as palavras no resultado dos grupos GNI e do GI, o que reforça a hipótese de que o contexto auxilia a compreensão do sentido de itens lexicais na leitura de PLE.

Quanto ao percentual de aumento da quantidade de respostas adequadas ao contexto, observa-se que houve no GNI acréscimo entre 6% a 62% (TAB. 5). Nesse grupo, a média percentual de acerto antes da leitura foi de 12,32% e depois da leitura foi de 27,6%. As palavras com menor índice de acerto foram: “Moleques” e “Matraca” e a de maior índice percentual de acerto foi “Massa”. Os resultados percentuais do grupo de imersão variaram entre 2% e 57% (TAB. 6). O percentual médio desse grupo foi de 29,48%, sendo 9,28% o percentual médio de acerto, antes da leitura, e 19,76%, após a leitura. A palavra com menor índice de acerto foi “Motorista” e o item lexical com o maior índice de acerto foi “Massa”.

Comparando-se o percentual de acerto dos aprendizes de PLE antes e depois da leitura do texto, verificou-se acréscimo diferenciado nos valores percentuais de aumento da compreensão das palavras, após a leitura do texto tanto pelo GNI quanto pelo GI. Entretanto, a diferença da quantidade de respostas “adequadas” entre os GNI e GI parece ser neste caso específico pouco relevante, pois verificou-se que o aumento não se concentrou em um dos dois grupos.

Constata-se que os valores percentuais apenas indicam que houve aumento no número de respostas corretas, contudo não fornecem subsídios para que seja feita uma análise mais esclarecedora dos resultados obtidos.

Ainda uma questão entre as cinco levantadas permanece sem resposta: (5) A compreensão do significado pelos aprendizes de PLE foi favorecida pelo contexto de igual maneira para todos os itens lexicais?

A análise comparativa dos dados não é suficiente para elaborar uma resposta satisfatória à questão. Para se evidenciar com segurança e confiabilidade a quais dentre os 25 itens lexicais do teste foram atribuídos significados por meio do contexto, realizou-se um estudo de distribuição de freqüências, através do teste estatístico χ^2 .

5.4 - ANÁLISE ESTATÍSTICA: TESTE χ^2

No que se refere à correção do significado do item ou unidade lexical, existem quatro possibilidades de respostas. Em princípio, considera-se que o informante pode:

- a) acertar o significado antes e depois da leitura: (+ , +) ;
- b) acertar o significado antes e errar depois da leitura: (+ , -) ;
- c) errar o significado antes e acertar depois da leitura: (- , +) ;
- d) errar o significado antes e depois da leitura: (- , -) .

O Teste χ^2 (Qui quadrado) pode ser usado para determinar quão aproximadamente as distribuições teóricas se ajustam às distribuições empíricas (obtidas por meio dos dados amostrais)¹³. O cálculo consiste em, para cada uma das quatro possibilidades de respostas, subtrair-se a freqüência esperada da freqüência observada ao quadrado dividido pela freqüência esperada, conforme fórmula (FIG. 19) a seguir:

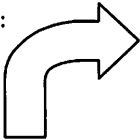
$$\chi^2 = \frac{(fo - fe)^2}{fe} + \frac{(fo - fe)^2}{fe} + \frac{(fo - fe)^2}{fe} + \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$

Figura 19
Fórmula para cálculo χ^2

¹³ A aplicação do teste χ^2 foi indicada pelo Prof. Ivan Sampaio, Professor Titular do Departamento de Zootecnia da Escola de Veterinária, Doutor em Estatística Aplicada na University of Reading, Inglaterra, PhD em Análise Multivariada pela Universidad Politecnica de Madrid. O Prof. Sampaio foi o consultor de todo o trabalho estatístico desta pesquisa e acompanhou a análise dos resultados do estudo de dispersão de freqüências.

O quadro de referência para o cálculo do χ^2 a seguir trata da diretriz que facilita a compreensão dos cálculos feitos para cada item lexical (QUADRO 6).

Quadro 6
Quadro de referência para cálculo χ^2

O que se mede: CONTEXTO		Possibilidades <u>depois</u> da leitura Acertar (+) ou Errar (-)									
		Possibilidades <u>antes</u> da leitura	Acertar (+)	<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td><u>Fo (+,+)</u></td> <td><u>Fo (+,-)</u></td> </tr> <tr> <td>Fe (+,+)</td> <td>Fe (+,-)</td> </tr> <tr> <td><u>Fo (-,+)</u></td> <td><u>Fo (-,-)</u></td> </tr> <tr> <td>Fe (-,+)</td> <td>Fe (-,-)</td> </tr> </table>	<u>Fo (+,+)</u>	<u>Fo (+,-)</u>	Fe (+,+)	Fe (+,-)	<u>Fo (-,+)</u>	<u>Fo (-,-)</u>	Fe (-,+)
<u>Fo (+,+)</u>	<u>Fo (+,-)</u>										
Fe (+,+)	Fe (+,-)										
<u>Fo (-,+)</u>	<u>Fo (-,-)</u>										
Fe (-,+)	Fe (-,-)										
		AD (Soma dos Acertos Depois da leitura)	ED (Soma dos Erros Depois da leitura)	Total de Informantes							

Neste trabalho, foram observadas as distribuições empíricas de cada uma das quatro possibilidades de resposta: (+, +), (+, -), (-, +) e (-, -) para cada um dos 25 itens lexicais.

Por exemplo: no resultado da correção do significado do item lexical “feira”, 42 informantes apresentaram resposta correta antes e depois da leitura do texto, nenhum apresentou resposta correta antes e incorreta depois da leitura, 33 erraram antes e acertaram depois de ler o texto e 18 erraram antes e depois da leitura.

Em síntese, o resultado dessa correção foi: 42 (+, +); 0 (+, -); 33 (-, +); 18 (-, -). Essas frequências observadas (fo) são registradas conforme QUADRO 7, a seguir:

Quadro 7
Distribuição das freqüências observadas do item lexical "feira"

		Depois da leitura		
		+	-	
Depois da leitura	+	$\frac{42}{fe1}$	$\frac{0}{fe2}$	AA = 42
	-	$\frac{33}{fe3}$	$\frac{18}{fe4}$	EA = 51
		AD = 75	ED = 18	93

Antes da leitura, 42 informantes apresentaram respostas corretas e 51, incorretas (soma-se o total de 93 informantes). Depois da leitura, 75 informantes apresentaram respostas corretas e 18 incorretas (soma-se o total de 93 informantes). Em seguida, calcula-se a freqüência esperada (fe) para cada possibilidade: (+, +), (-, -), (-, +) e (-, -). O QUADRO 8 apresenta as freqüências esperadas (fe) sob as observadas (fo).

Quadro 8
Distribuição das freqüências observadas e esperadas do item lexical "feira"

		Depois da leitura		
		+	-	
Depois da leitura	+	$\frac{42}{33,9}$	$\frac{0}{8,1}$	AA = 42
	-	$\frac{33}{41,1}$	$\frac{18}{9,9}$	EA = 51
		AD = 75	ED = 18	93

O Teste χ^2 foi feito para: o grupo total de informantes (93 aprendizes de PLE); o grupo de informantes em ambiente de não-imersão (total de 58 informantes) e o grupo de informantes em ambientes de imersão (total de 35 informantes).

5.4.1 - Estudo de dispersão de frequências dos resultados do grupo total de informantes

Os resultados do teste χ^2 aplicado para cada item lexical, considerado o total de 93 informantes estão indicados na TAB. 7:

Tabela 7

Item lexical	Grupo Total de Informantes								χ^2
	Antes/Depois - Observado				Antes/Depois - Esperado				
	+/+	+/-	-/+	-/-	+/+	+/-	-/+	-/-	
Feira	42	0	33	18	33,9	8,1	41,1	9,9	18,38
Brados	0	0	46	47	0,0	0,0	46,0	47,0	-----
Chuchu	16	4	30	43	9,9	10,1	36,1	36,9	9,51
Rebuliço	3	1	25	64	1,2	2,8	26,8	62,2	4,00
Atravancada	3	0	20	70	0,7	2,3	22,3	67,7	9,43
Banco	73	2	13	5	69,4	5,6	16,6	1,4	13,15
Barracas	3	0	38	52	1,3	1,7	39,7	50,3	3,93
Sirena	50	3	33	7	47,3	5,7	35,7	4,3	3,33
Uivo	3	0	16	74	0,6	2,4	18,4	71,6	12,07
Moleques	13	2	8	70	3,4	11,6	17,6	60,4	42,02
Carrinho	24	5	25	39	15,3	13,7	33,7	30,3	15,29
Impelir	5	0	25	63	1,6	3,4	28,4	59,6	11,10
Atropelo	3	0	28	62	1,0	2,0	30,0	60,0	6,20
Assuntar	5	0	41	47	2,5	2,5	43,5	44,5	5,40
Motorista	74	1	7	11	65,3	9,7	15,7	2,3	46,16
Trocador	15	1	23	54	6,5	9,5	31,5	45,5	22,37
Virado	17	1	46	29	12,2	5,8	50,8	24,2	7,28
Marcha a ré	23	4	18	48	11,9	15,1	29,1	36,9	26,07
Massa	13	0	60	20	10,2	2,8	62,8	17,2	4,14
Salvar o pêlo	39	2	26	26	28,7	12,3	36,3	15,7	22,18
Apinhados	5	0	48	40	2,8	2,2	50,2	37,8	3,99
Pipocar	0	0	42	51	0,0	0,0	42,0	51,0	-----
Cessou	52	3	17	21	40,8	14,2	28,2	9,8	29,12
Matraca	4	0	7	82	0,5	3,5	10,5	78,5	31,16
Cair em cima	25	2	23	43	13,9	13,1	34,1	31,9	25,58

O total de 2325 respostas obtidas (93 aprendizes vezes 25 itens lexicais) foi assim distribuído: 510 acertaram o significado antes e depois da leitura: (+, +); 31 acertaram o significado antes e erraram depois da leitura: (+, -); 698 erraram o significado antes e acertaram depois da leitura: (-, +); 1086 erraram o significado antes e depois da leitura: (-,-).

5.4.2 - Estudo de dispersão de freqüências dos resultados do GNI

Os resultados do teste χ^2 calculado para cada item lexical, considerando o total de 58 aprendizes do GNI, encontram-se na TAB. 8:

Tabela 8

Item lexical	Grupo Não Imersão								χ^2
	Antes/Depois - Observado				Antes/Depois - Esperado				
	+/+	+/-	-/+	-/-	+/+	+/-	-/+	-/-	
Feira	18	0	25	15	13,3	4,7	29,7	10,3	9,10
Brados	0	0	26	32	0,0	0,0	26,0	32,0	-----
Chuchu	3	0	20	35	1,2	1,8	21,8	33,2	4,81
Rebuliço	2	1	12	43	0,7	2,3	13,3	41,7	3,12
Atravancada	1	0	14	43	0,3	0,7	14,7	42,3	2,92
Banco	47	0	7	4	43,8	3,2	10,2	0,8	18,36
Barracas	0	0	22	36	0,0	0,0	22,0	36,0	-----
Sirena	32	1	22	3	30,7	2,3	23,3	1,7	1,78
Uivo	2	0	12	44	0,5	1,5	13,5	42,5	6,51
Moleques	5	1	5	47	1,0	5,0	9,0	43,0	20,49
Carrinho	11	5	13	29	6,6	9,4	17,4	24,6	6,82
Impelir	2	0	12	44	0,5	1,5	13,5	42,5	6,51
Atropelo	3	0	16	39	1,0	2,0	18,0	37,0	6,49
Assuntar	4	0	21	33	1,7	2,3	23,3	30,7	5,67
Motorista	40	1	6	11	32,5	8,5	13,5	3,5	28,39
Trocador	2	0	12	44	0,5	1,5	13,5	42,5	6,51
Virado	8	1	33	16	6,4	2,6	34,6	14,4	1,70
Marcha a ré	16	3	12	27	9,2	9,8	18,8	20,2	14,61
Massa	11	0	36	11	8,9	2,1	38,1	8,9	3,18
Salvar o pêlo	27	2	11	18	19,0	10,0	19,0	10,0	19,54
Apinhados	4	0	31	23	2,4	1,6	32,6	21,4	2,82
Pipocar	0	0	26	32	0,0	0,0	26,0	32,0	-----
Cessou	36	2	12	8	31,4	6,6	16,6	3,4	11,08
Matraca	0	0	4	54	0,0	0,0	4,0	54,0	-----
Cair em cima	17	1	12	28	9,0	9,0	20,0	20,0	20,62

O total de 1450 respostas obtidas (58 aprendizes do GNI vezes 25 itens lexicais) foi assim distribuído: 291 acertaram o significado antes e depois da leitura (+, +); 18 acertaram o significado antes e erraram depois da leitura (+,-); 422 erraram o significado antes e acertaram depois da leitura (-,+); 719 erraram o significado antes e depois da leitura (-, -).

5.4.3 - Estudo de dispersão de freqüências dos resultados do GI

Os resultados do teste χ^2 para cada item lexical, considerado o total de 35 informantes do GI, estão indicados na TAB. 9:

Tabela 9

Item lexical	Grupo de Imersão								χ^2
	Antes/Depois - Observado				Antes/Depois - Esperado				
	+/+	+/-	-/+	-/-	+/+	+/-	-/+	-/-	
Feira	24	0	8	3	21,9	2,1	10,1	0,9	7,16
Brados	0	0	20	15	0,0	0,0	20,0	15,0	-----
Chuchu	13	4	10	8	11,2	5,8	11,8	6,2	1,70
Rebuliço	1	0	13	21	0,4	0,6	13,6	20,4	1,54
Atravancada	2	0	6	27	0,5	1,5	7,5	25,5	7,16
Banco	26	2	6	1	25,6	2,4	6,4	0,6	0,36
Barracas	3	0	16	16	1,6	1,4	17,4	14,6	2,76
Sirena	18	2	11	4	16,6	3,4	12,4	2,6	1,68
Uivo	1	0	4	30	0,1	0,9	4,9	29,1	6,18
Moleques	8	1	3	23	2,8	6,2	8,2	17,8	18,56
Carrinho	13	0	12	10	9,3	3,7	15,7	6,3	8,27
Impelir	3	0	13	19	1,37	1,63	14,63	17,37	2,32
Atropelo	0	0	12	23	0,0	0,0	12,0	23,0	-----
Assuntar	1	0	20	14	0,6	0,4	20,4	13,6	0,69
Motorista	34	0	1	0	34,0	0,0	1,0	0,0	-----
Trocador	13	1	11	10	9,6	4,4	14,4	6,6	6,39
Virado	9	0	13	13	5,7	3,3	16,3	9,7	7,16
Marcha a ré	7	1	6	21	3,0	5,0	10,0	17,0	11,26
Massa	2	0	24	9	1,5	0,5	24,5	8,5	0,73
Salvar o pêlo	12	0	15	8	9,3	2,7	17,7	5,3	5,41
Apinhados	1	0	17	17	0,5	0,5	17,5	16,5	0,97
Pipocar	0	0	16	19	0,0	0,0	16,0	19,0	-----
Cessou	16	1	5	13	10,2	6,8	10,8	7,2	16,03
Matraca	4	0	3	28	0,8	3,2	6,2	24,8	18,06
Cair em cima	8	1	11	15	4,9	4,1	14,1	11,9	5,85

O total de 875 respostas obtidas (35 aprendizes do GNI vezes 25 itens lexicais) foi assim distribuído: 219 acertaram o significado antes e depois da leitura (+, +); 13 acertaram o significado antes e erraram depois da leitura (+,-); 276 erraram o significado antes e acertaram depois da leitura (-,+); 367 erraram o significado antes e depois da leitura (-, -).

Quanto menor o valor do χ^2 , maior o efeito do contexto na elucidação do significado da palavra. O grau de confiabilidade é de 95%. A possibilidade de erro, se o teste for repetido, é de 5%.

O estudo da dispersão de freqüências só pode ser realizado a partir de valores absolutos e há limitação de ordem matemática, quando o valor de alguma freqüência esperada é zero. Segundo Sampaio (1998: 116),

a estrutura da fórmula χ^2 impede que qualquer freqüência teórica seja zero. Isto implicaria em uma indeterminação, onde o divisor é zero. Por outro lado, freqüências esperadas muito próximas de zero superestimam o valor de χ^2 e podem ser uma boa indicação para o agrupamento de classes.

Houve caso de freqüência teórica zero no estudo da dispersão dos itens lexicais “brados” e “pipocar”. Como as “freqüências esperadas muito próximas de zero superestimam o valor do χ^2 ”, considera-se que essas palavras devem ser incluídas entre as que o contexto contribui para a atribuição de significado. Basta verificar que, antes da leitura, não houve nenhum aprendiz que lhes atribuísse um sinônimo ou tradução adequado e, depois da leitura, aproximadamente a metade dos 93 informantes demonstraram tê-las compreendido, pois apresentaram significados adequados.

A síntese dos estudos de dispersão de freqüência apresentados em 5.4.1, 5.4.2 e 5.4.3 está na TAB. 10.

Nesta tabela, coloca-se em evidência, para cada item lexical (listado na primeira coluna), o valor χ^2 do grupo total de informantes (segunda coluna), do GNI (terceira coluna) e do GI (quarta coluna).

Tabela 10
RESULTADO DO TESTE χ^2

Itens Lexicais	χ^2 do grupo total de informantes	χ^2 do GNI (Canadá)	χ^2 do GI (Brasil)
1. Feira	18,38	9,10	7,16
2. Brados	-	-	-
3. Chuchu	9,51	4,81	1,70
4. Rebuliço	4,00 (3,40)	3,12	1,54
5. Atravancada	9,43	2,92	7,16
6. Banco	13,15	18,36	0,36
7. Barracas	3,93	-	2,76
8. Sirena	3,33	1,78	1,68
9. Uivo	12,07	6,51	6,18
10. Moleques	42,02	20,49	18,56
11. Carrinho	15,29	6,82	8,27
12. Impelir	11,10	6,51	2,32
13. Atropelo	6,20	6,49	-
14. Assuntar	5,40	5,67	0,69
15. Motorista	46,16	28,39	-
16. Trocador	22,37	6,51	6,39
17. Virado	7,28	1,70	7,16
18. Marcha a ré	26,07	14,61	11,26
19. Massa	4,14 (2,81)	3,18	0,73
20. Salvar o pêlo	22,18	19,54	5,41
21. Apinhados	3,99 (3,72)	2,82	0,97
22. Pipocar	-	-	-
23. Cessou	29,12	11,08	16,03
24. Matraca	31,16	-	18,06
25. Cair em cima	25,58	20,62	5,85

As três análises realizadas apontam para a confirmação da hipótese de que o contexto pode exercer efeito positivo sobre a compreensão de itens lexicais durante a leitura em PLE. Apresentados os resultados da coleta de dados, a análise descritiva tanto dos dados globais (colhidos do total de informantes) quanto dos dados por grupo de aprendizes (observados, separadamente, por ambiente de não imersão e de imersão), a análise comparativa entre o resultado do teste de conhecimento do significado de itens lexicais na pré-leitura e o teste

de conhecimento do significado de itens lexicais contextualizados na pós-leitura, calcularam-se os percentuais da diferença entre a quantidade de acerto do significado das palavras nas tarefas 01 e 03 (do grupo total de informantes, do GNI e do GI).

Optou-se por uma análise quantitativa de maior confiabilidade e repetitividade. Realizou-se um estudo de dispersão de freqüências do grupo total de sujeitos que se submeteram ao teste. Os resultados do teste χ^2 apontam para a presença de variação no efeito do contexto sobre a compreensão de cada item lexical, ou seja, o contexto pode não elucidar de igual maneira o significado de um item lexical desconhecido ou irreconhecido. Em princípio, quanto menor o valor do χ^2 , maior o efeito do contexto sobre a compreensão do significado da palavra. Os resultados apontam para a necessidade de classificação dos itens lexicais desta pesquisa quanto ao grau de dificuldade na pré-leitura e na pós-leitura do texto e de estabelecimento do grau de eficiência do contexto na elucidação do significado de cada item lexical, assuntos discutidos no próximo capítulo.

Capítulo 6

O CONTEXTO: RECURSO ESTRATÉGICO PARA A COMPREENSÃO DE ITENS LEXICAIS DURANTE A LEITURA EM PLE?

Language comprehension is clearly a process of integrating multiple levels of information together, and a major focus of comprehension research concerns questions of how the different levels are represented and how integration within and across levels take place.

MacDonald

Neste capítulo, discute-se o efeito do contexto sobre a compreensão de vocabulário durante o processamento da leitura em PLE. Como essa investigação restringe-se ao nível da compreensão no estágio em que o leitor procura construir um significado para determinados itens lexicais de um texto, explora-se a situação em que o aprendiz de PLE demonstra desconhecer ou irreconhecer uma palavra não lhe atribuindo sentido “adequado” antes da leitura e, após a leitura, demonstra ter compreendido essa palavra ao atribuir-lhe um significado apropriado ao contexto, ou seja, a possibilidade (–, +), apresentada no capítulo 5.

Com base em estudo de dispersão de freqüências, verificou-se a relatividade do efeito positivo do contexto sobre a compreensão dos aprendizes de PLE. Convém sublinhar que se reconhece que a clareza do texto escrito não se reduz a questões puramente lexicais, mas pode estar relacionada também a outros aspectos de estruturação do texto

e do conhecimento prévio do leitor de LE. Ao se verificar que o contexto não contribuiu de igual maneira para a compreensão lexical, pelos aprendizes que se submeteram ao teste, buscou-se identificar o grau de dificuldade de cada item lexical para o grupo de aprendizes que participaram desta pesquisa e o grau de eficiência do contexto sobre a compreensão desses itens.

Procurou-se levantar suposições a respeito dos recursos (textuais e extratextuais) utilizados pelos aprendizes de PLE que os levaram a compreender o determinados itens lexicais “desconhecidos” ou “irreconhecidos”.

6.1- O RECONHECIMENTO DO SIGNIFICADO DOS ITENS LEXICAIS

A leitura de um texto é uma habilidade que resulta, entre outros fatores, do emprego de estratégias de reconhecimento baseadas em diferentes tipos de conhecimento como o sintático, o semântico, o pragmático e o discursivo. Uma condição essencial para que o processamento da leitura seja eficaz é a de que o código utilizado seja partilhado entre o emissor (autor/texto) e o receptor (leitor). De modo geral, o primeiro deve transmitir a mensagem de acordo com as regras que compõem o código de uma língua e o segundo deve conhecer essas regras a fim de compreender o conteúdo da mensagem transmitida.

Há pelo menos cinco níveis de compreensão, conforme Marcuschi (1996): a compreensão limitada que ocorre quando o leitor é capaz de apenas repetir o que está escrito no texto; a compreensão mínima que acontece quando o leitor é capaz de parafrasear as informações textuais; a compreensão inferencial, quando o leitor produz outras interpretações válidas; a compreensão “problemática” que ocorre quando o leitor extrapola e a compreensão errada gerada quando o leitor produz informações indevidas sobre o que leu. No nível da compreensão mínima espera-se que o leitor seja capaz de parafrasear o que leu. A Teoria de Mel'Čuk (1997) propõe o Modelo Sentido Texto que fundamenta o princípio do parafraseamento usado nesta pesquisa.

Sabe-se, conforme apontam Fulgêncio & Liberato (1996: 52) que “o conhecimento do vocabulário empregado na composição de um texto é de fundamental importância para o sucesso da decodificação

e da interpretação do mesmo”. As autoras observam que o conhecimento das palavras de um texto não é condição única para esse sucesso e apontam outros fatores que têm “um peso importante na compreensão do material escrito” como a estruturação sintática, a estruturação do discurso, o conhecimento prévio do leitor, dentre outros. Assim, por um lado, é possível compreender um texto sem conhecer o significado de todos os itens lexicais que o compõem. Por outro lado, é preciso levar em conta que a incapacidade de decifrar determinados itens lexicais que compõem certos textos pode dificultar e, até mesmo, impedir a compreensão. Além disso, conforme apontam Chatier et al. (1996), existe a possibilidade de uma palavra provocar uma associação de idéias que contraria o seu sentido empregado no texto, o que também leva à dificuldade de se acessar a informação textual, comprometendo a compreensão.

Defende-se aqui o modelo interativo de leitura. Assim, acredita-se que o leitor não compõe o significado textual exclusivamente através da interpretação de cada item lexical (o que constituiria um processo exclusivamente ascendente) e que, de modo inverso, o leitor não pode operar somente com a informação não-visual, ele não compõe o significado de um texto apenas com base em seu conhecimento prévio (não basta ativar o processo descendente). O modelo interativo de leitura estabelece que tanto a informação visual quanto a informação não visual são importantes para a compreensão.

O paradoxo do papel da decodificação no processo da leitura consiste no fato de decodificar ser uma habilidade útil aos leitores principiantes, e ser a habilidade de que quase não terão necessidade quando se tornarem competentes (GIASSON, 1993). O principiante, em geral, não detém o conhecimento de grande quantidade das palavras que encontra em suas leituras e, por isso, é levado a “decodificar” a maior parte delas. O leitor competente em geral “reconhece” a maioria das palavras que encontra e, por isso, não se detém na decodificação de palavra por palavra.

No caso da leitura em LE, Cornaire (1991) ressalta que o código lingüístico é freqüentemente pouco “dominado” pelo aprendiz, isso o força a se concentrar em práticas mais lineares. Assim, para se compreender um texto em LE parece ser preciso: conhecer um certo

número de itens lexicais que constituem o texto; recorrer ao contexto para buscar um significado possível para os itens lexicais desconhecidos e/ou tentar encontrar informações em outras fontes que podem contribuir para serem ativados processos inferenciais.

Por considerar a compreensão do vocabulário uma condição primordial para a leitura em LE, apesar de o sucesso do ato de ler depender de tantos outros fatores, neste trabalho investigou-se o efeito do contexto sobre a compreensão de itens lexicais durante a leitura em PLE. Para isso, o aprendiz deveria demonstrar ser capaz de alcançar pelo menos o horizonte mínimo da leitura. Como se disse anteriormente, espera-se que o aprendiz de PLE seja capaz de identificar a informação semântica de um item lexical e de dizê-la com suas palavras, o que comprova sua compreensão desse item.

Segundo Fulgêncio & Liberato (1996: 56): ao trabalhar com um texto escrito em língua estrangeira o aprendiz sente a necessidade de inicialmente superar os problemas de vocabulário, levantando o significado das palavras desconhecidas, o que sugere que o leitor encara a compreensão das palavras (ou de um número significativo delas) como o elemento primeiro que lhe possibilitará estabelecer a coerência do discurso, e lhe permitirá chegar à compreensão do texto como um todo.

O leitor-aprendiz de uma LE parece reconhecer que, para compreender um texto, é preciso descobrir o significado de determinadas palavras. Em princípio, ele sabe que cada frase resultante da leitura não deve comportar nem aberração semântica, nem impossibilidade sintática. Os aprendizes de PLE que se submeteram ao teste reconheceram ou não os significados de cada um dos 25 itens lexicais isolados. Esse procedimento foi necessário para que se pudesse identificar a quantidade de informantes que demonstraram conhecer previamente o significado de cada um desses itens, mesmo antes de entrarem em contato com o contexto. Embora se saiba que, normalmente, as palavras não aparecem isoladas mas sim contextualizadas, considerou-se o pressuposto de Kato (1983: 27): “uma palavra pode ser reconhecida instantaneamente por um leitor em virtude de fazer parte de seu léxico mental”. Com vistas a verificar quais palavras faziam parte do seu léxico mental, solicitou-se ao aprendiz que fornecesse todos os significados

possíveis por ele conhecidos para cada item isolado. Em seguida, os aprendizes leram uma narrativa escrita por Carlos Drummond de Andrade (autor já conhecido por todos os informantes que participaram do teste).

Após a leitura e, com o direito de consultar apenas o texto base, os aprendizes realizaram a tarefa de atribuir significado aos mesmos 25 itens lexicais com base no contexto. Através de análise descritiva, pôde-se observar que o efeito positivo do contexto na compreensão varia de palavra para palavra. Constatou-se que, após a leitura, houve aumento da quantidade de respostas adequadas ao contexto. Constatou-se também que é preciso relativizar o efeito do contexto sobre a atribuição de significado a itens lexicais “desconhecidos” ou “irreconhecidos”. Com base no estudo de dispersão de frequências, realizado através do teste χ^2 , concluiu-se que o contexto contribuiu de forma diferenciada para a elucidação do significado de cada item lexical do teste.

6.2 - O GRAU DE DIFICULDADE DOS ITENS LEXICAIS PELOS APRENDIZES DE PLE

De acordo com os resultados apresentados no capítulo 5, verificou-se que houve aumento da compreensão do significado dos itens lexicais lidos pelos aprendizes de PLE. Ainda que separados em subgrupos, de acordo com o ambiente em que se processa o ensino de PLE (Brasil e Canadá), os aprendizes apresentaram melhoria na compreensão desses itens após a leitura do texto. Independentemente do ambiente em que os aprendizes estão inseridos, observa-se que houve aumento, verificado após a execução da tarefa 3, o que demonstra que o contexto contribuiu para a compreensão do sentido contextual dos itens lexicais cujo significado “correto” não foi dado pelos aprendizes ao executarem a tarefa 1.

Com vistas a saber em que medida a contextualização contribuiu para a compreensão do significado de cada palavra, buscou-se, em primeiro lugar, saber o que representa a quantidade de acerto (antes e depois da leitura) em relação ao grupo total de informantes e, em segundo lugar, definir o grau de eficiência do contexto sobre a compreensão.

Para saber o que representa a quantidade de acerto verificada na Tarefa 01 e 03, calculou-se o índice percentual de acertos de cada palavra em cada momento: antes e depois da leitura, considerando-se o total de 93 informantes. Dessa maneira, pode-se estabelecer o grau de dificuldade demonstrado pelos aprendizes que se submeteram ao teste.

O grau de dificuldade da palavra foi estabelecido pela quantidade percentual de informantes que acertaram seu significado.

- Se um item lexical foi compreendido por até 25% dos aprendizes, esse item deve ser considerado **muito difícil**, observado o percentual de aprendizes que não o compreenderam, isto é, os 75% restantes.
- Supondo que, quando um item lexical foi compreendido por mais de 25% e menos de 50% do total dos aprendizes, esse item deve ser considerado **difícil** para esses aprendizes, visto que pelo menos metade de leitores não captaram o sentido desse item.
- Se um item foi compreendido por mais de 50% e até 75% dos informantes, considera-se que se trata de uma palavra **fácil**, para o grupo de informantes.
- Finalmente, mais de 75% até 100% dos aprendizes atribuíram um significado adequado a um item, esse deve ser considerada **muito fácil**, especificamente para esses informantes.

Antes da leitura, as palavras *moleque*, *atravancada*, *uivo*, *matraca*, *atropelo*, *impelir*, *barracas*, *chuchu*, *trocador brados*, *assuntar*, *apinhado*, *pipocar*, *rebuliço*, *massa* e *virado* foram consideradas muito difíceis pelo grupo. As consideradas difíceis foram *marcha-a-ré*, *carrinho*, *salvar o pêlo*, *cair em cima* e *feira*. Foram consideradas fáceis: *cessou* e *sirena*; e, muito fáceis, as palavras: *banco* e *motorista*. Confira-se na TAB. 11:

Tabela 11
Grau de dificuldade dos itens lexicais verificado na **Pré-leitura**

Grau de dificuldade antes da leitura	Itens Lexicais	Percentual de Compreensão
MUITO DIFÍCIL	Brados - Pipocar	0
	Atravancada/Barracas/Rebuliço/Atropelo/Uivo	3
	Matraca	4
	Impelir - Assuntar - Apinhados	5
	Massa	13
	Moleques	16
	Trocador	17
	Virado	19
	Chuchu	22
DIFÍCIL	Marcha a ré - Cair em cima	29
	Carrinho	31
	Salvar o pêlo	44
	Feira	45
FÁCIL	Cessou	59
	Sirena	56
MUITO FÁCIL	Motorista	81
	Banco	86

Conforme TAB. 11, o significado de 16 itens lexicais foi considerado **muito difícil**, o significado de 5 foi considerado **difícil**, de 2, **fácil** e de 2 foi considerado **muito fácil** pelos informantes que demonstraram seu conhecimento sobre esses itens na pré-leitura. Assim, a maior parte dos aprendizes demonstraram não conhecer (ou irreconhecer) um dos significados de 21 itens lexicais durante a pré-leitura.

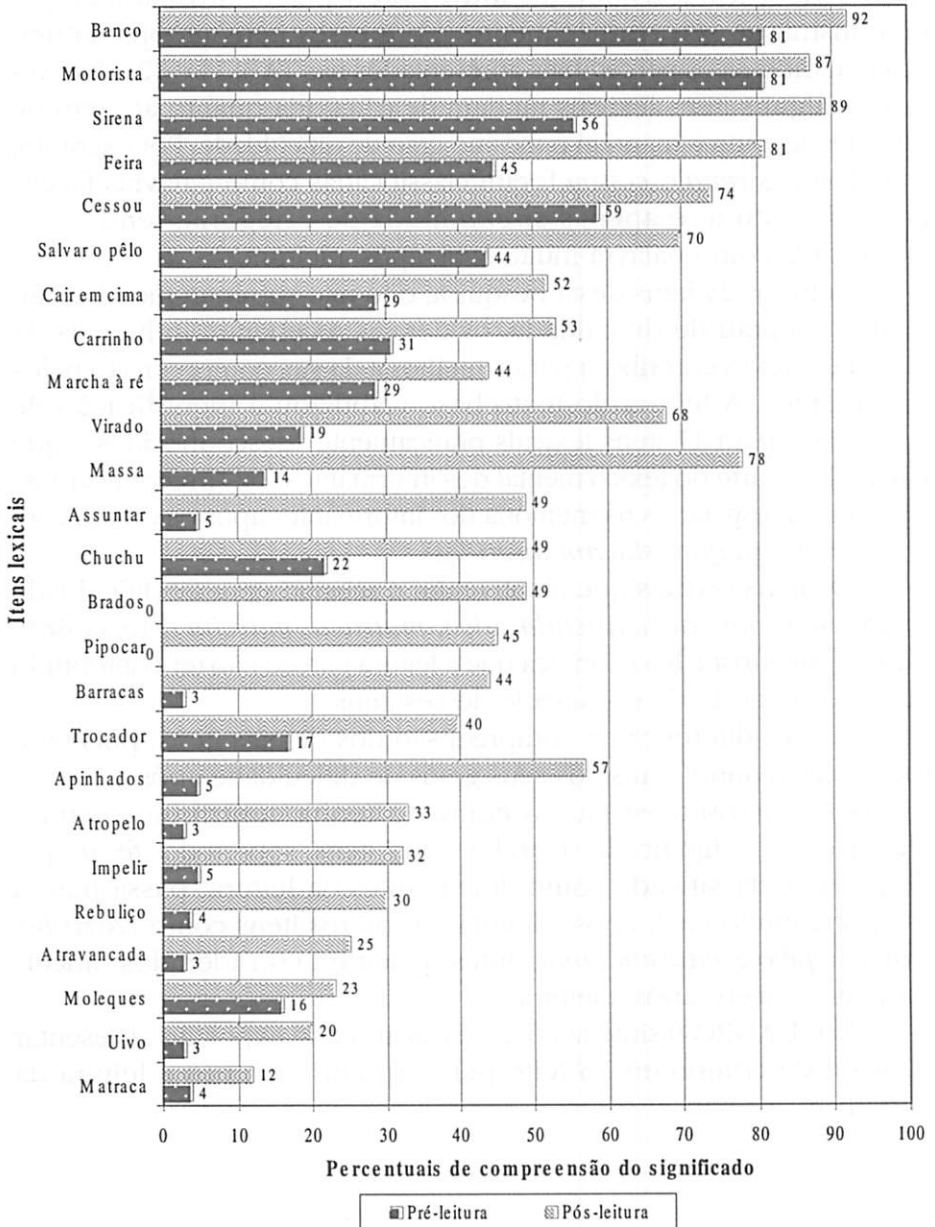
Após a leitura, há uma alteração no percentual de acréscimo da compreensão do significado de todas as palavras (cf. TAB. 5, capítulo 5), mas essa alteração é mais significativa para algumas palavras. A TAB. 12 apresenta o grau de dificuldade dos itens lexicais do teste, após a leitura do texto.

Tabela 12
Grau de dificuldade dos itens lexicais verificado na Pós-leitura

Grau de dificuldade depois da leitura	Itens Lexicais	Percentual de Compreensão
MUITO DIFÍCIL	Matraca	11
	Uivo	20
	Moleques	23
	Atravancada	25
DIFÍCIL	Rebuliço	29
	Impelir	32
	Atropelo	33
	Apinhados	37
	Trocador	41
	Barracas - Marcha a ré	44
	Pipocar	45
Brados - Chuchu - Assuntar	49	
FÁCIL	Carrinho - Cair em cima	52
	Virado	68
	Salvar o pêlo	70
	Massa	73
	Cessou	74
MUITO FÁCIL	Feira	81
	Motorista	87
	Sirena	89
	Banco	92

O GRAF. 2 apresenta os percentuais de compreensão verificados na pré-leitura (cf. TAB. 11) e na pós-leitura (cf. TAB. 12).

Gráfico 2
Compreensão de itens lexicais



Conforme TAB. 12, o significado de 4 itens lexicais foi considerado **muito difícil**, o significado de 11 itens foi considerado **difícil**, de 6, **fácil** e de 4 foi considerado **muito fácil** pelos informantes que demonstraram seu conhecimento sobre esses itens na pós-leitura. Comparando-se os percentuais apresentados nas TAB. 11 e 12, observa-se que alguns itens lexicais mudam de categoria quanto ao grau de dificuldade, outros mantêm o mesmo grau de dificuldade. Por exemplo, as palavras *sirena* e *cessou* foram classificadas como palavras fáceis, antes da leitura, e apenas *sirena* muda de categoria, tendo sido classificada como palavra muito fácil, após a leitura.

Entre os 25 itens desta pesquisa, oito não sofreram modificação quanto ao grau de dificuldade, os demais receberam influência da leitura e o texto contribuiu para a melhoria da sua compreensão pelos informantes. A leitura do texto base viabilizou a identificação de significado para 17 itens lexicais praticamente “desconhecidos” (que não faziam parte do léxico mental dos informantes) ou “irreconhecidos” (que foram resgatados na memória dos informantes após o contato com o contexto em *que estavam inseridos*).

Os itens lexicais que mantiveram o mesmo grau de dificuldade foram: *moleque*, *atravancada*, *uivo*, *matraca*, *marcha à ré*, *cessou*, *banco* e *motorista*. Isso significa que a leitura parece não ter contribuído para a elucidação do significado desses itens.

Houve diferença na compreensão dos demais itens, pois para todos eles diminuíram-se os seus graus de dificuldade após a leitura. É possível garantir-se que o contexto tenha contribuído para a elucidação do significado de todos os 17 itens, sobretudo: *feira*, que de palavra classificada como difícil, antes da leitura, passa para a categoria muito fácil, após a leitura. Os outros itens como *carrinho*, *salvar o pêlo* e *cair em cima*, antes da leitura considerados difíceis tornam-se fáceis, após a leitura.

O QUADRO 9 sintetiza o que se acabou de expor, ao apresentar o ajuste de compreensão feito pelos aprendizes após a leitura da narrativa: .

Quadro 9
Ajuste de compreensão do sentido dos itens lexicais

	Graus de dificuldade dos itens lexicais no texto base	Percentual de acerto - Pós leitura			
		$x \leq 25$ item MUITO DIFÍCIL	$26 \leq x < 50\%$ item DIFÍCIL	$51 \leq x < 75\%$ item FÁCIL	$76 \leq x < 100\%$ item MUITO FÁCIL
Percentual de acerto Pré-leitura	$\leq 25\%$ item MUITO DIFÍCIL	I MATRACA UIVO MOLEQUE ATRAVANCADA	II REBULIÇO IMPELIR ATROPELO APINHADOS TROCADOR BARRACAS PIPOCAR BRADOS CHUCHU ASSUNTAR	III MASSA VIRADO	
	$26 \leq x < 50\%$ item considerado DIFÍCIL		IV MARCHA-À-RÉ	V CARRINHO CAIR EM CIMA SALVAR O PÊLO	VII FEIRA
	$51 \leq x < 75\%$ item FÁCIL			VI CESSOU	VIII SIRENA
	$76 \leq x < 100\%$ item MUITO FÁCIL				IX MOTORISTA BANCO

LEGENDA

	O Texto não contribuiu para a melhoria da compreensão lexical
	O Texto contribuiu para a melhoria compreensão lexical
	O Texto contribuiu muito para a melhoria da compreensão lexical
I a IX	Grau de dificuldade: I mais difícil a IX mais fácil

O QUADRO 9 representa o estágio de conhecimento do significado de cada item lexical do texto base, antes e depois da leitura pelos informantes. Conforme apontam Laufer & Paribakht (1998), citadas no capítulo 3 (cf. 3.5), observa-se que os significados apresentados pelos aprendizes indicam que algumas palavras são reconhecidas por eles já antes da leitura (nível receptivo de conhecimento) e outras passam a ser (re)conhecidas após a leitura quando eles demonstram a capacidade de parafraseá-las. Isso significa que para algumas palavras houve mudança no grau de dificuldade de compreensão, após a leitura do texto. Já para outras palavras não houve nenhuma alteração quanto a esse grau de dificuldade.

Há um “*continuum*” entre o grupo de palavras de maior grau de dificuldade até o de menor dificuldade. Observa-se que

- em (I) está o conjunto de palavras mais difíceis e em (IX) o conjunto de palavras mais fáceis, para o grupo de informantes;
- os conjuntos de palavras (II), (V) e (VIII) sofreram ajuste de um grau na classificação: os itens de (II) passaram de muito difíceis para difíceis; (V), de difíceis para fáceis; o item lexical em (VIII) passou de fácil para muito fácil;
- os conjuntos (III) e (VII) sofreram o melhor ajuste, seu percentual de acréscimo fez com que “progridissem” duas categorias na classificação. Assim, os itens de (III) passaram de palavra muito difícil para muito fácil e o item de (VII) passou de palavra difícil para muito fácil.
- Finalmente, os grupos I, IV, VI e IX não sofreram ajuste.

Nos casos pesquisados, os itens lexicais do teste podem ser distribuídos em oito categorias. O QUADRO 10 a seguir apresenta as categorias de itens lexicais quanto ao ajuste ocorrido entre a pré-leitura e a pós-leitura.

Quadro 10
Categorias de itens lexicais quanto ao ajuste ocorrido entre a pré-leitura e a pós-leitura

Categoria I	Itens lexicais muito difíceis antes e depois da leitura	matraca uivo moleque atravancada
Categoria II	Itens lexicais muito difíceis antes e difíceis depois da leitura	rebuliço impelir atropelo apinhados trocador barracas pipocar brados chuchu assuntar
Categoria III	Itens lexicais muito difíceis antes e fáceis depois da leitura	massa virado
Categoria IV	Item lexical difícil antes e depois da leitura	marcha-à-ré
Categoria V	Itens lexicais difíceis antes e fáceis depois da leitura	carrinho cair em cima salvar o pêlo
Categoria VI	Item lexical difícil antes da leitura e muito fácil depois da leitura	feira
Categoria VII	Item lexical fácil antes e depois da leitura	cessou
Categoria VIII	Item lexical fácil antes da leitura e muito fácil depois da leitura	sirena
Categoria IX	Itens lexicais muito fáceis antes e depois da leitura	motorista banco

Apesar de ter ocorrido aumento da quantidade de acerto do significado lexical das palavras do teste, observou-se que:

1. esse aumento não foi representativo para os itens das categorias I, IV, VI e IX cujo grau de dificuldade permaneceu inalterado após a leitura do texto;
2. esse aumento foi representativo para as demais categorias, sendo que:
 - a) o contexto contribuiu para a compreensão dos itens lexicais das categorias II, V e VIII e
 - b) o contexto contribuiu muito para a compreensão do significado dos itens das categorias III e VII.

As categorias de palavras foram reunidas de acordo com o grau de eficiência do contexto sobre a compreensão lexical.

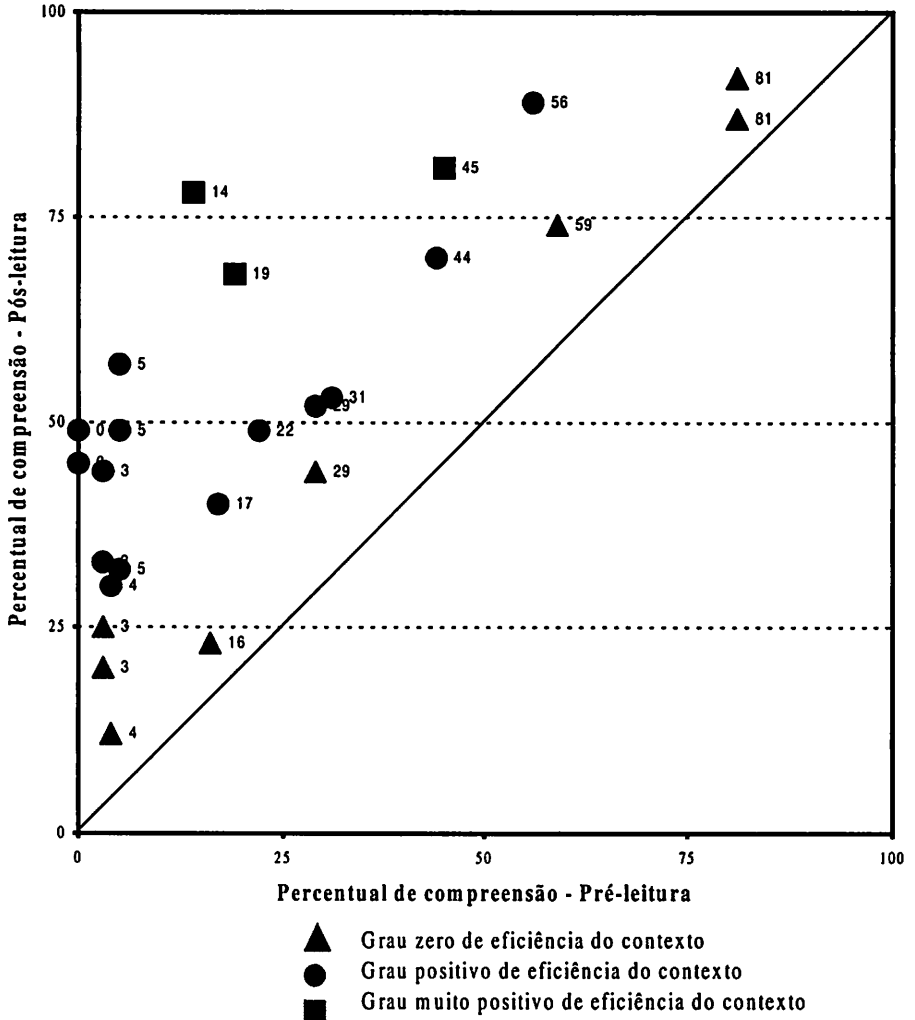
6.3 - O GRAU DE EFICIÊNCIA DO CONTEXTO SOBRE A COMPREENSÃO

De acordo com a distribuição por categorias apresentada, verificou-se diferentes graus de eficiência do contexto sobre a compreensão do significado de alguns dos itens lexicais pelos aprendizes de PLE. Constata-se a presença de três diferentes graus:

- 1) grau zero de eficiência;
- 2) grau positivo de eficiência e
- 3) grau muito positivo de eficiência do contexto sobre a compreensão lexical

O GRAF. 3 apresenta a dispersão do grau de eficiência do contexto sobre a compreensão de cada item lexical do teste pelo grupo total de informantes que participou da coleta de dados. O eixo "X" representa o grau de dificuldade do significado do item lexical na pré-leitura, o eixo "Y", o grau de dificuldade do significado do item na pós-leitura. Cada ponto, no gráfico, corresponde a um dos 25 itens lexicais e sua localização representa o efeito do contexto sobre cada uma dessas palavras.

Gráfico 3
Dispersão do grau de eficiência do contexto
sobre a compreensão lexical



Serão discutidas as categorias por grau de eficiência e, com base nas respostas escritas dadas pelos 93 aprendizes e nas respostas orais apresentadas por aqueles que foram entrevistados, procurar-se-á reconstituir o percurso que levou o aprendiz a atribuir determinados significados a itens por ele desconhecidos ou irreconhecidos. Procurou-se identificar quais recursos usados pelos informantes os levaram a uma compreensão bem-sucedida.

O QUADRO 11 mostra os itens lexicais agrupados de acordo com o grau de eficiência do contexto sobre a compreensão lexical dos informantes.

Quadro 11
Itens lexicais quanto ao grau de eficiência do contexto
sobre a compreensão lexical na pós-leitura

GRAU ZERO DE EFICIÊNCIA DO CONTEXTO	Itens lexicais muito difíceis antes e depois da leitura	matraca - uivo moleque atravancada
	Item lexical difícil antes e depois da leitura	marcha-à-ré
	Item lexical fácil antes e depois da leitura	cessou
	Itens lexicais muito fáceis antes e depois da leitura	motorista banco
GRAU POSITIVO DE EFICIÊNCIA DO CONTEXTO	Itens lexicais muito difíceis antes e difíceis depois da leitura	rebuliço - impelir - atropelo apinhados - trocador barracas - pipocar - brados chuchu - assuntar
	Itens lexicais difíceis antes e fáceis depois da leitura	carrinho - cair em cima salvar o pêlo
	Item lexical fácil antes da leitura e muito fácil depois da leitura	sirena
GRAU MUITO POSITIVO DE EFICIÊNCIA DO CONTEXTO	Itens lexicais muito difíceis antes e fáceis depois da leitura	massa virado
	Item lexical difícil antes da leitura e muito fácil depois da leitura	feira

6.3.1 - Grau zero de eficiência do contexto sobre a compreensão lexical

Nos casos pesquisados, apesar de ter havido aumento do número de aprendizes que atribuiu significado adequado às palavras das categorias I, IV, VI e IX, constatou-se que o acréscimo ocorrido foi pequeno e insuficiente para diminuir o grau de dificuldade dos itens dessas categorias. Conclui-se que o texto praticamente não contribuiu para a compreensão das oito palavras que se encontram distribuídas nas categorias citadas.

A categoria I representa o conjunto de itens mais difíceis para o grupo de informantes. Os itens lexicais que foram considerados muito difíceis, antes e após a leitura, foram: *matraca*, *uivo*, *moleques*, *atravancada*.

MATRACA

Esse item lexical integra a composição do seguinte trecho do texto lido “– *Olha o diabo daquele escurinho tocando matraca! E a gente com dor-de-barriga, pensando que era metralhadora!*”. A FIG. 20 apresenta a RSem¹⁴ desse trecho:

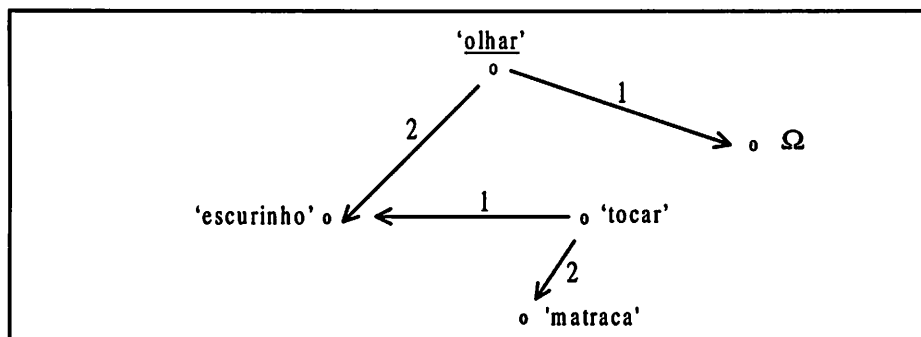


Figura 20 - O item *matraca* na RSem do enunciado

¹⁴ Nesta obra foram mantidas apenas algumas das RSem dos trechos em que se inserem os itens lexicais analisados na pesquisa. Para uma referência mais completa, indica-se a consulta à tese de doutorado.

Nesse contexto, “matraca” significa instrumento de percussão, formado por tabuinhas movediças, ou argolas de ferro que, ao serem agitadas, percutem a prancheta em que se acham presas e produzem uma série rápida de estalos secos; rattle, clack (Ing.); crécelle (Fr.).

Dos onze aprendizes que atribuíram significado adequado ao item, apenas quatro demonstraram, antes da leitura, conhecimento do sentido desse item tal como foi empregado no texto. Os sete aprendizes restantes conseguiram inferir um significado que corresponde ao usado pelo autor da narrativa somente depois de lê-la. O QUADRO 12 apresenta as respostas dadas por esses informantes antes e depois da leitura (o número que antecede a resposta corresponde à identificação do informante):

Quadro 12
Respostas dadas pelos aprendizes que compreenderam a
palavra “MATRACA” somente após a leitura do texto

Significado <u>inadequado</u> atribuído ao item lexical <u>antes</u> da leitura:	Significado <u>adequado</u> atribuído ao item lexical <u>depois</u> da leitura:
13. le bâton du policier	13. une crécelle
21. matraque	21. ratle
33. -	33. instrumento que hace ruido
67. -	68. noise maker
76. bâton utiliser par la police pour frapper les gens	76. objet qui fait du bruit
88. -	88. instrumento que produz som
91. uma pessoa que fala muito	91. objeto que faz barulho, bate-bate

Entre as respostas do QUADRO 12, não há como fazer suposições a respeito do que teria levado três informantes a não fornecer um sentido para a palavra “matraca”.

Supõe-se que os quatro aprendizes que apresentaram um significado inadequado para essa palavra procuraram fazê-lo com base em seu conhecimento prévio: matraca pode se referir tanto ao bastão usado pelos policiais para conter agitações, quanto à pessoa loquaz, tagarela ou faladora. Dessa forma, os informantes 13, 21, 76 e 91 já conheciam um dos sentidos possíveis para a palavra “matraca”, o que lhes fez identificar um de seus significados possíveis, porém inadequado ao contexto. Posteriormente, esses informantes conseguiram compreender o significado de “matraca” no texto que leram.

Nas entrevistas, vê-se que o conhecimento prévio que relaciona “matraca” a instrumento de polícia muitas vezes é mantido durante a leitura porque parece que, ao ativar esquema de desordem, confusão, o aprendiz cria a expectativa da chegada de alguém capaz de controlar a situação. Assim, observa-se que os entrevistados apresentam alguma resistência para recuperar outro sentido além do que já estabeleceram: “instrumento usado pela polícia”.

“porque tá escrito aqui: e a gente com dor de barriga, pensando que era metralhadora, então esse instrumento tem que ter som de metralhador por que o barulho que ele fez... é... o barulho que ele fez as pessoas achavam que tinha metralhadora perto então... É lógico que é som de metralhadora, eu não sei”;

“Matraca é pessoa que fala muito mas no texto não é exatamente uma pessoa que fala muito”[...] “é algo que a polícia tem na mão? “

“Achei que era matraca de polícia... tinha também o som da pipoca e eu não sei o que é metralhadora...”.

Outros inferem o sentido do item no texto base em função do contexto:

“porque... tocando matraca / para tocar tem que ser um instrumento... tocando um instrumento...”;

“Matraca é um aparelho tec, tec, tec que faz som de metralhadora pra fazer esse som é uma parte de madeira com uma coisa solta”.

“mas acontece que matraca aqui é realmente o som lembrando a matraca por causa do barulho dos tiros que eles... o tiro não existiu / não teve tiro, mas como tinha um menino com uma matraca que esse tipo de instrumento que faz barulho eles já estavam achando que era o tiro”.

UIVO

Esse item lexical integra a composição do seguinte trecho do texto lido: “– Um assalto! Um assalto! – a senhora continuava a exclamar, e quem não tinha escutado escutou, multiplicando a notícia. Aquela voz subindo do mar de barracas e legumes era como a própria sirena policial, documentando, por seu uivo, a ocorrência grave, que

fatalmente se estaria consumando ali, na claridade do dia, sem que ninguém pudesse evitá-la.”

Nesse contexto, “uivo” significa “produzir um som contínuo ou ruído semelhante ao som produzido pelo lobo”; howl (long, loud cry e.g. of a wolf), scream, long wailing cry, yell (Ing.); hurlement, cri, bruit strident (Fr.).

Dos 19 aprendizes que atribuíram significado adequado ao item, apenas três demonstraram, antes da leitura, conhecimento do sentido desse item tal como foi empregado no texto. Os 16 aprendizes restantes conseguiram inferir um significado que corresponde ao usado pelo autor da narrativa lida somente depois de lê-la. O QUADRO 13 apresenta as respostas dadas por esses informantes antes e depois da leitura (o número que antecede a resposta corresponde à identificação do informante).

Quadro 13
Respostas dadas pelos aprendizes que compreenderam a palavra “UIVO” somente após a leitura do texto

Significado <u>inadequado</u> atribuído ao item lexical <u>antes</u> da leitura:	Significado <u>adequado</u> atribuído ao item lexical <u>depois</u> da leitura:
1. oreille	1. bruit de la sirène
3. -	3. noise
4. -	4. sound
8. -	8. noise
12. -	12. noise
18. oido	18. ruído
21. raisin	21. son
25. -	25. noise
32. -	32. som particular da sirene
33. -	33. sonido
43. -	43. son, rumeur
52. -	52. bruit
64. -	64. son
67. -	67. sound
77. -	77. som
87. -	87. sonido

Entre as respostas do QUADRO 13, constata-se que entre os 16 informantes, não há como fazer suposições a respeito do que teria levado 13 informantes a não identificar um sentido para a palavra “uivo”.

Supõe-se que os três informantes desse grupo que apresentaram um significado para essa palavra procuraram fazê-lo com base:

- na semelhança gráfica dessa palavra com outra da língua portuguesa: uivo e uva (grape) e de uivo e ouvido (oreille). Isso aconteceu também com informantes que erraram antes e depois da leitura. Além de haver outros casos em que confundiu-se uivo e uva, houve casos em que se confundiu uivo e ovo (huevo, informante 71; an egg, informante 72);
- na semelhança gráfica dessa palavra com outra de outra língua, o espanhol: uivo e oido (ouvido). Este último caso aconteceu com bastante frequência – problemas de interferência do espanhol como língua materna ou como língua estrangeira conhecida.

Nas entrevistas, a palavra “uivo” é compreendida quando relacionada à voz, à sirena e a carros de polícia:

“Uivo é barulho uuuu contínuo”;

“porque fala assim na linha 8 aquela voz subindo do mar de barracas e legumes era como a própria sirena policial, documentando, por seu uivo, tá falando da sirena. [...]”; “da sirena, então por isso que eu soube né seu uivo deve ser o som dela”;

“eu nunca tinha escutado esta palavra, então achei que era som particular da sirene, que o texto me fez pensar nisto [...]” / “porque fala aqui em voz então tem que ser alguma coisa que tem a ver com voz e fala também sirena policial por seu uva, uivo? Então tinha que ser alguma coisa como você ouve a sirena”;

“uma coisa que os carros da polícia fazem, mas você é um palavra oficial faz parte do vocabulário oficial?”;

“na verdade acho que não sei muito bem o que significa não, por que difícil de deduzir o conteúdo da frase eu acho essa palavra...”
(“uivo? você acha difícil?”) “eu acho difícil não sei o que é”;

“Só conheço ruivo, uivo ainda não conhecia” / “então seria mais ou menos isso que você falou mesmo um barulho que acontece aí”;
“eu notei deve ser um tipo de barulho”.

MOLEQUES

Esse item lexical integra a composição do seguinte trecho do texto lido: *“Moleques de carrinho corriam em todas as direções, atropelando-se uns aos outros. Queriam salvar as mercadorias que transportavam. Não era instinto de propriedade que os impelia. Sentiam-se responsáveis pelo transporte”*.

O significado de “moleques” nesse contexto pode ser: “menino de pouca idade”; “gamin” (Fr.), “niños” (Esp.), “boy” (Ing.), alguém que transportava mercadorias da feira ou aqueles que empurravam o carrinho, dentre outras possibilidades. Antes do contato com o texto, 13 aprendizes foram capazes de identificar o significado do item. Após a leitura do texto, apenas oito informantes conseguiram reconhecer o sentido do item lexical moleques. Quando executaram a tarefa 1, esses aprendizes de PLE demonstraram não conhecer nenhum dos vários significados possíveis dessa palavra. O QUADRO 14 apresenta as respostas dadas antes e depois da leitura por esses informantes.

Quadro 14

Respostas dadas pelos aprendizes que compreenderam a palavra “MOLEQUES” somente após a leitura do texto

Significado <u>inadequado</u> atribuído ao item lexical <u>antes</u> da leitura:	Significado <u>adequado</u> atribuído ao item lexical <u>depois</u> da leitura:
19. brinquedo	19. os condutores dos carrinhos
21. “molusco”	21. gamins
34. “es una palabra desportiva”	34. niños que empujan un carrito
52. -	52. “qui pousse leur charriot”
72. Islands of the Mediterean coast of Spain	72. Kids, those who “pushed” or “pulled”
73. -	73. attendants, young helpers
83. -	83. pousseurs de charrettes
87. Negritos	87. chiquitos

Antes da leitura, esses aprendizes buscaram o significado da palavra:

- em sua forma ortográfica ou morfológica, semelhante a outra: “moleque”/ “molusco” (informante 21); em sua forma sonora moleque/boneca que é um brinquedo;
- em seu conhecimento prévio: relação da palavra com algum arquipélago conhecido (informante 72) e da palavra com uma possível característica dos moleques (informante 87).

Houve uma tentativa de demonstrar conhecimento sobre a palavra – e não do seu significado (informante 34) e houve quem deixasse sem resposta (informantes 52, 73 e 83).

Em entrevista, os informantes (que falaram sobre esse item) comunicaram que o que os levou a inferir o significado de “moleques” no contexto foi o fato de os moleques estarem transportando melancias, tomates, por empurrarem carrinho ou pelo fato de a narrativa se passar em uma feira. Houve quem se lembrasse de “pé-de-moleque” sem, contudo, relacionar moleque a criança ou jovem, mas relacionando “moleque” a “alguém que empurrava o carrinho”, isto é, que transportava a mercadoria. Nas palavras dos informantes:

“Moleques de carrinho são meninos a gente chama criança de moleque”; “sim crianças de rua”;

“a imagem de um assalto aí você viu que era muita confusão num assalto?” / “a palavra moleque [...]”; “que eram pessoas, eram pessoas, porque que na primeira não soube”;

“porque os moleques de carrinho correram em todas as direções está escrevendo aqui então eu imaginei que pessoas estavam correndo em todas as direções e ah, eu tive aquele [...]” “tive que ler mais vezes para entender mais”[...] “Moleques eram os meninos que transportavam mercadoria que não era deles”; “meninos?” [...] “acho que moleques são rapazes, rapazes pouco mal educados”;

“eu acho que eu aprendi mais tarde com outro texto sabe o que Veja estes quadros na revista Veja Sérgio Motto (sic) falou sobre moleques e eu pesquisei nesta época eu não sabia mesmo antes” / “não é bobagem só pra não deixar vazio” / “moleques no contexto pode ser agora esse do carrinho”;

“Primeiro, eu achei que moleque era uma coisa muito mole, moleque. Depois eu pensei que era uma parte do carrinho, como a roda”; “o carrinho vai andando e começa a sair. Entendi que o carrinho tava se desfazendo”;

Pergunta: “moleques você colocou que é algo brando”; / Resposta: “ah, mole” / “eu achei por mole”; “uma coisa muito mole, moleque”; “que que são os moleques?”; “é alguma coisa que corria ou então jovem, um menino jovem”; “Eu não sei por que que ele tinha carrinho” / “eles

transportavam a mercadoria das pessoas que iam comprar frutas, ah!” / “então eram crianças que ajudavam”; “Bom moleques, meninos eu lembrei lembrou do pé de moleque né, pessoa”.

ATRAVANCADA

Esse item lexical integra a composição do seguinte trecho do texto alvo: *“Um minuto depois, a rua inteira, atravancada, mas provida de admirável serviço de comunicação espontânea, sabia que se estava perpetrando um assalto ao banco.”*

Nesse contexto, “atravancada” significa “obstruída, bloqueada, impedida por algo ou alguém tornando-se difícil ou impossível a passagem ou o acesso”; blocked, closed, obstructed, shut off, (blocked or ~ that makes movement or flow difficult or impossible) (Ing.); bloquée (Fr).

Dos 23 aprendizes que atribuíram significado adequado ao item, apenas três demonstraram, antes da leitura, conhecimento do sentido desse item tal como foi empregado no texto. Os 20 aprendizes restantes conseguiram inferir um significado que corresponde ao usado pelo autor da narrativa lida somente depois de lê-la. O QUADRO 15 apresenta as respostas dadas por esses informantes antes e depois da leitura (o número que antecede a resposta corresponde à identificação do informante).

Observa-se que, no QUADRO 15, entre os 20 informantes antes de ler, 14 não identificaram nenhum significado para o item em questão. Portanto, não há como fazer suposições a respeito do que teria levado esses informantes a deixar em branco, não apresentar respostas. Podem ser levantadas algumas suposições para os demais.

Os aprendizes 1, 21, 67 e 70 identificaram um sentido próximo ao item, mas que foi considerado impreciso pelos corretores, posteriormente (depois do contato com o texto base). Os aprendizes se aproximaram do significado desse item ao contato com o texto. Isso pode sinalizar que esses informantes já tinham uma vaga idéia do significado da palavra “atravancada”. Os aprendizes 6 e 66 apresentaram um sentido mais próximo de uma outra palavra em português. Eles tentaram parafrasear “atravancada” por “avançada” e por “atrapalhada” / “avacalhada” (que não está bem posta), itens que se assemelham em sua forma ortográfica.

Quadro 15

Respostas dadas pelos aprendizes que compreenderam o item
“ATRAVANCADA” somente após a leitura do texto

Significado <u>inadequado</u> atribuído ao item lexical <u>antes</u> da leitura:	Significado <u>adequado</u> atribuído ao item lexical <u>depois</u> da leitura:
1. Coincêe (encurralado)	1. Bloqué
6. ahead in a line	6. was blocked up
7. -	7. blocked with many things (persons)
8. -	8. closed
14. -	14. jamed
16. -	16. bloqué, a rua é bloqueada por gente, barracas, mercadorias
21. bloqué dans la gorge	21. blocked off
27. -	27. closed or locked
33. -	33. bloqueada
36. -	36. sem saída
43. -	43. immobilisée
55. -	55. bloqué
64. -	64. bloqué
66. que não está bem posta	66. 'engarrafada', bloqueada
67. presa	67. tudo estava preso (bloqueada)
68. -	68. congestionnée, bouchée (entupida)
70. stuk	70. blocked
82. -	82. cheia, atacadada, congestionada
86. -	86. fechada
89. -	89. congestionada

Nas entrevistas, os informantes dizem que é normal haver curiosidade quando há uma confusão, desse modo: *“a rua ficou tão cheia que ninguém podia movimentar direito”*;

“ficou lotada assim”... “porque junta gente, né?”;

“tem a rua, um minuto não tinha ninguém agora, depois desse rebuliço, então fica tudo atravancado, assim, bloqué”;

“a rua estava bloqueada, estava atravancada fosse como os carros em um engarrafamento”;

“Ah, por que aqui parece que a rua ficou fechada”;

“é ficou lotada assim”;

“Porque novamente quando há rebuliço ah, ah, junta gente né? Normalmente tem a rua inteira uma minuto não tinha ninguém agora depois desse rebuliço normalmente é exatamente a então atravancada”;

“Porque tem uma contradição... eu achei um pouco contrário que estava escrito de admirável serviço de comunicação espontânea, ... então atravancada achei assim é parado”;

“não acho que este atravanca não é trancar no fechado por que sempre fica sabendo este é claro este é bobagem atra, através atravancar não sei atravancado depois eu ainda não sei atravancar, atravessado. É um palpite...”;

“em espanhol atravancado é isso mesmo pessoa rude”;

“uma pessoa atravancada é então achei que podia ser também em português... depois porque cheia e lotada?”;

“lotada porque fala assim um minuto depois a rua inteira atravancada, mas provida de admirável serviço de comunicação espontânea, assim não imaginei que fosse tão lotada, mas todo mundo conseguia se comunicar e...”;

“atravancada tem um som como se fosse cheia de gente que não deixa passar outra gente, então atravancada como a porta que está atravancada que não pode se abrir, é isso?”;

“Eu imaginei a cena acontecendo: uma bagunça: alguém chama uma pessoa depois de novo, então muita pessoas, eu acredito que depois tem muita pessoa na rua tudo ocupada”;

“é a mesma coisa que no Uruguai pode ter escândalo né um ouve outro ouve e já aumentaram a coisa”;

“pensei que era como diz quando é muito tráfego”;

“por que em espanhol está a palavra trancada que é como quando algo está, como algo não passa por algo está stop e pensei atrancada muitos carros, muitos”.

A categoria IV representa o item considerado difícil antes e depois da leitura pelo grupo de informantes: “marcha a ré” é o único item lexical dessa categoria.

MARCHA A RÉ

Essa palavra integra a composição do seguinte trecho do texto lido: *“Os grupos divergentes chocavam-se, e às vezes trocavam de direção: quem fugia dava marcha à ré, quem queria espiar era arrastado pela massa oposta”*.

Nesse contexto, “marcha-à-ré” significa: “movimento que faz recuar, andar para trás (de costas)”, in reverse gear; go backwards (in reverse direction) (Ing.); marche en arrière (Fr.).

Quadro 16

Respostas dadas pelos aprendizes que compreenderam a palavra “MARCHA A RÉ” somente após a leitura do texto

Significado <u>inadequado</u> atribuído ao item lexical <u>antes</u> da leitura :	Significado <u>adequado</u> atribuído ao item lexical <u>depois</u> da leitura :
1. -	1. marche arrière
5. a walk to the king	5. marche arrière
11. -	11. marche arrière
20. -	20. marcha atrás
21. cattle-drive	21. marche en arrière
28. -	28. voltar pra tras
29. une volta	29. voltar para tras
35. -	35. marcha para tras
49. -	49. reculer , marcher à reculon
51. -	51. marcher à reculons
63. -	63. marcha para trás
67. -	67. expressão significando que as pessoas que queriam fugir, andavam (sic) para trás em vez de para frente
70. -	70. backwards
73. to walk	73. walk backwards, turn around
85. -	85. walk backwards
89. -	89. voltar no sentido contrário

Entre as respostas do QUADRO 16, observa-se que, antes da leitura, quatro informantes identificaram um significado para o item em questão, os demais deixaram em branco.

O informante 5 demonstra conhecer um significado possível de “marcha” (passo cadenciado de uma tropa, cortejo, desfile militar); os significados apresentados pelos informantes 29 e 73 foram tentativas vagas e imprecisas (mas, contudo, percebe-se que ambos estão

próximos do sentido do item no texto). Por fim, a resposta dada pelo informante 21 parece ser uma inferência indevida fundamentada no conhecimento da palavra *marcha* (relacionada a dirigir) e da palavra *rês* (cabeça de gado), o que teria gerado o sentido “cattle-drive” que significa dirigir um rebanho, uma boiada.

Nas entrevistas, os informantes estranham o fato de “fugir de costas”, mas compreendem que, devido à quantidade de pessoas, poderia ser impossível o retorno em condições normais (voltar-se para andar de frente). Assim,

“é engraçado que quem fugia andava pra trás, dava ... ele fugia de costas”;

*“Isso é só pra perceber quem imaginou a situação: como é que era a situação? E... *marcha à ré* é a mesma coisa em francês, em espanhol quando você faz *marcha à ré* tem a ver com carro”;*

*“... porque vinha uma multidão numa direção aí a outra vinha dava *marcha a ré* porque era empurrada aquele movimento de muita gente na confusão”;*

“ainda assim não entendi muito a palavra é tudo né, ah, eu não ei trocaram de direção não tinha tão muitos lugares para correr então;

*“*marcha à ré*, quem fugia dava ah, ok, eu não sabia o que dar uma coisa, dá o que eles deram? O que eles dera? / “dava... ah e dava no sentido no dá esse eu traduzei (sic) literalmente dava o que dava deve ser um jeito, um jeito”;*

*“a gente primeiro queria ver o que que estava acontecendo então chegava perto, depois com os gritos de alarma eles... eu acho davam volta pra sair, pra se resguardar..., mas não sei ainda ... agora não sei... o que é *marcha-à-ré*”.*

A categoria VI representa o item considerado fácil antes e depois da leitura pelo grupo de informantes: “cessou” é o único item lexical dessa categoria.

CESSOU

Essa palavra integra a composição do seguinte trecho do texto lido: “*Cessou o ruído. Voltou. Que assalto era esse, dilatado no tempo, repetido, confuso?*” Nesse contexto, “cessou” significa “parou, terminou, acabou”; ceased, finished, stopped, left off, ended, was over (Ing.); a cessé, a terminé, s’est arrêté de (Fr.).

Dos 69 aprendizes que atribuíram significado adequado ao item, 55 demonstraram, antes da leitura, conhecer o significado desse item tal como foi empregado no texto. Os 14 aprendizes restantes conseguiram inferir um significado usado no texto somente depois de lê-lo.

O QUADRO 17 apresenta as respostas dadas por esses informantes antes e depois da leitura (o número que antecede a resposta corresponde à identificação do informante):

Quadro 17

Respostas dadas pelos aprendizes que compreenderam a palavra “CESSOU” somente após a leitura do texto

Significado <u>inadequado</u> atribuído ao item lexical <u>antes</u> da leitura:	Significado <u>adequado</u> atribuído ao item lexical <u>depois</u> da leitura:
7. -	7. to cease - end
11. -	11. cesser (le bruit cessa)
12. -	12. stop
13. -	13. stop
23. to cede	14. stop
27. -	27. stoped
35. -	35. terminó
38. -	38. stopped, ended
44. -	44. to stop
51. -	51. terminer
60. -	60. a cessé
68. -	68. a cessé, arrêter, ne pas continuer
75. -	75. stopped
83. -	83. cessar = cesser, arrêter

Entre as respostas do QUADRO 17, observa-se que, antes da leitura, apenas um informante identificou um significado para o item em questão, os demais deixaram em branco.

O aprendiz 23 identificou um sentido ao item por sua semelhança ortográfica entre a forma portuguesa “cessou” e a inglesa “to cede” (ceder, abandonar, renunciar), sem, contudo, haver correspondência semântica entre ambas.

Nas entrevistas, percebe-se que o sentido do item lexical foi lembrado, foi deduzido devido ou à semelhança sonora e ortográfica com o francês “cesser” ou com o espanhol “cesar” ou, então, devido ao conhecimento do sentido da palavra “voltar” próxima no co-texto em que “cessou” aparece. Nesse caso, o significado de “voltar” (recomeçar) induz o sentido de cessar (parar) porque somente recomeça algo que havia parado.

Nas palavras dos aprendizes de PLE:

“Cessar também é igual a francês”;

“eu tinha idéia que no momento parou o ruído / [...] ah também só mais outra coisa eu acho que tem palavras que eu já ouvi que eu entendo mais ou menos então eu, passa pela minha cabeça isso, mas eu não tenho certeza isso acontece muito”;

“cessou o ruído, ah parou o ruído / cessou o ruído, o ruído tivesse continuado, continua o ruído ou atrapalhava aí era somente cessou, acabou / e depois voltou / pra voltar tem que ter parado”;

“por que tem a ver também que em francês é muito perto de cessar”;

“é eu não sabia a palavra, eu sabia o que que era o significado de voltou, mas as duas palavras não sabia o significado e não deu um jeito pra mim imaginar; ruído e cessou”;

“eu acho aqui porque é parecido com o espanhol, então até que também cessou o ruído, o ruído aí deu para entender [...] / é porque espanhol é cessou aí da pra entender a assim dentro do frase”;

“Não tenho certeza, tem alguma coisa com barulho né [...] [...] / pode ser que eles tipo tiraram o barulho, que diminuíram o ruído”.

Outra categoria que faz parte do grau zero de eficiência da leitura sobre a compreensão do significado de itens lexicais é a categoria IX, nela se encontram as duas palavras identificadas como sendo as mais fáceis, nos casos pesquisados.

BANCO

Esse item lexical integra a composição do seguinte trecho do texto lido: *“Um minuto depois, a rua inteira, atravancada, mas provida de admirável serviço de comunicação espontânea, sabia que se estava perpetrando um assalto ao banco. Mas que banco? Havia banco naquela rua? Evidente que sim, pois do contrário como poderia ser assaltado?”*

No contexto, “banco” significa, dentre outras possibilidades, “estabelecimento privado ou estatal, cuja atividade consiste na guarda e empréstimo de dinheiro (transações com títulos de crédito, etc)”; establishment for keeping money and valuables safely, the money being paid out on the customer’s order (by means of checks); la banque, comptoir.

Dos 86 aprendizes que atribuíram significado adequado ao item, 13 apresentaram significado “inadequado” antes da leitura e demonstraram ter compreendido o sentido dessa palavra após lerem o texto¹⁵. O QUADRO 18 mostra as respostas dadas por esses 13 informantes (o número que antecede a resposta corresponde à identificação do informante):

Dos 13 aprendizes que conseguiram inferir um significado usado no texto somente depois de lê-lo, onze demonstram conhecer um dos significados possíveis para “banco”.

Supõe-se que essa palavra já seja parte integrante do léxico mental desses aprendizes e que, portanto, o conhecimento prévio seja a razão pela qual eles tenham escolhido um entre os vários sentidos possíveis dessa palavra.

¹⁵ Houve dois casos em que os aprendizes apresentaram um significado que correspondia ao sentido desse item tal como foi empregado no texto, anteriormente ao contato com o texto, mas, após a leitura, apresentaram significado “inadequado”.

Quadro 18

Respostas dadas pelos aprendizes que compreenderam a palavra “BANCO” somente após a leitura do texto

Significado <u>inadequado</u> atribuído ao item lexical <u>antes</u> da leitura:	Significado <u>adequado</u> atribuído ao item lexical <u>depois</u> da leitura:
1. bench	1. bank
11. un banc	11. banque
16. um móvel onde a gente pode sentar-se	16. banque, établissement où sont offerts des services financiers
31. banc	31. banque
33. objeto hecho de cemento o madera para sentarse	33. lugar donde se guarda el dinero
41. banc, siège dans un parc	41. la banque
42. pupitre	42. instituição financeira
61. edifficio público	61. banque, ex. o Banco do Brasil
68. un banc	68. une banque
82. donde trabalham/ sirve para sentar a pessoa	82. donde há trabalhadores, as pessoas guardão (sic) dinheiro
87. casa donde sentarse, lugar donde ahorrar (?)	87. banco como Bradesco
90. bench	90. lugar onde tem muito dinheiro
93. útil para sentar	93. instituição financeira

Outra suposição é a da transferência de conhecimento da língua materna em que o homógrafo *banco* em português se refere tanto às palavras inglesas bench/bank como às palavras francesas banc/banque. Em um primeiro momento (apesar de se lhes ter sido solicitado que fornecessem todos os sinônimos/traduições que soubessem para cada um dos itens do teste) esses aprendizes optaram por fornecerem apenas um e, em um segundo momento, tiveram a oportunidade e conseguiram resgatar outro significado que cabe à palavra.

Nas entrevistas, confirmam-se as suposições apresentadas. Nas palavras dos informantes:

“banco é... lugar de guardar dinheiro eu troquei porque vi que só podia ser isso! Imaginaram né que era assalto a um banco então só podia ser de dinheiro”; “porque eu li de novo, eu pensei, tenho mais tempo pra pensar. Neste texto banco significa para segurar dinheiro mesmo”; “porque foi muito a palavra é muito parecida com a palavra em inglês bank”; “foi por aproximação”.

MOTORISTA

Esse item lexical integra a composição do seguinte trecho do texto lido: “*Não se via nada. O motorista desceu, desceu o trocador, um passageiro advertiu.*” A FIG. 21 apresenta a RSem do período em que o item “motorista” aparece:

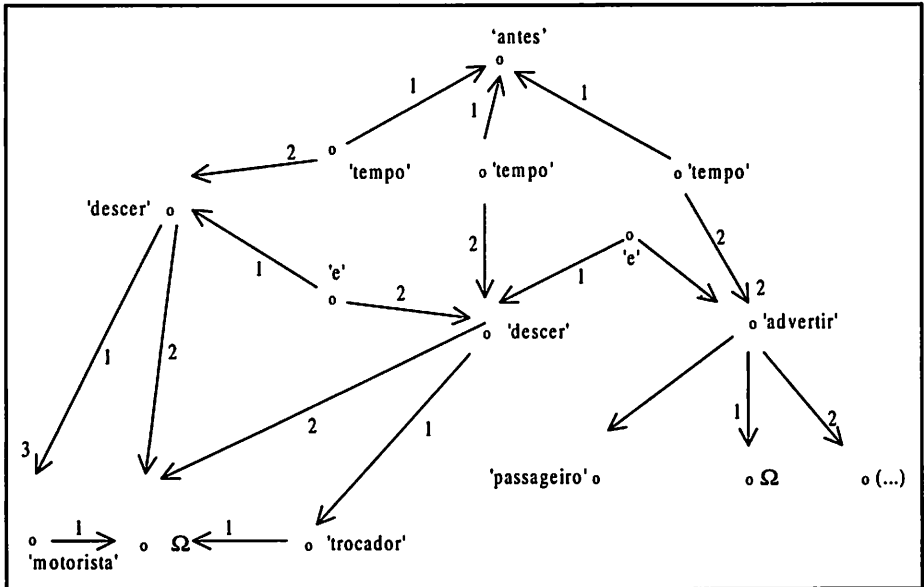


Figura 21

Os itens *motorista* e *trocador* na RSem do enunciado

Nesse contexto, “motorista” significa, dentre outras possibilidades, “condutor de qualquer veículo de tração mecânica, chofer: aquele que conduz, que guia, dirige, governa”; driver, motorist (licensed operator, bus driver, person in the driver’s seat, operator); chauffeur, conducteur; conductor.

Dos 81 aprendizes que atribuíram significado adequado ao item, sete apresentaram significado “inadequado” antes da leitura e demonstraram ter compreendido o sentido dessa palavra após lerem o texto¹⁶.

¹⁶ Houve um caso em que o aprendiz apresentou um significado que correspondia ao sentido desse item tal como foi empregado no texto, anteriormente ao contato com o texto, mas, após a leitura, apresentou significado “inadequado”.

O QUADRO 19 mostra as respostas dadas por esses sete informantes (o número que antecede a resposta corresponde à identificação do informante):

Quadro 19
Respostas dadas pelos aprendizes que compreenderam a palavra
“MOTORISTA” após a leitura do texto

Significado <u>inadequado</u> atribuído ao item lexical <u>antes</u> da leitura:	Significado <u>adequado</u> atribuído ao item lexical <u>depois</u> da leitura:
1. que anda de moto	1. conducteur
2. personne que conduit une moto	2. le motoriste, le conducteur
19. pessoa que anda em moto	19. condutor do ônibus
53. Motocycliste	53. conducteur
55. Automobiliste	55. conducteur
66. que guia moto	66. chauffeur, quem guiava
84. automobiliste	84. le conducteur

Todos os sete aprendizes que conseguiram inferir um significado usado no texto somente depois de lê-lo demonstram conhecimento próximo ao do significado da palavra motorista no contexto. Entretanto, esse conhecimento parece estar relacionado à possibilidade de essa palavra ser uma derivada de outra (moto) ou pode estar relacionado com a noção da pessoa que pratica um esporte (automobilismo).

Supõe-se que os aprendizes foram influenciados ou pela semelhança ortográfica entre as palavras motorista / moto ou pelo conhecimento prévio que relaciona motorista a um tipo específico de condutor (aquele que participa de competições automobilísticas). Levanta-se, assim, a suposição de que, além do conhecimento prévio, a semelhança entre duas formas da língua portuguesa podem gerar hipóteses de significado que podem ou não ser confirmadas no contexto.

Nas entrevistas, observa-se que alguns aprendizes lembraram-se do significado de motorista pelo fato de ele estar dirigindo um “ônibus”. “Ônibus” foi a palavra do contexto verbal (“co-texto”) que auxiliou as influências desses informantes:

“Agora, quando eu vi ‘ônibus’ / ‘motorista do ônibus’ / que desceu do ônibus eu entendi que ele era quem dirigia”.

Outros recorreram à língua materna para deduzir o significado desse item:

“do italiano... porque parece com o italiano e, como eu sou italiana, eu coloquei quando eu não sei uma palavra vou ver lá no italiano, é a mesma palavra então eu acho que é pessoa que dirige moto...”

Aqui encerra-se a discussão sobre as palavras com grau zero de eficiência do contexto sobre a compreensão do significado de itens lexicais após a leitura de texto em PLE, ou seja, apesar de se ter constatado aumento na quantidade de acerto do significado dessas palavras após a leitura do texto, o contexto não foi eficiente para diminuir o grau de dificuldade desses itens pelo grupo de informantes que participou do teste. Procurou-se apresentar algumas suposições que levaram os aprendizes ao erro e alguns dos recursos relatados pelos entrevistados que, possivelmente, fizeram com que eles inferissem um novo significado através do contexto ou que trouxessem à memória um significado já conhecido e que apenas em contato com o texto foi lembrado. O que se pode observar é que as palavras que pertencem a esse grupo e que foram divididas em três categorias permaneceram no mesmo nível de dificuldade, antes e depois da leitura. Assim, essas suposições que aqui foram feitas para esse conjunto de palavras só terão validade se ocorrer com frequência nas demais palavras do teste. Optou-se por discutir também os resultados apresentados por esse grupo porque é ele que demonstra a relatividade do efeito do contexto sobre a compreensão de itens lexicais durante a leitura de uma LE.

Com base nos casos pesquisados, verifica-se que o contexto pode não contribuir para a elucidação do significado de uma palavra quando não houver diferença no grau de dificuldade da palavra verificada entre a pré-leitura e a pós-leitura do texto alvo.

6.3.2 - Grau positivo de eficiência do contexto sobre a compreensão lexical

Nos casos pesquisados, constatou-se que as categorias II, V e VIII sofreram ajuste de um grau na classificação: os itens da categoria II passaram de muito difíceis (antes da leitura) para difíceis (após a leitura); os da categoria V, de difíceis para fáceis e os itens lexicais da categoria VIII de fáceis para muito fáceis. Constata-se que houve efeito

positivo do contexto sobre a compreensão de 14 itens lexicais que alteraram sua classificação ao diminuir o grau de dificuldade verificado na pré-leitura.

A categoria II representa o conjunto de itens considerado muito difícil para o grupo de informantes antes da leitura e que, após a leitura, foram considerados difíceis. Essa categoria é composta pelo maior número de palavras do teste. O contexto foi eficiente para a compreensão dos dez itens que formam a categoria II, a saber: *rebuliço, impelir, atropelo, apinhados, trocador, barracas, pipocar, brados, chuchu, assuntar*.

REBULIÇO

Esse item lexical integra a composição do seguinte trecho do texto lido: *“Houve um rebuliço. Os que estavam perto fugiram. Alguém, correndo, foi chamar o guarda.”*

Nesse contexto, “rebuliço” significa, dentre outras possibilidades, “agitação, desordem, confusão; gente em alvoroço”; disorder, tumult, uproar, agitation, disturbance (Ing.); désordre, confusion, tumulte, grande agitation. (Fr.).

Dos 28 aprendizes que atribuíram significado adequado ao item, 24 apresentaram significado “inadequado” antes da leitura e demonstraram ter compreendido o sentido dessa palavra após lerem o texto.

O QUADRO 20 mostra as respostas dadas por esses 24 informantes (o número que antecede a resposta corresponde à identificação do informante).

Entre as respostas dadas, na pré-leitura, parece ter havido engano de decodificação causado por alguma influência de ordem sonora. Foram atribuídos sentidos à palavra rebuliço com base em semelhança sonora com resposta (an answer), com roliço (aquele que está acima do peso, *overweight*) e com desperdício (ou espedício; *waste*).

Há também outras respostas de origem indeterminada (cf. informante 25 e 41; supõe-se que a forma ortográfica tenha contribuído para as seguintes respostas: “reminds me of bucolic” (lembra-me bucólico) e “rebelle” (relaciona-se a revoltoso, desobediente).

Quadro 20

Respostas dadas pelos aprendizes que compreenderam a palavra “REBULIÇÃO” somente após a leitura do texto

Significado <u>inadequado</u> atribuído ao item lexical <u>antes</u> da leitura:	Significado <u>adequado</u> atribuído ao item lexical <u>depois</u> da leitura:
3. -	3. disturbance
4. an answer	4. somekind of dangerous event
7. waste	7. an altercation
10. -	10. chahus
14. -	14. mess
22. -	22. um tumulto, um movimento sofrido das pessoas
23. -	23. everybody seemed to be in uproas
25. ?(reminds me of bucolic)	25. confusion, mess “stir”
26. -	26. small revolution, fight, confusion, disturbance, shouting
28. -	28. briga, a mess , confusão happening
30. -	30. uma pânico, un mouvement de foule
33. -	33. alvorosso (alvorço)
35. -	35. revolto, grupo de personas agitada
41. rebelle	41. bruit
42. -	42. barulho
46. -	46. mess
55. -	55. un allvoroto
60. -	60. bruit
63. -	63. confusão
72. overweight	72. a reaction, a scene
78. -	78. une confusion
86. -	86. situação caótica
87. -	87. tumulto
92. -	92. movimento, agitação
93. -	93. movimento, desordem

Nas entrevistas, constata-se que a situação descrita no decorrer do texto é que possibilita a compreensão do significado desse item lexical. Como se pode observar nos depoimentos dos informantes entrevistados, diminuiu-se o grau de dificuldade da palavra “rebulição”:

- o contexto verbal discursivo

“Os que estavam perto fugiram como distúrbio, uma perturbação assim, né? / é um assalto, ela tá gritando isso né, então depois acho que tá descrevendo houve um rebulição, então acho que por isso houve uma agitação”;

“houve uma agitação por causa disso tá, e os que tavam perto fugiram, alguns correram deu aquela confusão”;

“é porque fala assim houve um rebuliço os que estavam perto fugiram. Alguém correndo, foi chamar o guarda. Então aqui já começa a falar... então aqui já começa a falar: houve um rebuliço. Depois /dá algum/ tipo assim fala que as pessoas fogem e correm a rua inteira né, todo mundo ficou vendo”;

“ab, tá é eles tavam falando, eles falam que os que estavam perto fugiam, alguém correndo foi chamar a guarda, então eu achei que tinha um tipo de confusão / fiz uma imagem na cabeça”;

“é quando fala aqui que os que estavam perto fugiram [...] é si, porque retomando o começo não de que havia uma revolta por isso eles fugiram, o texto vai indicar que a palavra rebuliço é isso como uma revolta, uma confusão”;

- contexto verbal: o próprio item lexical (sua forma) e transferência da LM (memória)

“Pergunta: isso, você supôs gritos, a palavra, na linha 3 a palavra rebuliço você também não colocou resposta, você deixou em branco, aí na atividade 3 você colocou que era revolta, grupo de pessoas agitadas, por que que você chegou a essa conclusão? Resposta: porque eu conhecia essa palavra, mas não tava lembrando sozinha, depois do contexto que eu lembrei de rebuliço. Pergunta: aí você lembrou, mas você Resposta: e é parecido espanhol também revolta”;

- o contexto não-verbal (o conhecimento pragmático de situações de desordem)

“eu lembro que imagino que podia ser um legume, mas eu não sei por que [...] / vem seguida de de assalto [...] / então pode ser que é assalto tenha dado / que é uma forma de desordem”;

“Os que estavam fugiram, fugirão onde é alguma coisa perigosa por que a gente só foge de algum perigo”;

“eu imaginei que era um tipo de confusão talvez. / É por que tem alguma coisa acontecendo talvez eles acharam que era um assalto e depois eles estavam brigando alguma coisa assim”;

“rebuli ... de ser como água fermentada, rebuli: uma coisa que se buli mas sabe que eu ainda não conhece esta palavra eu só tentei montar o sentido do contexto, mas ainda não penetrou no meu léxico”;

“houve um rebuliço, houve uma confusão, uma rebelião, eu não sei, talvez por que tinha situation confusão, eu acho pelo texto que fugiram correndo”.

IMPELIR / IMPELIA

Esse item lexical integra a composição do seguinte trecho do texto lido: *“Não era o instinto de propriedade que os impelia. Sentiam-se responsáveis pelo transporte. E no atropelo da fuga, pacotes rasgavam-se, melancias rolavam, tomates esborrachavam-se no asfalto.”*

Nesse contexto, “impelir” significa “estimular, motivar, forçar, levar a ou conduzir a algo, impulsionar, incitar, estimular, instigar, obrigar, coagir; levar a salvar as mercadorias”; to urge, to push, to drive on, to impel, to incite, to induce, to spur, to persuade (Ing.); forcer, être obligé de, motiver (Fr.).

Dos 30 aprendizes que atribuíram significado adequado ao item, apresentaram significado “inadequado”, antes da leitura, 25 demonstraram ter compreendido o sentido dessa palavra apenas depois de lerem o texto.

O QUADRO 21 mostra as respostas dadas por esses informantes (o número que antecede a resposta corresponde à identificação do informante).

Entre os 25 aprendizes que apresentaram um significado correto, depois da leitura, somente seis tentaram atribuir um sentido para a palavra “impelir”, os demais sequer tentaram apresentar um significado para esse item lexical.

Apesar de a forma ortográfica de “impelir” ser semelhante à do verbo “to impell” do inglês, mesmo os anglófonos compreenderam o significado oposto ao item ao lerem *impedir* (32, 42, 71a).

Houve também caso de compreensão por semelhança a *repelir* (41) e *imprimir* (71b). Supõe-se que houve interferência do conhecimento de outras palavras semelhantes em PLE na identificação do significado desse item na pré-leitura.

Quadro 21

Respostas dadas pelos aprendizes que compreenderam a palavra "IMPELIR" somente após a leitura do texto

Significado <u>inadequado</u> atribuído ao item lexical <u>antes</u> da leitura:	Significado <u>adequado</u> atribuído ao item lexical <u>depois</u> da leitura:
4. -	4. impeled, propeled
12. -	12. propulsar
17. -	17. les poussait il à agir comme tel
23. -	23. que causou o motivo
29. -	29. dar uma vontade de fazer
30. -	30. dar um motivo - motivant
32. não permitir	32. que faz fazer alguma coisa
33. -	33. motivar
34. -	34. mober, incentivar
41. repelir	41. pousser à agir
42. empêcher	42. pousser à agir
43. -	43. inspirer, pousser
54. -	54. lleva a alguen a hacer algo, provocar, insitar
55. -	55. Qui les faisait agir de cette façon
63. -	63. impulsaba o motivava
65. -	65. leur a suscité
67. to detain or imprint	72. motivated them, caused them to do what they did
73. to put in danger	73. drove, motivated
80. to imply	80. impelled
81. -	81. impelled
82. -	82. fazer alguma coisa, atraer
83. -	83. motiver
85. -	85. impel
86. -	86. motivo para fazer alguma coisa
93. -	93. empurrava

Houve interferência da língua materna na compreensão. O informante 80 optou pela tradução "to imply" (sugerir, fazer supor, implicar) que não tem o mesmo sentido de impelir.

Nas entrevistas, grande parte dos aprendizes não deixam claro o que os levou a inferir um sentido apropriado ao contexto. Observa-se que a forma do item levou tanto ao acerto quanto ao erro. Vejam-se os depoimentos a seguir sobre:

- contexto verbal do próprio item lexical: sua forma

“Aqui eu não estava segura por que espanhol não é impelir / Tava confundindo com impedir”;

“impelir é interditar, proibir?”;

“é assim que eles não faziam isso por que era propriedade deles mas eles faziam por que tipo eles tinham é... eles tinham tipo... ah é ...ah porque eles sabiam que era trabalho deles de entregar as mercadorias / então eles tinham que fazer [...] / Ok, por obrigação / por obrigação deles”

“impelia que causou as atividades deles mas impelia, eu fiquei com dú... o que eu coloquei a segunda vez? é que causou motivo”;

- contexto verbal do próprio item lexical: correspondência entre o significado em PLE e outra LE

“Pergunta: Você colocou não permitir (que significa, grosso modo, impedir) e na atividade 3 você colocou que faz com que aconteça alguma coisa então são sentidos bem antagônicos aqui... Resposta: é eu fiz ao contrário porque impelia parece com o espanhol [...] / e depois eu já vi aqui que os moleques de carrinho queriam salvar as mercadorias que transportavam depois faltava o ... era o instinto de propriedade que os impelia. Sentiam-se responsáveis pelo transporte. Então aí você já viu que o que instigava eles pra fazer isso”;

“eu pensei... eu tentei usar meu latim também ok nesse sempre quando eu estou tentando traduzir de uma língua (do latim) para outra... para dedu, dedu como se fala? (deduzir?) deduzir ou francês ou qualquer outra ou francês ou italiano é que eu fiquei inseguro esta foi a minha adivinha mais perto”;

- contexto verbal da estrutura da sentença que o item se insere:

“para mim essa frase quer dizer mais ou menos que os meninos cuidaram as coisas mas não sabiam a razão que era sua propriedade se não que [...] / como se diz tem que pagar para os tomates, então... eles protegiam”;

“é os levava mas você sente não era isso que os levava a proteger”;

“é porque na frase antes queriam salvar as mercadorias que transportavam, então depois o instinto de propriedade que os impelia então que eles levaram a fazer isso é lógico, assim eu acho que é lógico, você pode deduzir na outra frase que os impelia a fazer isso”;

- o contexto não-verbal (o conhecimento pragmático de situações de desordem)

“Ah, primeira frase queriam salvar mercadoria que transportavam quer dizer são as pessoas que vende a comida quer dizer que tem essa comida que quer salvar ela. Que não é o instinto de pro... que os imperia (sic), que é claro que é assim ele tava falando da razão porque que a coisa tava acontecendo então eu coloquei motivação, motivar”;

“não era o instinto de propriedade quer dizer eles não estavam protegendo é suas legumes ...Era responsabilidade do trabalho deles olha sentiam-se responsáveis pelo transporte, eles tavam fazendo uma tarefa, né”.

ATROPELO

Esse item lexical integra a composição do seguinte trecho: *“E no atropelo da fuga, pacotes rasgavam-se, melancias rolavam, tomates esborrachavam-se no asfalto.”* Nesse contexto, “atropelo” significa, dentre outras possibilidades, “confusão, baralhada, aflição”. Dos 31 aprendizes que compreenderam o significado desse item, 28 apresentaram sentido “inadequado” antes da leitura, sendo que a maioria desses demonstrou conhecer a palavra, isto é, identificou um de seus significados.

O QUADRO 22 mostra as respostas dadas por esses 28 informantes (o número que antecede a resposta corresponde à identificação do informante).

Quadro 22

Respostas dadas pelos aprendizes que compreenderam a palavra “ATROPELO” somente após a leitura do texto

Significado <u>inadequado</u> atribuído ao item lexical <u>antes</u> da leitura:	Significado <u>adequado</u> atribuído ao item lexical <u>depois</u> da leitura:
2. Atropefied, withering	2. trample on
3. To run over with a car	3. stamped, running over
6. -	6. confusion/ caos
7. -	7. confusion
12. -	12. “hurry”
16. fato para uma pessoa ou animal de passar sob (sic) um carro de outro veículo pesado	16. fait, pour plusieurs personnes de se rencontrer, de se cogner de façon précipitée et confuse
20. passar um automóvel por em cima de alguem	20. atropellar, pasar encima
22. uma pessoa ferida por um carro, um atropelo de um pedestre no trânsito	22. figurativo: quando os carrinho (sic) encontram um obstáculo uma calçada mal feita, eles caem e perdem a mercadoria.
23. de atropelar, to destroy	23. confusão
26. get in the way	26. confusion
27. -	27. mess up - atrapalhar, baralhar
30. -	30. confusão, liberação de energia
35. acidente	35. confusión
37. -	37. estragos, muita gente correndo sem ordem
42. -	42. se frapper des coudes
52. frapper quelq'un ou quelque chose	52. mouvement / collision
63. acidente	63. momento confuso
67. brun someone over	67. when a large group of people run fast they run over anything or anyone which gives o atropelo da fuga
71. atopello (sic)	71. confusion
72. to trip something	72. people running into one another
73. un accident	73. crash, chaos, mess
75. -	75. confusion.
76. un piège, pour confondre quelq'un	76. confusion
84. -	84. la confusion
86. -	86. situação caótica
91. um carro passa em cima de uma pessoa	91. um carrinho passa em cima do outro para fugir, na confusão
92. 'run over of'. Alguém ou coisa quando batida de um carro	92. batendo um com o outro
93. choque. Os carros atropelam pedestres.	93. desordem

Antes da leitura, dez aprendizes deixaram de apresentar um significado para a palavra e demonstraram conhecer essa palavra atribuindo-lhe um de seus significados, sem, contudo, ser o usado pelo autor do texto.

Os aprendizes que já conheciam um dos sentidos da palavra “atropelo” e ajustaram seu conhecimento ao uso metafórico dessa palavra. Isso significa que para esses informantes o item “atropelo” foi reconhecido (ou lembrado) com base no contexto da narrativa. Eles associaram o conhecimento que já possuíam ao sentido do item no texto.

Nas entrevistas, muitos aprendizes informam que recuperaram o significado do item devido ao contexto que dá seqüência ao item, ou seja, as palavras fuga, os pacotes rasgando-se, as melancias (caindo dos carrinhos/das barracas, etc.) rolando (pelo chão), tomates esborrachando no asfalto (da rua). Assim, alguns entrevistados afirmam ter compreendido atropelo devido:

- ao contexto verbal da estrutura da sentença em que o item se insere
“pela palavra fuga cheguei a entender atropelo: e no atropelo da fuga, pacotes rasgavam-se é por isso é como na confusão da fuga, há muitas... um conjunto mais desorganizado...”;
- ao contexto verbal do discurso textual como um todo
“é o atropelo é confusão porque as gentes deixaram as mercadorias cair”;
“choque neste momento era pessoas e só nas pessoas que tentam fugir para toda direção, que você vê rasgando os pacotes [...] / são as pessoas que chocam então [...] / é o choque é brusco das pessoas”.
- ao contexto não-verbal (conhecimento de mundo)
“fuga, porque geralmente fuga é depressa, com pressa... as pessoas correm para fugir”;

APINHADOS

Esse item lexical integra a composição do seguinte trecho: *“Janelas e balcões apinhados de moradores, que gritavam.”* Nesse contexto, “apinhados” significa, dentre outras possibilidades, “completamente cheio; superlotado”; chock-full, plentiful, plenty; replete, full, extremely full, crowded, very full.

Dos 53 aprendizes que compreenderam esse item lexical, 48 apresentaram significado “inadequado” antes da leitura, sendo que desses 48, 38 deixaram em branco e dez tentaram atribuir um significado a “apinhados”.

O QUADRO 23 mostra as respostas dadas por esses 48 informantes (o número que antecede a resposta corresponde à identificação do aprendiz).

Entre as dez respostas dadas antes da leitura, observa-se que:

- houve má compreensão devido ao fato de alguns aprendizes terem confundido “apinhados” com “empilhados” (21, 36, 88);
- o informante 68 apresentou conhecimento sobre a classe da palavra (adjetivo qualificador) como pista para o seu significado, sem, contudo atribuir um sentido à palavra;
- o informante 92 sugeriu um significado com base na forma da palavra aPINHado; seria, talvez, uma palavra derivada de pinha;
- os demais apresentaram tentativas de significado, ao acaso.

Nas entrevistas, os informantes confirmam que o contexto verbal foi decisivo para a compreensão desse item. Nas palavras dos aprendizes, contribuíram para a compreensão do significado desse item:

- o contexto verbal do próprio item lexical (sua forma)

“Não é pinhão...Apinhados é cheio, full, todo mundo quer sabe o que acontece accidental... todo mundo vai para as janelas...”;
- o contexto verbal da estrutura da sentença em que o item se insere:

“Totalmente lotado de gente... toda a gente para ver nos balcões e janelas”;

Quadro 23

Respostas dadas pelos aprendizes que compreenderam a palavra "APINHADOS" somente após a leitura do texto

Significado <u>inadequado</u> atribuído ao item lexical <u>antes</u> da leitura:	Significado <u>adequado</u> atribuído ao item lexical <u>depois</u> da leitura:
1. -	1. remplis
3. -	3. cheios
4. -	4. full, over flowing
5. -	5. remplis d'habitantes
6. -	6. filled with
7. -	7. occupied
8. -	8. full of
9. to hang up	9. full
10. épinglé	10. remplis
12. -	12. full of
16. -	16. pleins de, remplis de
17. -	17. remplis n'observateurs
18. -	18. llenos
20. -	20. llenos
21. empiler	21. replêts
22. -	22. janelas e balcones cheios de moradores
23. -	23. enchidos (filled with)
25. -	25. full of, loaded with
29. -	29. cheios
30. -	30. caregados, cheios
33. -	33. muchas personas juntas en poco espacio
34. -	34. llenos, topados
35. -	35. llenos de personas una ao lado de la outra
36. amontonado um acima de outro	36. amontoados, juntos, muita gente
42. fâché43. -	42. surpeuplés
43. -	43. remplis
46. -	46. full of
52. pincer	52. remplis
55. -	55. chargé de, plein de
64. -	64. remplis
65. -	65. remplis
66. -	66. cheios
67. -	67. cheios
68. adj.qual.	68. remplis
69. -	69. full
70. -	70. stuffed
73. steep hill	73. full
75. -	75. crowded
76. -	76. remplis
77. -	77. cheio, lotado
78. -	78. plein de, bondé
84. -	84. plein
85. -	85. filled/ full
86. -	86. cheio de pessoas
88. colocado um sobre outro	88. lotados
90. -	90. filled
91. -	91. cheio, lotado
92. de pinha?	92. cheios

“... porque falam janelas e balcões apinhados de moradores que gritavam, só tem duas opções: superlotado ou repleto de observadores”; “eu imaginei um balcão lotado de pessoas, assim... gente muito perto muito perto uma da outra...”;

“Quando eu li a frase, eu achei que com tanta gente ... tipo assim... tremeu o balcão... por causa da confusão... eu não tinha nem idéia do que era apinhado e achei porque todo mundo tá olhando o problema na rua, lá das janelas e balcões... todos gritavam e entendi que tinha muita gente...”;

- o contexto verbal do discurso textual como um todo

“Hum... porque eu tive a impressão que as pessoas todas foram pra os edifícios para se proteger da feira... e aí todo mundo que tava... as pessoas que moravam nos edifícios, eles todos foram juntos para as janelas e balcões pra gritar lá de cima. E ficou muito cheio”.

- o contexto não-verbal (o conhecimento de mundo)

“apinhados ... janelas e balcões apinhadas... os moradores gritavam, foi como um cometa, como se diz, um relâmpago... passou na Terra. Pensei que estava cheio de moradores que queriam ver...”;

“Sei que quando algo está cheio, transborda, sai...então apinhados deve ser completo... repleto....”

TROCADOR

O item lexical “trocador” integra o seguinte trecho: *“Não se via nada. O motorista desceu, desceu o trocador, um passageiro advertiu”.* Nesse contexto, “trocador” significa, entre outras possibilidades, “indivíduo encarregado de cobrar as passagens nos ônibus, cobrador, recebedor”; a person who sells tickets to people on a bus; *reçeveur*.

Dos 38 aprendizes que compreenderam esse item lexical, 23 apresentaram significado “inadequado” antes da leitura¹⁷, sendo que desses 23, apenas cinco deixaram de apresentar um significado e 18 tentaram atribuir um significado a “trocador”.

¹⁷ Houve quem acertasse antes e errasse depois (1 caso).

O QUADRO 24 mostra as respostas dadas por esses 23 informantes (o número que antecede a resposta corresponde à identificação do aprendiz).

Quadro 24
Respostas dadas pelos aprendizes que compreenderam a palavra
"TROCADOR" somente após a leitura do texto

Significado <u>inadequado</u> atribuído ao item lexical <u>antes</u> da leitura:	Significado <u>adequado</u> atribuído ao item lexical <u>depois</u> da leitura:
12. -	12. "a pessoa que recebe o dinheiro pela passagem"
23. que troca dinheiro, etc.	23. que vende passagens
25. person who change (money)	25. ticket , money taker on bus, change giver
28. receber e dar dinheiro	28. pessoa que dá e recebe dinheiro do ticket no ônibus
30. quem troca dinheiro	30. balconista do ônibus
37. quem dá troco ou troca alguma coisa	37. quem recebe o dinheiro das passagens
38. para trocar fralda	38. pessoa que troca dinheiro no onibus
39. -	39. the person who change the money for the bus fare
43. -	43. collecteur de billet de l'autobus
46. a machine to make change	46. a person collecting money in bus
51. -	51. celui qui rend la monnaie dans l'autobus
55. -	55. a pessoa que venda (sic) bilhete no ônibus
56. personne qui fait des échanges, des transations	56. la personne qui fait payer et qui donne le change dans l'autobus
63. salle d'essaie	63. o que recebe o dinheiro do pago do ônibus
67. alguém que troca coisas	67. pessoa que troca as notas dos passageiros dos ônibus para que eles paguem para eles andarem no ônibus
72. one who plays a musical instrument	72. one who makes change (collects money) on the bus
73. one who change, changing room	73. change- giver on bus
76. quelqu' un qui travaille à changer de l'argent	76. Changeur, à qui on paie le passage dans l'autobus.
77. pode ser uma pessoa que da troco ou acho nos autopistas um lugar onde os carros trocam de direção.	77. A pessoa que troca (e cobra!) o dinheiro no ônibus
85. person who makes change	85. guy who gives change on the bus
87. cambista	87. cobrador de ônibus
88. Pessoa que se encarrega de dar troco	88. quem pega a tarifa no ônibus
92. "exchange" of money, que troca uma coisa por outra	92. homem que vende os bilhetes de ônibus

Dos 18 informantes que apresentaram um significado para o item, na pré-leitura,

- 15 atribuíram um significado correto ao item que não se aplica ao contexto, ou seja, 15 aprendizes conheciam um dos significados possíveis desse item. Os informantes 23, 25, 28, 30, 37, 46, 56, 67, 73, 76, 77, 85, 87, 88, 92 atribuíram sentido referente a aquele que troca dinheiro; o pessoa encarregada ou máquina de trocar dinheiro.
- Houve quem se lembrasse do trocador: lugar onde se troca de roupa (informante 73), lugar para se experimentar roupa (63, 73) ou lugar onde se troca fralda (38).
- Observa-se a ocorrência de má compreensão devido à semelhança gráfica entre duas palavras da língua portuguesa: trocador/ trovador ou tocador que pode ter levado à resposta dada pelo informante 72.

Nas entrevistas, observa-se que os aprendizes têm dificuldade em identificar o significado do termo. Contribuíram para o acesso ao significado desse item:

- o contexto verbal do próprio item lexical

“O trocador é quem toma o dinheiro faz o troco, cambiar, trocar, ótimo e vem da palavra trocar”;

- o contexto verbal da estrutura da sentença em que o item se insere

“Entendi porque fala de caixa... caixa de dinheiro que pode ser assaltado. Então, trocador é a pessoa responsável pelo dinheiro que pode ser o motorista”;

“antes desse diálogo eu sei trocador significa um tecido para trocar fralda, mas depois de eu ler esse diálogo trocador tem outro significa, eu achei que esse palavra é pessoa que troca dinheiro no ônibus, então eu troquei esse significado... / na linha 17, o motorista desceu, desceu o trocador, um passageiro adobetiu, então trocador pessoa não é motorista, não é passageiro, então este trocador significa pessoa trabalha no ônibus troca dinheiro”;

“... aquela pessoa a quem você dá o dinheiro para subir no ônibus, eu não sabia isso!”;

“Eu entendi o trocador [...] / é por que eu não entendi o motorista desceu, o trocador e o passageiro, mas eu não compreendi que eles desceram do ônibus” / aí vi que o passageiro adverti ‘chamar a atenção por alguma coisa, ele chamou atenção do trocador por causa do dinheiro das passagens”;

- o contexto verbal do discurso textual como um todo

“Eu nunca tomei o ônibus no Brasil mas em Londres tem. / Então lá / Tem ônibus e tem trocador, / Não chama trocador mas deduzi”;

“Porque nós, acho que não existe um substantivo dele / é porque eu lembrei que no ônibus sempre tem uma pessoa que troca dinheiro traduzindo / foi quando eu li o conto de novo a segunda vez eu entendi melhor do que você pensar num ônibus, tem uma pessoa lá que troca dinheiro era o trocador”;

“eu sei que tem na Venezuela, então lembrei”.

BARRACAS

O item lexical “barracas” integra o seguinte trecho: *“Aquela voz subindo do mar de barracas e legumes era como a própria sirena policial, documentando, por seu uivo, a ocorrência grave, que fatalmente se estaria consumando ali, na claridade do dia, sem que ninguém pudesse evitá-la.”* No contexto, “barracas” significa entre outras possibilidades, “construção ligeira, de remoção fácil, comumente feita de madeira e lona e usada em feiras”; stall; small, open-fronted shop; stand, échoppe.

Dos 41 aprendizes que apresentaram significado adequado a esse item lexical, apenas três demonstraram já conhecerem o item antes da leitura, os 38 restantes compreenderam essa palavra após o contato com o texto.

O QUADRO 25 apresenta as respostas dadas por esses 38 aprendizes de PLE (o número que antecede a resposta corresponde à identificação do informante).

Quadro 25

Respostas dadas pelos aprendizes que compreenderam a palavra “BARRACAS” somente após a leitura do texto

Significado <u>inadequado</u> atribuído ao item lexical <u>antes</u> da leitura:	Significado <u>adequado</u> atribuído ao item lexical <u>depois</u> da leitura:
2. a dam (<i>represa, açude, dique</i>)	2. vending stands
3. -	3. stands
7. hut - a small building - structure	7. a stand -as in a fruit stand (physical structure)
12. -	12. “stalls”
14. room for the workers of a ranch, etc	14. stands
16. uma construção de madeira não muito sólida	16. constructions de toile qui au marché servent à abriter les marchandises
19. casinha velha em madeira	19. pequena casa aonde (sic) os comerciantes poem (sic) a mercadoria
21. ravin	21. market stalls
22. eu vou no camping dormir dentro de uma barraca	22. de “stands” abertos, pequenos que formam a feira
25. small bar / restaurant / usually on the beach	25. stalls, stands
26. a tent	26. stalls at a fair
27. tent	27. stalls
28. tent	28. lojas na feira
30. casinha para acampar - tent	30. casinhas de quem vende na feira
32. é um apartamentinho que esta no fundo da casa original ou no quintal	32. posto do vendedor
33. -	33. pequenos puestos de venta
35. puede ser um bar em la praia ou uma carpa para acampar	35. puesto donde se venda las mercadorias
36. construção precária para viver	36. postos de vendas
37. casinha feita de materiais pobres; onde dorme quando vai de camping	37. posto ou ponto de venda, espécie de loja
46. place to buy food on sidewalk or ? baraka	46. stalls to buy fruits, etc
51. barraque (cabane)	51. petites boutiques (‘comptoirs’ de legumes...)
52. maison pour travailleur	52. cabanes (étales des marchands)
53. -	53. petit kiosque ou poste de vente
55. -	55. los puestos de venta
58. -	58. pequena casa para vender frutas, vegetais, legumes
64. la baraque	64. stands
66. gênero de tenda para se abrigar do frio, sol , vento, etc	66. tipo de tenda
67. é como uma casinha feita de madeira	67. casinhas de madeira aonde os comerciantes (sic) punham a mercadoria
69. bench	69. stands

70. deck of ?	70. stands
72. an old building, a warehouse	72. stands for selling fruit + vegetables
73. barraches (?), living quarters	73. stands
76. uma pequena casa feita com qualquer coisa	76. kiosque, cabanes ouvertes où sont vendues les produits des foires
84. petite maison	84. stands
86. casa feita de pano, transportável	86. onde os vendedores vendem os negócios deles
89. casa pequena sem comfort	89. lugar do vendedor numa feira
92. "tent", pequena casina portátil em material que se pode dobrar e transportar para acampar	92. pequenos estruturas móveis de madeira, metal para vender comida no mercado
93. serve para fazer camping	93. posto dos ambulantes

Antes da leitura, do total de aprendizes, 38 demonstraram não conhecer este significado do item lexical "barracas"; seis deixaram em branco e 32 apresentaram significados inadequados ao item. Após a leitura, esses informantes foram capazes de parafrasear ou traduzir o item lexical em questão, atribuindo-lhe um significado adequado ao contexto.

Muitos já conheciam um dos significados possíveis do item e a maioria dos informantes atribuiu o sentido de "barraca ou tenda que serve para acampar ou para vender alimentos e bebidas em praia ou cabana". Esses aprendizes resgataram um sentido possível ao item e o ajustaram após a leitura do texto, o significado adequado (informantes 7, 16, 22, 25, 26, 27, 28, 30, 35, 46, 51, 64, 86, 92, 93).

Houve casos em que os aprendizes demonstraram ter confundido a palavra com outras, a saber:

- barragem (informante 2);
- barraco/barracão (informantes 14, 19, 32, 36, 37, 52);
- banco (informante 69);
- roubo (informante 21) porque o tema assalto sugeriu a idéia de "armar um barraco", expressão atual que significa arrumar confusão;
- ter a chance (informante 64) semelhança com o francês.

Os outros significados foram considerados vagos ou incorretos.

Nas entrevistas, as pistas contextuais a que os informantes fizeram menção foram as palavras "mar" indicando grande quantidade, as

palavras legumes/feira que em alguns momentos geraram dúvidas. Houve um caso em que o contexto verbal levou a um “erro” confesso: *“É, eu não sabia que eu pensava que era um legume ou uma fruta [...] / para quem não sabe pode ser um mar de frutas e legumes, barraca pode ser um tipo de fruta”*. De acordo com os entrevistados, contribuíram para o acesso ao significado “adequado” desse item:

- o contexto verbal da sentença em que o item lexical se insere
“porque um mar de barracas e legumes eu saquei legumes não pode ser barracas então a casa pequena onde ficam os legumes são as barracas”;
- o contexto verbal do próprio item lexical (semelhança com outro item de uma LE)
“por que em espanhol barraca é uma barraca é onde você compra material pra construção, mas você vai comprar cimento, ladrilho / tudo para construção depois... / tijolos, / é isso, depois aquela voz subindo do mar de barracas... / aí não faz sentido... / aí não fez o mar de barracas, o mar não, não fez sentido”;
- o contexto verbal do próprio item lexical (transferência de LM)
“é por que eu pensei assim tem um monte de barraca né pelo menos em norueguês pode falar mar no sentido de muito quando tem muitos por que o mar tá muito grande... barracas em grande quantidade – muitas tendas (stands) de feira”.
- o contexto não-verbal
“é porque confundi o primeiro barraca com barracão né... / porque eu já sabia o que que era barracão e quando vi barracas pensei barracão e já sabia também o que que era barracas só que não lembrei de barraca assim de posto, de mercado, de feira, até depois que eu li aqui foi muito óbvio”;
“primeiro eu achei barraca casa pequena e muito mal, mas depois eu acho barraca outro significa mas eu não consegui que significa esse barraca tem, então eu não escrevi”;

“barracas? São aquelas construções da feira livre, então os legumes ficam aqui e aqui uma tampa e as pessoas escolhem. Como feira aqui tem feira ao ar livre”.

PIPOCAR

O item lexical “pipocar” integra o seguinte trecho: *“Ouviu-se nitidamente o pipocar de uma metralhadora, a pequena distância.”* Nesse contexto, “pipocar” significa entre outras possibilidades, “o estalar (estalo, estalido)”; a popping sound, an explosive sound, a bang sound, a shot sound; crêpiter. Todos os 42 aprendizes que compreenderam o significado do termo, o fizeram após a leitura do texto, conforme o QUADRO 26, a seguir.

Quadro 26

Respostas dadas pelos aprendizes que compreenderam a palavra “PIPOCAR” somente após a leitura do texto

Significado <u>inadequado</u> atribuído ao item lexical <u>antes</u> da leitura:	Significado <u>adequado</u> atribuído ao item lexical <u>depois</u> da leitura:
1. -	1. ruído de uma metralhadora
3. -	3. noise
4. ribble	4. sound of bullets, “firing”
7. -	7. a sound of noise
8. -	8. noise
12. “make popcorn”	12. noise
13. faire du maïs soufflé	13. son de pétards rapide comme du maïs qui éclate
14. -	14. the sound
17. mentir, conter une pipe	17. petit bruit
18. -	18. el ruido de la metralhadora
20. -	20. disparar
21. jaser	21. popping noise
22. fofocar	22. barulho (como pipoca na panela de pressão)
25. to make popcorn (?) to sell popcorn	25. popping sound
27. make popcorn	27. popping sound
29. fazer pipoque	29. barulho que uma metralhadora faz - verbo
30. fazer pipoca	30. barulho
32. -	32. barulho que faz a pipoca ao cozinhar, nesse caso usado como metáfora
33. hablar	33. ruído

34. hablar, comentar, fofocar	34. disparos
35. -	35. ruido de la metralhadora cuando dispara
36. somente conheço a pipoca de milho	36. som onomatopaico
41. dire de blagues	41. bruit de la mitraillette
42. manger a "pipoca"	42. le son rythmé (du maïs éclater)
43. -	43. le bruit , le mitraillement
46. -	46. make noise
54. comer pipoca (palomitas de mais)	54. el sonido de la metralladora
63. -	63. ruído
64. draguer	64. bruit particulier du tir de mitraillette
66. -	66. "disparar balas"
67. -	67. gun shots noise
70. -	70. shoot
71. -	71. rata-tat-tat (of machine gun)
72. to smoke a pipe	72. barrel of a machine gun
73. -	73. popping sound of a machine gun
77. -	77. som típico duma metralhadora
78. s'agiter comme les pop-corns	78. le bruit que fait la mitraillette
83. faire de pop-corn	83. la rajade
87. -	87. disparos
89. fazer pipoca	89. barulho da metralhadora (tac-tac-tac-tac)
92. de pipoca? Comer pipoca.	92. "shotting"
93. Comer pipoca	93. barulho

De acordo com o QUADRO 26, observa-se que alguns aprendizes já conheciam a palavra pipoca. Por conhecer essa pipoca, os informantes 12, 13, 25, 27, 29, 30, 36, 42, 54, 78, 83, 89, 92 e 93 apresentaram um significado derivado dessa palavra, observando sua característica morfológica (sufixo -ar) que caracteriza os verbos de 1ª desinência em português. Os demais, apesar de terem observado essa característica morfológica, atribuíram significados "inadequados" e demonstraram confusão com outra palavra da língua portuguesa como: paquerar (informante 64); fofocar (informantes 21, 22, 33, 34) e mentir ou contar piada (informantes 17, 42).

Nas entrevistas, observa-se que a compreensão do significado do item "pipocar" deveu-se à compreensão das palavras "metralhadora" e "ruído" e à situação do "deitar-no-chão". Os informantes atribuíram sentidos adequados após compreenderem:

- o contexto verbal da estrutura da sentença em que o item se insere

“por que pipocar quando eles fazem pipocas é também pluf, pluf, pluf, é esse barulho né, então eu acho que o barulho de metralhadora também é tuf, tuf, tuf, assim pluf, pluf, pluf, mas mais forte do que o barulho para fazer pipocas é você pode deduzir”;

“o pipocar de uma metralhadora, então quando fala ouviu-se o mais lógico é pensar que pipocar é isso um barulho, é agora que eu acho que é um barulho, mas neste momento eu achava que era um disparo, um disparo de tiro... sim da metralhadora”;

“primeiro eu imaginei alguma coisa de pipoca... / de comer, mas depois ouviu-se nitidamente, ouviu-se o de uma metralhadora eu achei que ratá-tá-tá, o som pipocar”;

“eu não sei, porque na primeira eu não lembrei realmente da pipoca, eu já sabia, já conhecia assim eu sei que tem substantivo que vira verbo, ... assim pipoca né / substantivo que vira verbo faz sentido pipoca de pipocar, cabeça de cabeçar, então só que neste momento eu lembrei da palavra pipoca, ...depois quando li aqui aí já lembrei da pipoca e do pipocar quando a pipoca estrala quer dizer quando ela estala e a metralhadora é uma metáfora que nós falamos que eu sou uma metralhadora”;

- o contexto não-verbal

“É o ruído, ... / o barulho, / o barulho que faz a metralhadora que é uma arma, dá tiros pá... pá... pá...”;

“o bum da metralhadora fez passar o barulho de pipoca dentro da panela de pressão”;

“mas eu coloquei som onomatopeico após ler / som onomatopeico eu acho que pipocar de uma metralhadora é pratá-tá-tá-tá... é um som onomatopeico eu acho que está fazendo não sei se tem a ver com a pipoca quando está se fazendo também faz um som parecido. Quando está saltando no forno microondas também faz pipipi como uma metralhadora”;

“o que é metralhadora?”.

BRADOS

O item lexical brados integra a composição do seguinte trecho: “*Na feira, a gorda senhora protestou a altos brados contra o preço do chuchu*”. Nesse contexto, “brados” significa: “voz, grito em voz aguda / estridente, como guincho”; shriek, scream, howl, cry, yell, shout, screech, squawk, outcry, loud cry, clamor; cri, à grand cris, clameur; grito.

Todos os 46 aprendizes que atribuíram significado adequado ao termo, só o fizeram após a leitura. Antes da leitura, do total de 93 aprendizes, 33 demonstraram não conhecer esse significado do item lexical brados, sendo que apenas seis tentaram atribuir sentido a essa palavra; os demais deixaram em branco. Após a leitura, esses informantes foram capazes de parafrasear ou traduzir o item lexical em questão, atribuindo-lhe um significado adequado ao contexto, conforme o QUADRO 27 a seguir.

Quadro 27

Respostas dadas pelos aprendizes que compreenderam a palavra “BRADOS” somente após a leitura do texto

Significado <u>inadequado</u> atribuído ao item lexical <u>antes</u> da leitura:	Significado <u>adequado</u> atribuído ao item lexical <u>depois</u> da leitura:
1. -	1. de toute voie
2. -	2. out loud
3. -	3. yells, screams
4. -	4. high tones
7. -	7. scream, yells, shouts
12. -	12. voz
14. -	14. voices
15. bras	15. voix
16. -	16. gritos (en fournant de hauts cris)
17. -	17. bras
21. brassées	21. à haute voix
25. -	25. tones, loud voice
27. -	27. screams
30. -	30. grito, prestação
31. -	31. cris
32. -	32. gritos
33. -	33. voces
35. -	35. escândalo, gritos
36. -	36. alaridos
37. -	37. grito, voz forte e irada
41. -	41. cris

46. -	46. shout loudly
50. -	50. cris
52. -	52. haute voix / cris
55. -	55. cris
63. -	63. gritos
65. -	65. vive voix
66. -	66. gritos
68. -	68. avec des cris, parler fort
69. -	69. voice
71. brazos	71. gritos
72. hail (saudação/ salve!) Bravo!	72. exclamations
73. -	73. shouts
75. -	75. voice
77. Nenhuma idéia! Tipo de roupa? (Sei lá!)	77. gritos
78. -	78. cris de protestations
81. -	81. shout loudly
82. -	82. gritos, voz alta, grande exclamações
83. -	83. a altos brados = très nivement
85. -	85. shouts
87. -	87. a toda voz
88. -	88. gritos
90. -	90. shouts, yells
91. -	91. voz alta
92. grupo?	92. voz alta, aberta
93. -	93. gritos

Há semelhança ortográfica de brados com outra palavra da língua portuguesa “braços” (informante 15) ou a palavra do francês “bras” (primeira LE do informante 21) ou do espanhol “brazos”(primeira LE do informante 71). É interessante observar que esses foram os únicos a perceber o sentido desse termo no texto base, enquanto outros cometeram o mesmo engano: confundiram “brados” com “braços” sem recuperar o sentido contextual. Os informantes 5, 10, 11, 23, 43, 53, 60, 61, 67, 70, antes da leitura, não haviam atribuído significado a essa palavra e se orientaram pelo contexto da sentença: “altos” brados (braços levantados / “mãos ao alto”) a partir do contexto geral do texto que apresenta a palavra “assalto” 16 vezes, reforçando a idéia pré-concebida de que quando há assalto, os não participantes levantam os seus braços.

Já os informantes 15, 21 e 71 compreenderam o sentido da palavra brados em função do contexto da sentença: os itens “protestar”/ “altos” levaram à inferência “grito”. Em seguida, ampliando-se o foco

para além da sentença observa-se a fala da senhora (personagem): “– Isso é um assalto!” (linha 2) reforçada ao final do texto (linha 49).

O informante 72 também comete engano ao ler “bravo!”, palavra semelhante graficamente, mas ele consegue recuperar um significado adequado após a leitura do texto.

Nas entrevistas, todos os 30 entrevistados se manifestaram a respeito de suas deduções sobre o significado desse item. Foram selecionados alguns exemplos em que contribuíram para o acesso ao significado desse item:

- o contexto verbal da estrutura da sentença

“porque a primeira eu não sabia o que deve ser brados... porque nunca havia visto esta palavra, mas quando li altos brados eu pensei que ela estava reclamando mas a alta voz”;

“bom deve ser alguma coisa alto, ah não, alto talvez eu pensei braços, brados, braços, eu não sei depois eu adivinhei por causa de protestar”;

“Ah tá, na linha 1 é por que parece que ela tava falando alto, gritando alguma coisa só podia ser gritos”;

“sim pensei que era o sinônimo do gritar ou algo assim então as palavras que me indicaram isso era o protesto o verbo a altos brados / é uma dedução que naturalmente se há um protesto será a coisa gritar então eu concluí”;

“Ah, porque na primeira fase do texto está escrito a gorda senhora protestou, então protestar em geral é com a voz mais alta, mais definida então é normal que bra... com altos, altos já uma palavra que indica o barulho mais forte alto, então é por isso que achei que altos é barulho”;

“porque fala altos brados contra o preço, protestou a altos brados então numa protesta e depois a altos aí você já fica sabendo que tipo de gritos, voz alta”;

“brados e alaridos... alaridos, gritos / acho que foi lendo aqui uma senhora protestou a altos brados contra o preço do chuchu, como se fosse um som alto, protestou alto”;

“é sim claramente uma mulher está protestando altos bra... quer dizer com muito, muito alguma coisa por que brados não sabia então

*parece que tá realmente com raiva então eu pensei que era uma
protestação”;*

*“por que aqui você tem essa palavra protestar a altos brados então
primeiro quando uma pessoa protesta você tá normalmente você tá
falando altos brados com altos também você tá também dizendo”.*

- o contexto não-verbal (conhecimento extratextual)

*“ela gritou alto, brado é grito mesmo grito forte, / eu imagino assim
no Uruguai tem uma feira assim com as barracas, tem o verdureiro ab
as batatas são tantas, então a senhora que vai consultar e que vai a feira
então eu imagino a gorda a, a, a, espanhola a gente fala muito forte
muitas vezes quando ocorre briga a, a, a, então eu imagino a senhora
assim a, a, a, então muito forte gritando”;*

*“É pela maneira que ela grita que dá para pensar sobre brados /
protestar é a mesma coisa em inglês, altos brados quer dizer em altos
brados. Isso é em voz alta... / ela gritou”;*

*“eu acho que podia ser os braços... / braços levantados... / sim eu
achava foi como uma imagem duma que que que você disse / grita... /
grita um assalto e foi assim eu imaginô eu viu a imagem da mulher e
vi que pode ser ... / Brados alta voz, alto grito, brado é isso”.*

CHUCHU

O item lexical “chuchu” integra a composição do primeiro e último período do texto, a saber: *“Na feira, a gorda senhora protestou a altos brados contra o preço do chuchu”* e *“Chuchu por aquele preço é um verdadeiro assalto”*. No contexto, o significado de “chuchu” pode ser: “o fruto, comestível, da trepadeira herbácea da família das cucurbitáceas (*Sechium edule*) de fruto verde, comestível, revestido de espinhos inermes; nachuchu, machuchu; maxixe”; legume, chayotte (Fr.).

Antes do acesso ao texto, 20 aprendizes demonstraram conhecer esse legume; desses 20, quatro erraram após a leitura, etapa em que o número de acertos aumentou para 46.

Entre os 30 aprendizes que inferiram o significado de “chuchu” após a leitura do texto alvo, ou seja, que se encontram na situação

(-, +), prevista no capítulo 5 (cf. 5.4), houve apenas nove tentativas de se atribuir significado antes da leitura que serão discutidas adiante.

Veja-se a seguir o QUADRO 28 em que se mostram as respostas dadas por esses 30 informantes (o número que antecede a resposta corresponde à identificação do informante):

Quadro 28
Respostas dadas pelos aprendizes que compreenderam a palavra “CHUCHU” somente após a leitura do texto

Significado <u>inadequado</u> atribuído ao item lexical <u>antes</u> da leitura:	Significado <u>adequado</u> atribuído ao item lexical <u>depois</u> da leitura:
2. -	2. vegetable, chayotte
4. -	4. some kind of food
7. -	7. something to eat
8. -	8. vegetable
9. -	9. a vegetable
10. train	10. un légume
12. -	12. un légume
13. -	13. un légume
14. money	14. food
17. -	17. un légume quelconque-du chou /je présume
18. -	18. verdura
20. -	20. uma verdura
22. -	22. da verdura chuchu
23. tren	23. legume
24. algo brasileiro que se veja no quintal da casa	24. legume verde
27. ? (seafold / fish)	27. vegetable
30. -	30. um legume
35. -	35. vegetal comestível
36. es un tipo de baile	36. comida
44. chouchou; uma comida baiana como xim-xim?	44. un espèce de légume
48. chuchuzinho, chouchou du prof	48. un article à acheter
50. -	50. chuchu = navet, légume
51. -	51. un légume que la “done” grosse voulait acheter
52. -	52. une denrée (<i>produit alimentaire périssable</i>)
64. -	64. légume - (choux?)
65. -	65. sorte de légume
77. giria	77. comida
85. -	85. type of food
87. -	87. legumbre
88. -	88. mercadoria da feira

O QUADRO 28 demonstra que 21 aprendizes não tentaram atribuir significado ao item antes da leitura; três apresentaram um sentido vago ao item e houve dois erros. É possível apresentar suposições que podem ter orientado a resposta de quatro aprendizes.

Antes da leitura, alguns aprendizes tentaram apresentar significado ao item a partir da semelhança da palavra chuchu com outra em francês LM (informantes 10, 48) ou com o francês LE (informante 44) ou ainda com o som onomatopaico do trem em português (informante 23).

Nas entrevistas, observa-se que, em geral, os informantes que apresentaram significado adequado ao item “chuchu” apenas identificaram esse legume pelo contexto (associando-o a outros itens lexicais do texto “feira”, “barracas”, “legumes”, “preço”). A maioria desses informantes já conhece o legume e se lembrou dele ao ler o texto. Para outros, foi difícil deduzir o significado porque “chuchu” lhes era totalmente desconhecido e o texto também pôde levar a outras deduções (como fruta, por exemplo). Vejam-se algumas respostas apresentadas pelos entrevistados que se lembraram do significado de “chuchu” através do:

- contexto verbal da estrutura da sentença em que o item se insere

“Pergunta: Descreve um chuchu para mim / Resposta: é verdinho / Pergunta: Ok, é redondo ou é folha? / Resposta: é totalmente, é redondo”;

“porque é uma feira, numa feira sim você não vai vender chuchu neste sentido que você gosta de uma pessoa simpática, né? Então o preço, o preço é duma coisa não duma pessoa é preço numa coisa. O chuchu é uma verdura eu conheço esta verdura já comi”;

“Ah, realmente eu não sabia só que eles estavam falando sobre tomate... / então eu achei talvez um legume, legume vegetal? / depois eu fui pra um supermercado eu achei o chuchu fiquei curiosa, procurei saber o que que era o chuchu”;

- do contexto não-verbal (conhecimento prévio)

“Tá isso que já ouvi na aula o que que era chuchu, então, ah, ah, ah, era dentro do contexto chuchu / Pergunta: Tá aí você lembrou / Resposta: sim então já vi”;

“não sabia que chuchu era legume então não entendi desde / desde o primeiro... / desde a primeira linha que o preço do chuchu... / eu entendo agora que havia confusão sobre nada mas a confusão cria... / criada... / que por fim era só o preço do chuchu , algo vendido na feira, que é o verdadeiro assalto... porque era alto o preço”.

Outros entrevistados demonstraram como deduziram o sentido do termo e quão difícil foi resgatar um significado apropriado ao item chuchu: *“eu pensei que estava reclamando do preço de um alimento / por que é o que é vendido na feira”; “Chuchu, você não sabe e não tem idéia do que seja não?/ Resposta: eu não tenho idéia nenhuma... abam, ok, ela tá dizendo aí no texto propriamente ela tá reclamando do preço do chuchu / Resposta: mas não entendi chuchu / Pergunta: ah, é por isso. Chuchu? O que quer dizer? / Resposta: não, ainda não”;*

“Penso que é o negócio do cabelo / Resposta: é por que as vezes o mercado tem de tudo / Por isso eu pensei em chuchu uma palavra francesa, / Como é o que chama aquilo que segura cabelo? / (Prendedor) / Prendedor, elástico? / Elástico... então pensei que era chuchu”.

ASSUNTAR

O item “assuntar” integra a composição do seguinte trecho do texto: *“– Olha o assalto! Tem um assalto ali adiante! O ônibus na rua transversal parou para assuntar. Passageiros ergueram-se, puseram o nariz para fora”.*

Nesse contexto, “assuntar” pode significar “escutar ou olhar: observar; espreitar: meditar, refletir, pensar”; abide; comply; look at; see; observe, point = to draw attention to, remark, survey, watch (Ing.), prêter attention, faire attention, observer, savoir ce qui se passe (Fr).

Antes do contato com o texto, cinco aprendizes foram capazes de identificar o significado do item. Após a leitura do texto, esse número sobe para 46 informantes que conseguiram reconhecer o sentido do item lexical “assuntar”. Quando executaram a tarefa 1, 41 aprendizes de PLE demonstraram não conhecer nenhum dos vários significados possíveis dessa palavra.

O QUADRO 29 apresenta as respostas dadas antes e depois da leitura por esses informantes (o número que antecede a resposta corresponde à identificação do informante).

Quadro 29

Respostas dadas pelos aprendizes que compreenderam a palavra "ASSUNTAR" somente após a leitura do texto

Significado <u>inadequado</u> atribuído ao item lexical <u>antes</u> da leitura:	Significado <u>adequado</u> atribuído ao item lexical <u>depois</u> da leitura:
3. to touche upon a sujet	3. ver o que está acontecendo (sic)
4. to discuss a topic	4. to see what's going on
13. -	13. voir
19. -	19. olhar para ver o que se passa
20. -	20. ponerse al tanto (intrusear)
21. faire peur	21. regarder
22. -	22. figurativo: o ônibus para falar e comentar o evento
23. to indicate without doubts	23. esclarecer
25. to deal with the topic of	25. check out, verify
27. create a subject	27. talk
29. fazer um assunto	29. ver o que está acontecendo
30. conversar um assunto	30. ver, assistir
33. -	33. verificar
34. -	34. enterarse, informarse, saber
35. -	35. para ver que pasaba
36. estar molestando	36. ver
37. -	37. ver o assunto
46. de salva	46. to find out what's going
52. -	52. pour voir ce q ui se passait
54. hablar sobre un tema	54. para ver que acontecia, qual era o problema
63. -	63. curiousear, ver o que pasaba
64. affairer	64. se mettre au courant
65. aborder un sujet	65. apprendre ce qui se passait
66. dar uma opinião sobre um assunto qualquer	66. tomar parte do assunto, saber o que se passava
67. -	67. para ver, besbiotar (sic)
68. vient du mot assunto: désigne quelque chose, alors, designer	68. pour se renseigner
71. asomar	71. inquire
72. to suggest some subject	72. "rubbernecking", to see what is happening
73. to discuss	73. to talk stok, take a look, be nosy
75. to go up	75. to look over the situation, acess
76. falar de um sujeto (sic)	76. assister, observer, mettre le nez
77. do assunto, fazer um assunto?	77. verificar a situação, avaliar o que acontece.
78. Parler d'un sujet	78. Voir ce qu' il se passe
82. -	82. ver, olhar, assistir a alguma (sic) acontecimento
83. parler d'un sujet précis	83. se renseigner
84. -	84. voir ce qui a passé

85. -	85. to take a look, to see what is happening
86. -	86. ver o que acontece
87. tratar	87. mirar, prestar atención, observar.
90. -	90. to look
91. -	91. olhar o que está acontecendo

Das 41 respostas dadas pelos aprendizes de PLE que inferiram o significado “correto” ao item assuntar, após executarem a tarefa 3, 17 estão “em branco” e há 24 tentativas mal sucedidas.

Parece que a maioria dos 24 aprendizes que apresentaram um significado “inadequado” ao item lexical “assuntar”, antes da leitura, já conhecia a palavra assunto e, talvez, por isso, atribuíram um sentido ao item de base verbal. Os informantes 3, 4, 23, 25, 27, 29, 30, 54, 65, 66, 68, 72, 73, 76, 78, 83, 87 demonstraram que “assuntar” tem, de alguma maneira, origem na palavra “assunto” / “tópico”/ “tema”.

Alguns informantes associam a palavra a outra palavra da língua portuguesa por semelhança ortográfica ou sonora: “assustar” (informantes 21, 36); “ajuntar” (informante 71).

Nas entrevistas, observa-se que contribuíram para a compreensão desse item lexical o contexto verbal da estrutura da sentença e discursivo do texto como um todo¹⁸:

- o contexto verbal da estrutura da sentença e do discurso como um todo

“assuntar? / é parou para ver por curiosidade. Na linha 16. Passageiros ergueram-se, puseram o nariz para fora. Não se via nada. O motorista desceu, desceu o trocador, um passageiro advertiu. Olha só quantas pessoas desceram do ônibus”;

“Assuntar é ver o que está acontecendo. É por que aqui passageiros ergueram puseram o nariz para fora”; “Ah, perceber o que está a passar”;

“o ônibus na rua transversal parou para assuntar. / rua transversal? / Não eu não sei o que que é transversal... / mas tinha a algo a ver com

¹⁸ Em muitos casos, é difícil separar o depoimento dos entrevistados em que consta a presença de mais de um recurso contextual por eles utilizado.

a confusão da feira... o que havia acontecido. Essa feira é tipo feira de rua? É feira ambulante para vender verdura, fruta... / é abam talvez seja pra ver coisa assim...então assuntar é observar ... a "mess";

"não eu não sabia, é eu fala aqui que ônibus na rua transversal parou para assuntar e tipo assim quando tem um briga, confuson e ônibus passar, o ônibus para todo mundo olha, todo levanta na cadeira para olhar são curiosos, então eu achei que talvez era isso porque tinha confusão aqui, então / é se eu tava lá eu também eu ia olhar";

"passageiros ergueram-se, puseram o nariz para fora";

"é o povo do ônibus... / os passageiros, assuntar falar de um assunto, assuntar, fofocar / eu acho que eu entendi isso, não foi essa idéia? É isso mesmo?";... "é assim eles parou é assistir, é eu falei assistir?";

"ônibus na rua transversal parou para assuntar / parou para assuntar por que não tem palavra nenhuma que ajuda isso né / para assuntar? é para ajudar? / para ajudar, para ver, para por curiosidade";

"ver, assistir por causa do contexto claramente ônibus parou para assuntar eu pensei que os passageiros dos ônibus tão doidos para ver o que tava acontecendo / abam ok / primeiro eu falei conversar por causa do assunto".

Aqui termina o grupo de palavras da categoria II que representa o conjunto de itens lexicais considerados muito difíceis (antes da leitura) e difíceis (após a leitura). Além desse grupo, as categorias V e VIII compreendem as palavras de grau positivo de eficiência do contexto, nos casos pesquisados.

A categoria V é composta pelos itens "carrinho", "salvar o pêlo" e "cair em cima". Esses itens foram considerados difíceis antes da leitura e, após a leitura, foram considerados fáceis.

CARRINHO

A palavra "carrinho" integra a composição do seguinte trecho do texto lido: *"Moleques de carrinho corriam em todas as direções, atropelando-se uns aos outros"*. No contexto, "carrinho" pode ser: "carro de uma roda só, dianteira, provido de dois varais, empurrados por uma pessoa e usado para transporte ou para remoção de entulho, pedra, etc;

carrinho de mão”; trolley = a light table on small wheels, for carrying food, etc.; charrette, charriole.

Antes da leitura, do total de 93 aprendizes, 29 demonstraram conhecer este significado do item lexical, sendo que cinco aprendizes “acertaram” antes e erraram depois o sentido desse item. Após a leitura, 25 informantes foram capazes de parafrasear ou traduzir o item lexical em questão, atribuindo-lhe um significado adequado ao contexto. Esses 25 aprendizes de PLE não haviam fornecido significados adequados à palavra “carrinho” antes de ler o texto. O QUADRO 30 mostra as respostas dadas por esses informantes.

Quadro 30
Respostas dadas pelos aprendizes que compreenderam a palavra “CARRINHO” somente após a leitura do texto

Significado <u>inadequado</u> atribuído ao item lexical <u>antes</u> da leitura:	Significado <u>adequado</u> atribuído ao item lexical <u>depois</u> da leitura:
13. tendresse ou carresse 16. afeição	13. charriot 16. chariot métallique utilisée pour transporter légumes au marché
20. - 21. tendresse 23. carro pequeno para bebê ou golfe	20. carrito de transporte 21. charrettes 23. carro pequeno, empunhado pela mão
24. carrinhoso (sic) 32. diminutivo de carro	24. carro pequeno para mão 32. tipo de aparelho com rodas para carregar objetos pesados
33. -	33. carros pequenos donde llevan las ventas
36. automotor pequeno	36. carro para transportar coisas, acho que a pé
37. brinquedo de menino, diminutivo de carro, posto de vendas dos camelôs, onde levam os bebês	37. caixa grande com rodas para venda e o transporte
39. dear 42. très chère 50. -	39. shopping car 42. petite voiture 50. voiturette, pequeno carro
52. carresse 61. que é muito caro 63. brinquedo	52. charriot 61. petite voiture 63. carro para transportar coisas
65. carresse 72. Nice manner of interaction between people	65. petite voiture 72. small carts (for hauling fruits and vegetables)

75. An affectionate word - term of endearment	75. small carts from which they hold things
77. Afeção (sic), atenção particular dado com calor a uma pessoa	77. Pequenos carros, nada a ver com afeção (sic)!
79. -	79. Un petit charriot
85. -	85. small car to transport
89. coisa doce (beijo) que alguém faz para um ser querido	89. Meio de transporte para levar mercadorias
90. tenderness	90. Carts, meio de transporte para levar mercadorias
92. pequeno carro sem motor para transporte de material de jardim é um carro pequeno	92. pequeno carro sem motor com rodas para transportar comidas e coisas

Antes da leitura, a maioria dos informantes compreendeu “carinho”/ manifestação de afeto provavelmente devido à transferência do som da língua francesa (LM ou LE), que tende a utilizar a vibrante uvular, apresentando dificuldade de pronunciar a vibrante simples líquida [r]: aprendizes 13, 16, 52, 65, 77, 89, 90 (falantes de FLM); aprendizes 21, 42 (falantes de FLE) e aprendizes 24, 39, 72, 75, 92 (falantes de outras línguas) parecem ter se orientado ou pela semelhança ortográfica entre essas duas palavras da língua portuguesa ou pela interferência de suas maneiras de pronunciá-las.

Houve quem se limitasse a informar que a palavra “carrinho” significa carro pequeno (informantes 32, 36, 37, 92) ou de brinquedo (37, 63). Esses aprendizes dão indícios de que já conhecem um dos sentidos possíveis do item.

Outro sentido dado foi “muito caro” (informantes 42 e 61). Provavelmente, esses aprendizes, além de conhecerem a palavra *caro*, também conhecem a sua forma diminutiva, o que os levou a essa inferência.

Nas entrevistas, observa-se que o conhecimento prévio é determinante na compreensão desse item. Os aprendizes demonstraram que já conheciam algum tipo de carrinho usado para transporte. Observe-se, nos depoimentos, a presença do:

- contexto não-verbal

“no supermercado você tem um tipo de carrinho... / o instinto de propriedade quer dizer eles não tavam defendendo o que era deles... / que carregavam a mercadoria no carrinho”;

“ab, isso não tem no Uruguai nas moleques de carrinho é um menino jovem? Mas que ele oferece o seu serviço para transportar as coisas ou ele vai com a pessoa? Eu conheço carrinho do “Metro” (nome de um supermercado)”;

“Ah, eu não sei mas é esse aqui é muito difícil né eu encontrei mas não aqui então antes eu falei só em espanhol e inglês um pouco difícil né este texto / ah eu respondi aqui carinho e fusca mesma coisa, carri ah é carrinho ah eu acho que escreveu uma palavra perto de carrinho e carinhoso depois vi que / carro pequeno pra mão”.

CAIR EM CIMA

A frase em que esse item lexical está inserido é: *“caíram em cima do garoto que soverteu na multidão”.*

Nesse contexto, “cair em cima” pode significar: “atacar, sobrevir em direção a”; to fall on top, attack (Ing.); tomber dessus (Fr.).

Antes da leitura, do total de 93 aprendizes, 27 demonstraram conhecer este significado do item lexical, sendo que dois desse grupos apresentaram significado adequado ao item antes da leitura e inadequado após lerem o texto. Os demais acertaram antes e depois do contato com o texto.

Após a leitura, 48 informantes foram capazes de parafrasear ou traduzir o item lexical em questão, atribuindo-lhe um significado adequado ao contexto. Entre esses aprendizes de PLE, 23 forneceram o significado adequado à palavra apenas após a leitura.

O QUADRO 31 mostra as respostas dadas por esses 23 informantes (o número que precede a resposta corresponde ao número de identificação do aprendiz).

Quadro 31

Respostas dadas pelos aprendizes que compreenderam o item lexical
 “CAIR EM CIMA” somente após a leitura do texto

Significado <u>inadequado</u> atribuído ao item lexical <u>antes</u> da leitura:	Significado <u>adequado</u> atribuído ao item lexical <u>depois</u> da leitura:
6. to fall down	6. fell on the floor
16. expression familière pour dire “faire des re* re*”	16. atacaram
18. -	18. cayeron encima, perseguiram
19. expression j'ai trouvé	19. tomber dessus , caíram sobre
22. acontecer depressa sem previsão	22. desceram com violência em cima do garoto
23. conseguir uma posição mais alta	23. they fell on top of the boy
29. -	29. to fall on
33. -	33. fueram contra el
39. to fall dawn	39. they fell down on top of the boy
42. tomber d'en haut	42. tombèrent sur l'enfant
44. tomber	44. they fell to catch the boy
46. -	46. to fall on the top
54. chegar a la cima , tener éxito	54. cayron encima del niño
68. tomber au dessus	68. tomber dessus quelqu'un
75. to fall in love	75. they fell over top of
76. -	76. tomber sur (quelqu'un, quelque chose)
77. chegar ao imprevisto	77. cair sobre
78. tomber un haut	78. tombèrent dessus , sur...
82. -	82. caer encima de alguma pessoa
88. descer o terminar o sobre a parte superior de alguma coisa	88. "culpavam"
91. -	91. pegaram
92. disappointment or surprise	92. todos foram contra ele; em direção dele
93. acontecer de repente	93. deteram (sic)

É possível apresentar suposições apenas para 13 respostas porque, além das sete respostas em branco, há cinco respostas imprecisas para as quais é praticamente impossível supor o que teria levado os aprendizes a escrevê-las.

Parece que muitos aprendizes já conheciam o sentido “ir ao chão” ou “descer sobre a terra” que pode ser atribuído a esse item. Os informantes 6, 39, 42, 44, 68, 78 parecem ter traduzido a expressão atribuindo-lhe o significado da composição de suas partes.

Os aprendizes 23, 54 e 77 podem ter sido induzidos a fornecer significados relacionados a “posição superior” pela palavra “cima” que

compõe o item “cair em cima”. Houve também um caso em que o informante pode ter confundido “cair em cima” com a expressão “cair em si” (informante 92).

Nas entrevistas, *grosso modo*, percebe-se que o item é compreendido em função do contexto da seqüência do período em que ele está inserido. Interessante observar é que se compreende que o garoto (que era “o diabo daquele escurinho tocando matraca”) soverteu (desapareceu) na multidão porque foi perseguido por aqueles que “caíram em cima dele”.

Observem-se as respostas de alguns entrevistados em que o contexto verbal que contribuiu para a compreensão lexical foi o da:

- estrutura da sentença

“é cair em cima do garoto assim, ah mas agora tô entendendo assim é figuramente não é? / brigar com ele é mais do que isso não é, falar com ele por que ele fez isso? / agora eu entendi”;

“Eles não ‘caíram em cima’ literalmente, eles caíram em cima do garoto, que soverteu na multidão, não sei acho que não lembro tá certo esconder? pois o menino desapareceu na multidão / deve ter sido porque caíram em cima do garoto / eu acho que já ninguém conseguiu ver ele, acho que foi por isso ou talvez chutei também não sei / caíram em cima... / eu achei que era algum tipo de gíria caíram em cima alguma coisa assim, não achei que fosse o significado literal da palavra porque não pegaram ele...”;

“Caíram em cima é atacaram... então aqui já lembrei, então ele tava fazendo barulho quando eles souberam que era matraca que tava fazendo barulho da metralhadora eles viram ele caíram em cima é que eles viram ele, detetaram souberam que ele foi, ele escondeu, ele fugiu... escondeu ele fugiu dentro da multidão”;

“porque eu acho que na cena não foi jogado de cima então eu coloquei eu achei que tava errado... cair em cima é cair, mas não é no sentido, é no sentido de pegar correr atrás do menino pra pegar o menino pra bater no menino, tá?”;

“Caiu em cima pode ser chamou atenção. Eles surpreenderam (repressão!)... é repreenderam o moleque que fugiu”;

“Caíram em cima do garoto... eu não sei o que é garoto por isso não sei o que é cair em cima”;

“caíram em cima do garoto? Uns caíram por cima de outro tenho a impressão que as pessoas estavam se juntando e caíram em cima aqueles que estavam em cima do garoto ficavam gritando com ele”.

SALVAR O PÊLO

A frase em que esse item está inserido no texto é: *“Os edifícios de apartamentos tinham fechado suas portas, logo que o primeiro foi invadido por pessoas que pretendiam, ao mesmo tempo, salvar o pêlo e contemplar lá de cima”*. Nesse contexto, “salvar o pêlo” pode significar: “pôr-se a salvo de algum perigo, livrar-se de um risco iminente, proteger-se, escapar”; to take out of danger; save one's skin = avoid, often by cowardice, the risk of loss, injury, etc.; save one's face (Ing.); sauver sa peau (Fr.).

Antes da leitura, um total de 41 aprendizes demonstraram conhecer este significado do item lexical (sendo que dois acertaram antes e erraram depois de ler). Esse total aumenta para 65 aprendizes que deram respostas corretas após a leitura.

Somente após a leitura, 26 informantes foram capazes de parafrasear ou traduzir o item lexical em questão, atribuindo-lhe um significado adequado ao contexto. Desses 26 aprendizes de PLE, apenas sete forneceram algum significado à palavra, conforme o QUADRO 32 adiante:

Quadro 32

Respostas dadas pelos aprendizes que compreenderam o item lexical
 “SALVAR O PÊLO” somente após a leitura do texto

Significado <u>inadequado</u> atribuído ao item lexical <u>antes</u> da leitura:	Significado <u>adequado</u> atribuído ao item lexical <u>depois</u> da leitura:
1. -	1. se salvar
8. -	8. save oneself
10. sauve qui peut	10. sauver leurs peaux
18. hacer algo mal peso	18. salvar-se
22. -	22. salvar eles mesmos, não fazer parte do incidente
27. -	27. save the skin
28. -	28. cuidar-se, escape
29. -	29. se sauver
30. -	30. ficar em segurancia, sauver sa peau
31. èplucher, peler	31. sauver as peau
32. -	32. salve a se mesmos
33. -	33. ficar a salvo
35. -	35. sauvarse de la confusión, no ser heridos
37. -	37. se salvar
41. sauver la face	41. se sauver, fuir
51. -	51. sauver sa peau
55. -	55. sauver sa peau
56. -	56. sauver sa peau
68. expression: sauver les pois	68. expression sauver sa peau
75. to save	75. to save their hide, skin, escape
76. -	76. sauver leur peau
83. -	83. sauver sa peau
84. -	84. sauver sa peau
87. socorrer	87. salvarse
88. -	88. ficar protegido
89. -	89. não arriscar a sua vida, fugir

Os informantes 10, 41, 68, 75 e 87 apresentaram significado amplo ao item: salve-se quem puder que parece não ser tão direto quanto salvar-se a si mesmo (que é o sentido do item “salvar o pêlo”).

O informante 31 compreende pele (e não pêlo) e infere descascar (tirar a pele).

Nas entrevistas, é comum o aprendiz informar que o que o levou a deduzir o significado do item foi o contexto situacional geral do texto como um todo. Contribuíram para o acesso ao significado desse item lexical:

- o contexto verbal do próprio item lexical em PLE

“salvar o pêlo eu não sabia pêlo, eu achei que em português era peli, então eu não primeiro achei isso pêlo eu achei ah deve ser pêlo e talvez, mas não sabia talvez é totalmente um outro significado, então depois eu sabia ah não pêlo é a mesma coisa... por causa da bagunça entendi”;

“salvar a si mesmo, / Por falar assim s edifícios e apartamentos tinham fechado suas portas, logo que o primeiro foi invadido por pessoas que pretendiam, ao mesmo tempo, salvar o pêlo, assim porque tá falando em geral que tá tendo um rebuliço, tá todo mundo revoltado tem muita gente correndo pra todo lugar, então quando eu li aqui salvar o pêlo devia ser só isso né, salvar a si mesmo”;

“ah, esse eu podia adivinhar eu acho que salvar o pêlo é como um gato que salva o pêlo, salva a vida mesmo / acho que isso é esquesito, salvar o pêlo é bem esquesito”;

“é, escapar acho que é / ah, porque eu estava imaginando tudo que aconteceu em termos de cabeça, talvez eu pensei que era normal escapar e contemplar lá de cima está esperando alguém”;

- o contexto verbal do próprio item lexical (transferência do LE e/ou LM)

“Ah, os edifícios de apartamentos tinham fechado suas portas, logo que o primeiro foi invadido por pessoas que pretendiam, ao mesmo tempo, salvar o pêlo e contemplar lá de cima. É parece um pouco com em francês ‘sauver sa peau’ / por isso eu achei que a situação toda levava / levou cada pessoa a salvar a si mesma”;

“quando tem ...tem... confusão em inglês diz salvar a alma, ah, então eu achei talvez, mas pêlo é na corpo né? ou pele é uma expressão, o pêlo é o pêlo do corpo mesmo, mas aí tá querendo falar a pessoa se salvar sair fora da confusão, então eles foram pra o último andar do prédio / é, só que no inglês é salvar a alma”;

“acho que é salvar o pescoço... sair vivo... sair ileso... fugir, sair fora... / eu entendi salvar o pêlo como salvar o pescoço, como que alguém tá perseguindo lá persona para fazer dano e salvou o pêlo / como que fugiu para não ser ferido”;

“Ab, duas coisas primeiro o contexto são pessoas que ficaram bem em cima protegidas da confusão lá embaixo também neste contexto me lembro de uma expressão francesa ‘sauver leur peau’ e pele salvar o pele, a pele desculpe então eu pensei as vezes a pela tem a ver com o pêlo não sei, ainda não sei bom assim extrapolei e pensei que era assim para ficar protegido sem riscos”;

- o contexto não-verbal

“ab, porque eu achei assim tem muita bagunça na rua, tem muitas pessoas na rua, então eles vão subir pra contemplar lá de cima então salvar o pêlo eu então e salvar de estar fora da bagunça, e num prédio é sempre mais ;e um andar mais alto então é fora da bagunça, então é lógico que eles vão se salvar do que tem na rua”;

A categoria VIII é representada pela palavra “sirena” que foi considerada fácil na execução da tarefa 01 (pré-leitura) e muito fácil na execução da tarefa 03 (pós-leitura).

SIRENA

A frase em que esse item lexical está inserido é: *“Aquela voz subindo do mar de barracas e legumes era como a própria sirena policial, documentando, por seu uivo, a ocorrência grave que fatalmente se estaria consumando ali na claridade do dia sem que ninguém pudesse evitá-la”*. Nesse contexto, “sirena” pode significar “instrumento que produz sons mais ou menos estridentes, usado para dar alarma”, ou voz da gorda senhora; hooter, siren. Hooter = horn on a vehicle (for giving warning); it is used on police cars for warning people (of danger, etc.); sirène; alarma.

Antes da leitura, 53 aprendizes demonstraram conhecer esse significado, sendo que três desse grupo erraram após lerem o texto.

Após a leitura, 83 apresentaram significado “adequado” ao item entre esses informantes 33 foram capazes de parafrasear ou traduzir o item lexical em questão, atribuindo-lhe um significado adequado ao contexto depois de entrarem em contato com o texto.

O QUADRO 33 mostra as respostas dadas por esses 33 informantes (o número que antecede cada resposta corresponde à identificação do aprendiz).

Quadro 33
Respostas dadas pelos aprendizes que compreenderam o
item lexical "SIRENA" somente após a leitura do texto

Significado <u>inadequado</u> atribuído ao item lexical <u>antes</u> da leitura:	Significado <u>adequado</u> atribuído ao item lexical <u>depois</u> da leitura:
2. Mermaid 3. Calma 4. Mermaid 6. Sirenor mermaid 7. -	2. siren 3. siren 4. siren 6. siren 7. siren, a sound made by police vehicules to attract attention
8. mermaid 9. - 13. un réservoir 14. animal that belongs to the folk 17. une sirène/ a siren 18. figura mitológica, mitad pez mitad mujer 19. -	8. siren 9. siren 13. sirène 14. alarme 17. sirène (i.e. d'une police) 18. ruído producido por la voz de la senora
20. - 22. a sirena de alarme dos bombeiros 27. - 34. es una mujer com cola de pescado	19. objeto que faz barulho (sirena de policia) 20. alarma 22. o alarme do carro da policie 27. siren 34. es la cosa que hace ruido de los carros policiales
37. ser mitológico (mitad mulher, mitad pexe). 39. mermaid 44. uma mulher muito bela 57. sirène: uma pessoa da mitologia, un pessoa que é mulher e pescado 58. -	37. aparelho que emite sons 39. siren 44. siren 57. um sono en situação perigosa: sirena da polfcia...
63. mulher mitad humana, mitad pez 69. mermaid 70. mermaid 71. siren, seductore 76. Uma mulher meia pexe, que canta para "ensorceller" os marheiros 77. Mistura duma mulher e dum animal do mar. Figura mítica que enganava os navegadores para quebrar os navios deles nas pedras.	58. sirène 63. Alarma do carro da polfcia 69. siren 70. siren 71. la sirèna (police siren) 76. son très fort émis par le véhicule d'urgence 77. para dar alerta, som bem forte usado pela polfcia e ambulância
79. - 82. de ambulâncias, sirena: mito 85. - 88. peixe mitológico 90. mermaid 93. mulheres míticas que moram no mar.	79. siren makes noise when police come 82. barulho da polfcia e ambulância 85. siren (as from a police car) 88. aparelho que emite som 90. siren 93. a alarme da polfcia

Houve oito respostas em branco e respostas vagas sobre as quais parece ser melhor não apresentar nenhuma suposição.

A grande maioria dos informantes já conhecia um dos sentidos da palavra “sirena”. Os aprendizes 2, 4, 6, 8, 14, 17, 18, 34, 37, 39, 44, 57, 63, 69, 70, 71, 76, 77, 82, 88, 90 e 93 relacionaram sirena a sereia, significado correto que pode ser atribuído a esse item lexical mas que não se adequa ao contexto da narrativa.

Os informantes 22 e 82 atribuíram “sirena” ao som específico emitido pelos bombeiros e pelas ambulâncias. Como não é o caso do texto, consideraram-se incorretas ambas as respostas.

Houve também confusão que gerou má compreensão devido à semelhança das palavras sirena e serena. O informante 3 pode ter trocado uma palavra pela outra.

Nas entrevistas, os aprendizes informam que não foi difícil resgatar o sentido de sirena usado pelo autor talvez pelo fato de a palavra fazer parte de seu léxico mental e haver algo em comum entre o canto da sereia e o som contínuo da sirena. As várias respostas dadas pelos entrevistados indicam grande contribuição do:

- contexto verbal do discurso como um todo

“Coloquei um ruído constante, é porque também pelo contexto houve uma semelhança, aquela voz subindo do mar de barracas muito, muito ruído, ruído, contínuo, contínuo, como a própria sirena um ruído constante, um barulho constante”;

“eu percebi no policial / porque aqui sirena era como a voz da mulher, a voz aquela voz subindo do mar de barracas e legumes era como a própria sirena policial / ele faz uma comparação / com a voz da mulher então”;

“ele falou de polícia a palavra parece com o barulho que o carro faz imaginei”;

- e do contexto verbal do próprio item lexical

“em espanhol é sirena”

“estava notando que uma faz alarma de um assalto, então se mencionar sirena não seria ao referir ao carro de polícia? / Tinha um policial que estava circulando?”;

“é isso mesmo, ah, ah, ah, quando eu leio de novo eu entendi ah, esse é uma sirene, sirene? Isso significa voz de muitas pessoas”.

Aqui termina o grupo de palavras que compreende as categorias II, V e VIII em que se constatou grau positivo de eficiência do contexto sobre a compreensão dos itens lexicais, ou seja, verificou-se ajuste de um grau na classificação dos itens que passaram de muito difíceis para difíceis (categoria II), de difíceis para fáceis (categoria V) e de fácil para muito fácil (categoria VIII).

A seguir serão apresentadas as categorias III e VII que sofreram o melhor ajuste percentual, isto é, nelas verificou-se um grau muito positivo de eficiência do contexto sobre a compreensão lexical.

6.3.3 - Grau muito positivo de eficiência do contexto sobre a compreensão de itens lexicais

Houve dois casos em que os itens lexicais foram considerados muito difíceis antes da leitura do texto e, após a leitura, passaram a ser considerados fáceis. Esses itens, agrupados na categoria III, são *virado* e *massa*.

Outro item que merece atenção é *feira* que constitui sozinho a categoria VII. Essa categoria representa item que foi considerado difícil na etapa de pré-leitura e fácil na etapa de pós-leitura.

O grau muito positivo de eficiência do contexto é indicado por um aumento tão grande no percentual de acerto entre os dois momentos (antes e depois de ler a narrativa) que transfere o item lexical para a segunda categoria acima do grau de dificuldade inicial: uma palavra muito difícil passa a ser fácil, uma difícil passa a ser muito fácil.

Apresentar-se-ão as respostas dadas pelos aprendizes aos itens *virado*, *massa* e *feira* seguidas de discussão.

VIRADO

A frase em que esse item lexical está inserido é: “– *Minha Nossa Senhora, o mundo está virado*”. No contexto, “virado” pode ser: “volvido, posto às avessas, louco”; capsized, over, revolved, la tête en bas, sans dessus dessous, à l’envers.

Antes da leitura, 18 aprendizes demonstraram conhecer esse significado e, após a leitura, 63 informantes foram capazes de parafrasear ou traduzir o item lexical em questão, atribuindo-lhe um significado adequado ao contexto. Houve um caso de acerto antes e erro depois da leitura.

O QUADRO 34 apresenta as respostas dos 46 aprendizes que forneceram significados adequados ao item apenas após a execução da tarefa 3.

Quadro 34

Respostas dadas pelos aprendizes que compreenderam a palavra “VIRADO” somente após a leitura do texto

Significado <u>inadequado</u> atribuído ao item lexical <u>antes</u> da leitura:	Significado <u>adequado</u> atribuído ao item lexical <u>depois</u> da leitura:
2. bent, twisted	2. up-side-down
5. un tournant sur la route	5. le monde est à l'envers
6. a turn (either left or right)	6. crazy
7. turned	7. upside down
8. turned around	8. upside down , crazy
9. -	9. changing, turning
10. tourné	10. à l'envers
11. tournant	11. retourner (en changement)
12. -	12. upside down
13. tourné	13. à l'envers
14. wrong	14. upside down
16. tipo de comida	16. le monde est à l'envers
17. virage	17. le monde est fou (viré) “capoté”
18. -	18. alrevés
19. estar do outro lado	19. le monde est à l'envers, está tolo
20. -	20. al revés
21. virée	21. à l'envers
23. turned around	23. mudando
28. to turn	28. changing, turning, upside down
30. -	30. louco, doido
31. virage, viré	31. changé
33. cambio de lugar	33. loco
34. un afeminado	34. cambiado, loco, confuso, atravessado
35. dado vuelta	35. loco, transtornado
41. virage	41. fou
46. -	46. upside down, in turned
48. -	48. venir fou
49. -	49. a l'envers
50. -	50. cavire – sans dessus dessous
51. -	51. à l'envers
52. -	52. a l'envers

53. -	53. à l'envers
54. enganado	54. perdido, al revés, multo al revés
55. -	55. sans dessus dessous
56. virage	56. changé (en train de changer)
60. -	60. à l'envers
61. -	61. à l'envers
62. tourné	62. chaviré
71. -	71. topsy-turvy
76. -	76. à l'envers
83. de quelque chose ou quelqu'un qui a changé	83. está tudo virado, le monde change
87. volteado	87. no es el mismo
89. que vira	89. mudado
90. -	90. upside down
92. turned	92. o mundo está muito diferente!
93. -	93. louco

Antes de ler o texto, os aprendizes que traduziram esse item para o inglês ou francês não foram bem-sucedidos porque a tradução nessas línguas não corresponde ao sentido textual do item. Há, nessas línguas, expressões que indicam exatamente o sentido dado no texto. Isso se verifica quando essas expressões após a leitura do texto (informantes 2, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 23, 28, 56, 62) compreenderam um dos sentidos de “virado”.

Houve quem apresentasse um significado que demonstra outro sentido possível ao item. O informante 16 relacionou a um prato brasileiro, demonstrando conhecer a palavra.

O informante 34 confunde virado com “veado” (item pejorativo usado para homossexuais).

Nas entrevistas, verifica-se que todo o texto leva à compreensão desse item. Contribui principalmente para a compreensão desse item:

- o contexto verbal do discurso como um todo

“Ah, o mundo está virado/ Por toda a confusão que está acontecendo”;

“porque eu sei que não houve um assalto na verdade e que havia confusão e algumas pessoas achavam que havia uma pessoa que contou aos outros mas não. Depois o mundo ficou a l'envers”;

“Porque o texto é virado, o texto inteiro é doido, o mundo está virado seria um resumo de tudo que tá acontecendo agora seria uma

coisa muito louca, virado as vezes é o particípio passado de virar simplesmente, quer dizer bom isso não é tanta razão por que tô fazendo agora e pirou;

“este mundo tá virado tá de cabeça pra baixo, tá doido, ta / por que uma gorda está de metralhadora, eu vi assim minha Nossa Senhora o mundo tá é uma expressão assim...”;

“acho que o mundo está virado né? está uma bagunça, o mundo está virado, ao contrário, está uma bagunça; não é o mundo está virado, tipo assim quando você vê isso palavra por palavra você tem um sentimento que as coisas no mundo tá mudando do que tempo atrás e coisas mudam...”;

“abam, eu confundi com veado... / sim, mas aí depois que li o texto mudei para louco, confuso porque vi que era o mundo...”;

“por a expressão aqui mina Nossa Senhora, por toda confusão que estava acontecendo é como o mundo está louco, não entendo isto, não tem lógica o que está acontecendo”.

MASSA

O item lexical “massa” integra a composição do seguinte trecho: “Os grupos divergentes chocavam-se, e às vezes trocavam de direção: quem fugia dava marcha à ré, quem queria espiar era arrastado pela massa”. No contexto, “massa” significa, entre outras possibilidades, “aglomerado de elementos (em geral da mesma natureza que formam um conjunto”: *massa de edifícios, de penedos*; quantity of mass, without regular shape; large number, quantity or heap; masse, foule, masa.

Dos 83 aprendizes que atribuíram significado adequado ao item, 13 apresentaram significado adequado antes da leitura e 60 demonstraram ter compreendido o sentido dessa palavra após lerem o texto. O QUADRO 35 mostra as respostas dadas por esses 60 informantes (o número que antecede a resposta corresponde à identificação do informante):

Quadro 35

Respostas dadas pelos aprendizes que compreenderam a palavra "MASSA" somente após a leitura do texto

Significado <u>inadequado</u> atribuído ao item lexical <u>antes</u> da leitura:	Significado <u>adequado</u> atribuído ao item lexical <u>depois</u> da leitura:
<p>1. pâte 4. fruit 6. - 7. dough 8. spaghetti or dough 9. dough 11. - 12. - 13. pâte 14. made of corn and water - dough 16. pâte 18. - 19. por exemplo cimento, textura mole 20. - 22. a massa, a pasta - a massa de bolo, da torta 23. dough, materia(sic) para fazer macarões 25. dough, pasta 27. noodles 29. pâte 32. mistura de farinha com ovos ou com outras coisas 33. - 34. palavra para descrever algo super ex.: que massa tu lapisero! 35. algo "bom", massa corrida 36. talharines o algo feito com farinha 38. pasta 42. poids 43. - 46. mass 47. macaroni (pâte) 50. pâte 51. - 52. pâte (alimentaire) 54. es la pasta para hacer spaghetti o pizza 55. pâtes alimentaires 56. Pâtes alimentaires 62. pomme 63. peso 65. masse (spaghetti) 66. para fazer pão, bolos, etc 67. massa tem muitos significados, pode ser massa de comer, como espaguete, massa de fazer pão, pode ser massa falando de dinheiro</p>	<p>1. groupe des gens, masse 4. mass 6. mass 7. the masses - overall number of people 8. the mass 9. group 11. masse 12. mass 13. masse 14. mass 16. la foule 18. mucha gente reunida 19. as pessoas ajuntadas 20. maza (un grupo de gente) 22. massa de gente, o tumulto 23. grupo de gente 25. mass of people 27. sea of people 29. um grande número de pessoas 32. cantidad de personas 33. muchedumbre, mucha gente 34. cantidad de personas 35. tumulto de gente 36. muita gente 38. crowd / the masses 42. grupo de pessoas 43. foule (en moviment) 46. crowd 47. foule 50. masse 51. groupe de personne 52. masse (de personne) 54. por la massa, il tumulto de gente 55. masse 56. la masse, un groupe de personne 62. masse de gens 63. la foule 65. multidão de pessoas 66. group of people 67. group of people</p>

70. dough	70. group of people
71. masa	71. masa de gente, crowd, la foule
72. dough for making bread or pastries	72. "mass" of people
73. dough for bread	73. mass of people
75. the procession of catholic mass	75. group of people
76. pâte, mélange de farine avec du lait / de l'eau et d'autres substance, pour cuire (faire du pain, par exemple)	76. masse, foule, beaucoup de gens massé au même endroit
77. un fruto que tem mais gosto no Canadá! Û	77. monton de gente
78. la pâte (des crêpes, de la pizza...)	78. grande quantité de personnes
81. apple	81. mass of people
82. tipo de tagliarini pode ser massa de pão, milho, etc	82. cantidad de pessoas
83. la pâte (gateaux)	83. la masse, la foule
84. pâte	84. la masse, la foule
85. pasta	85. mass (as in a large group)
86. por exemplo macarrão	86. muitas pessoas juntas
87. -	87. multitude (<i>beaucoup des gens</i>)
88. -	88. quantidade de pessoas
89. tipo de alimento como macarrão, lasanha	89. muitas pessoas
91. pasta (macarrão)	91. povo, muitas pessoas
92. spaghetti e outro macarrão. Também qualquer emposte de farinha ou outros ingredientes ou substâncias (sic)	92. grupos enormes de pessoas
93. sirve(sic) para fazer pão, macarrão.	93. a multidão

A grande maioria dos informantes já conhecia um significado de "massa" antes da leitura. Entre as 60 respostas apresentadas no QUADRO 30, 30 relacionam "massa" ao alimento mistura de farinha com água ou outro líquido formando uma pasta comestível.

Dois informantes (19 e 35) atribuíram o sentido de "massa" para construção ou para pintura (massa corrida), três (aprendizes 42, 46, 71) relacionaram "massa" a peso e um conhece a gíria: "massa", que significa "legal!", "ótimo" (34 e 35). Todas essas respostas estão corretas, porém são inadequadas ao texto. Consta-se que dez deixaram em branco, que quatro confundiram "massa" com "maçã" (informantes 4, 62, 77, 81) e outro compreendeu "missa" (75). O que se observa é que apenas 16 entre os 60 demonstraram não conhecer nenhum dos sentidos possíveis ao item lexical, antes da leitura.

Nas entrevistas, os aprendizes informam, com suas palavras, como chegaram ao sentido do texto. O contexto verbal que contribuiu para o acesso ao significado desse item foi o da estrutura da sentença em que esse item se insere:

“O que me levou a entender massa é que ser em todas as direções atropelando-se uns aos outros, então é difícil ‘massa tipo espaguete achei que é / muita gente / porque / os grupos divergentes chocavam-se... é porque o primeiro não podia ser...’;

“Massa são pessoas que fogem / elas fogem da confusão né, salvar / pela massa, pela massa, massa francês a gente fala na massa”;

“Massa tem muitos sentidos aqui é o pueblo... / povo, pueblo, povo que quem queria espiar era arrastado pela massa oposta / era muitas pessoas aí”;

“porque eu já sabia que massa é também pra multidão, mas só que eu assim um significado que veio a mente foi massa também acho que porque não sei podia estar com fome”;

“Massa, volume enorme, uma pessoa legal, a gíria realmente a gente fala isso / uma pessoa legal é errado porque é uma massa assim, uma massa de pessoa de volume, assim muitas pessoas... / juntas, um grupo né, um grupo de pessoas / hum, a deve ser as pessoas que pretendiam, não assim... / deve ser este lugar onde está cheio de bagunça, muitas pessoas, um monte de gente...”.

FEIRA

A frase em que o item lexical “feira” está inserido: *“Na feira , a gorda senhora protestou a altos brados contra o preço do chuchu”.* Nesse contexto, “feira” é o lugar onde a gorda senhora estava; indica lugar onde se vende chuchu.

Os sinônimos e/ou traduções atribuídos a esse item no texto que serviram de parâmetros de respostas aceitáveis ou apropriadas por permitirem paráfrases do enunciado em que esse item aparece são: “lugar público, muitas vezes descoberto, onde se expõem e vendem mercadorias; feira livre onde se vendem sobretudo legumes e frutas”.

Do inglês, market: (esp. for farm products, etc) held periodically in a particular place, often with entertainment; market place: public place (an open space or a building) where people meet to buy and sell goods. Do francês, foire / marché: grand marché public où l’on vend diverses sortes de marchandises et qui a lieu à des dates et en des lieux

fixes, marché = lieu public de vente, lieu où se tient une réunion périodique des marchands de denrées alimentaires et de marchandises d'usage courant (marché hebdomadaire, marché à ciel ouvert, marché couvert). Do espanhol, mercado, feria.

Dos 75 informantes que compreenderam o item, 42 aprendizes de PLE atribuíram o significado adequado à palavra “feira” antes e depois da leitura e 33 aprendizes atribuíram significado correto à palavra somente após a leitura, demonstrando ter compreendido o item feira a partir do texto.

O QUADRO 36 mostra as respostas dadas por esses 33 informantes.

Quadro 36

Respostas dadas pelos aprendizes que compreenderam a palavra “FEIRA” somente após a leitura do texto

Significado <u>inadequado</u> atribuído ao item lexical <u>antes</u> da leitura:	Significado <u>adequado</u> atribuído ao item lexical <u>depois</u> da leitura:
1. dia durante o qual a gente não trabalha	1. foire
3. festa na rua, dia da semana	3. fair, festa
6. dia, vacación e.g. “sexta-feira”, estar em feiras	6. at the fair
8. nun	8. market
9. day, como sexta feira	9. market
10. jour	10. marché
14. day	14. market
18. día de la semana	18. lugar donde se vende frutas e verduras
21. dia	21. marché
26. -	26. fair
34. es la palabra que acompaña a los días de la semana - ej: segunda-feira	34. es el lugar donde se compran las verduras
35. día de la semana	35. mercado
36. é o dia da semana	36. lugar onde vende-se mercadoria
43. fête, congé	43. marché
44. vacances!!!	44. marché, market
45. foire commerciale, exposição de produtos vários	45. foire
46. ? , day of holidays	46. market
47. Fête, congé	47. foire
48. fête (quinta-feira)	48. fête
52. jour, jour de la semaine	52. le marché, jour de marché
53. jour (ex. terça-feira)	53. marché
54. es un día feriado, o un día de vacaciones	54. en el mercado
69. holiday	69. festival, fair
70. day	70. market

71. día	71. mercado
72. hot, wild	72. the market
73. day	73. fair
74. ugly	74. market
76. jour de la semaine ou congé , vacance	76. foire dans la rue, où on peut acheter n'importe quoi.
79. holiday = day of festival with no work	79. Fair, location where people sell things in the street
82. dia de vacaciones	82. Onde se vende cosas, muito variavel
88. -	88. Local onde se vendem diversas coisas
93. um día de la semana (ex.: 2ª feira)	93. Um tipo de mercado de rua.

Houve apenas dois casos de ausência de resposta (informantes 26 e 88). Os demais apresentaram um ou mais significados ao item¹⁹.

Como em um processo metonímico, 18 aprendizes tomaram a parte pelo todo e identificaram “feira” como “dia da semana”. Esses aprendizes demonstraram já terem tido contato com esse item lexical. Eles já sabiam que a palavra “feira” é parte dos substantivos compostos que determinam os dias da semana em português. Mais da metade desses 33 informantes atribuíram o significado “dia” para o item feira ao reconhecê-lo como palavra que acompanha um numeral ordinal para indicar os cinco dias úteis da semana.

A semelhança ortográfica entre feira e “férias”, “feriado” e “festa” pode ter induzido esses significados inadequados. Essa suposição pode ser inferida também de outros significados como “nun” (freira) e “ugly” (feio) fornecidos pelos informantes (8) e (74), respectivamente.

Nas entrevistas, observou-se que os aprendizes, ao compreenderem que: a senhora é a personagem que protesta e que o protesto ocorreu em um lugar onde se vende chuchu (mercadoria cujo preço está sendo alvo de surpresa e contra o qual se protesta), observaram que a ausência de numeral ordinal acompanhando a palavra feira impede que a mesma seja compreendido como “quando” a narrativa se passa e a expectativa de tempo é substituída pela de lugar “onde” ocorrem os acontecimentos.

¹⁹ Cabe lembrar que foi solicitado a cada aprendiz o fornecimento de todos os significados que soubesse (ou que julgasse saber) para cada um dos 25 itens lexicais.

Já os aprendizes que provavelmente se orientaram pela semelhança ortográfica entre feira e os significados que atribuíram reconheceram:

- terem criado expectativas pela forma gráfica do termo e abandonaram essa expectativa em função do contexto;
- terem lido mal a palavra isolada.

Vejam-se alguns exemplos de respostas dadas pelos entrevistados em que predomina a presença do

- contexto verbal discursivo do texto como um todo

“eu achei que feira significava feriado e depois quando eu li outra vez eu realizou que significa um faire de legumes”;

“Era feira como mercado”;

“O que que é feira neste texto é... / na área, no lugar / é seria um mercado, sabe o que é mercado market / então a situação é de feira no Brasil tem muita feira livre”;

“feira é uma feira de alimentação ou então uma feira tipo de artesanato. / “primeiro porque falam na feira, se for um dia fala assim segunda-feira, terça-feira, mas colocou na feira / eles estavam sobre ah eu esqueci o nome, ah onde se tem quando se vai pra feira, se vai para barraca né? Eles estavam no lugar onde vende comida, então eu sabia o palavra so que esqueci o primeiro e depois me lembro aqui”;

“Se eu pus que o chuchu é uma verdura então a senhora está na feria ela está comprando alguma coisa tá; / e com o significado do espanhol também por que feria é a mesma em espanhol e em português / mas é interessante por que no primeiro não lembrei do espanhol e a que...”.

Constata-se que o grau muito positivo da eficiência do contexto sobre a compreensão incidiu sobre três itens lexicais de que já se conhecia um de seus significados, ou seja, grande parte dos informantes que compreendeu o significado desses itens no contexto, havia atribuído, na pré-leitura, um dos significados possíveis a “virado”, “massa” e “feira”, demonstrando, assim, que já haviam entrado em contato com esses itens. Essa constatação leva a conclusão de que possivelmente

aumenta-se o grau de eficiência do contexto quando o item lexical já faz parte do léxico mental do aprendiz.

Considerados o grau de eficiência da leitura sobre a compreensão lexical e a categoria de ajuste da dificuldade dos itens lexicais pelos aprendizes de PLE, foram levantadas suposições sobre o que teria levado os informantes que demonstraram não saber ou identificar o significado desses itens, antes da leitura, e, após o contato com o contexto, serem capazes de “adivinhar” o sentido das palavras contextualizadas. Essas suposições apresentam possíveis “recursos” cognitivos que os informantes teriam utilizado na tentativa de identificarem o significado dos 25 itens nas tarefas 01 e 03. As suposições fundamentadas nas respostas dadas antes de os informantes lerem o texto tiveram origem sobretudo no item lexical, já que esse era a única fonte para a atribuição do significado na pré-leitura. Tratam-se de hipóteses sobre os limites da palavra que podem levar ao “engano” na identificação do sentido lexical: a) forma ortográfica; b) a transferência da LM para a compreensão; c) a transferência de uma outra LE conhecida; d) a semelhança da palavra com uma outra LE conhecida; e) a interferência do conhecimento prévio sobre a atribuição de significado; f) a possibilidade do conhecimento de outro(s) significado(s) que o item lexical tenha; dentre outras.

Finalmente, é preciso registrar a grande quantidade de respostas em branco (que foram consideradas respostas “erradas” por garantirem que o informante compreendeu o item lexical). No caso de ausência de resposta, como já se disse anteriormente, supõe-se que o aprendiz não tenha identificado um sentido para o item lexical ou porque não conhece esse item ou porque não se lembra dele. O aprendiz, ao entrar em contato com o texto, pode passar a conhecer o significado de um item desconhecido antes da leitura ou pode lembrar-se de um item cujo significado já lhe era conhecido e que o contexto lhe ajudou a resgatar da memória. É preciso reconhecer-se que tanto o contexto textual quanto o extratextual podem contribuir para a compreensão lexical, porém em diferentes graus.

6.4 - OS RECURSOS UTILIZADOS PARA A COMPREENSÃO LEXICAL

Definidas como comportamentos utilizados por aprendizes de segunda língua para aprender e regular seu conhecimento, as estratégias de aprendizagem podem ser classificadas em metacognitivas, cognitivas e afetivas ou sociais (O'MALLEY & CHAMOT, 1990). As estratégias metacognitivas implicam uma reflexão sobre o processo de aprendizagem, uma preparação em vista da aprendizagem do controle ou a monitoração das atividades de produção e compreensão enquanto estão acontecendo e a auto-avaliação, após a execução da tarefa. As estratégias cognitivas estão mais diretamente relacionadas com as tarefas de aprendizagem e acarretam a manipulação ou a transformação direta dos materiais. As estratégias afetivas ou sociais se relacionam com a aprendizagem cooperativa, que envolve a interação entre os aprendizes para que um objetivo seja atingido.

Cyr (1996), inspirado sobretudo na teoria de O'Malley & Chamot (1990) e também nas teorias de Oxford (1985 e 1990) e de Rubin (1975), propôs como estratégias metacognitivas: a antecipação ou planejamento, a atenção dirigida ou seletiva, a auto-gestão, a auto-regulação, a identificação do problema, a auto-avaliação; como estratégias cognitivas: a prática da língua, memorização, o tomar nota, o agrupamento, a revisão, a inferência, a dedução, a pesquisa documentária, a tradução e a comparação com a língua materna ou outra língua, o parafraseamento, a elaboração e o resumo; como estratégias sócio-afetivas: esclarecimento e verificação, a cooperação, a gestão de emoções ou a redução da ansiedade. Algumas dessas estratégias são observáveis enquanto outras não o são, algumas são utilizadas conscientemente outras são automáticas, todas são passíveis de modificação e são orientadas em direção à resolução de problemas (WENDEN, 1991).

As estratégias recomendadas por Nation & Newton (1997) e por Nuttall (1996), para se lidar com vocabulário desconhecido, são apresentadas em passos que vão da análise da própria palavra, passando pela definição das pistas contextuais até chegar na inferência. Em primeiro lugar, recomenda-se decidir sobre a classe de palavra desconhecida; em segundo, verificar se a palavra modifica (ou é modificada) por outra, se rege (ou é regida) por outra; em terceiro lugar,

sugere-se verificar a relação entre a sentença em que a palavra se encontra e as sentenças próximas; em quarto, adivinhar o significado baseando-se nas informações dos passos anteriores; e, por fim, recomenda-se checar a hipótese, verificando a classe de palavras e analisando se sua hipótese faz sentido no contexto. Os autores não sugerem o que fazer quando o contexto é insuficiente ou quando a hipótese levantada pelo leitor não faz sentido.

Buscou-se, neste trabalho, reconstituir o caminho percorrido pelos aprendizes de PLE para a compreensão de vocábulos. Verificase, como apontaram, dentre outros, Sternberg & Powell (1983), Pikulski (1989), Henriques (1990) Fengning (1994), Kleiman (1995), Reis (1997) que, durante a leitura, é comum o leitor deparar-se com palavras que não lhe são conhecidas e utilizar o contexto para poder descobrir um de seus sentidos. Entre os exemplos de pistas contextuais mais citados estão a definição, o exemplo, a comparação, o contraste, o resumo, os sinônimos, os antônimos, a conotação mediante efeito cumulativo e a classificação (palavras em listas ou série), apresentadas em 1.3.1. Entretanto, apesar de serem consideradas úteis para o aprendiz inferir o significado de um item lexical, essas pistas não são tão frequentes como parecem e poucas delas foram levadas em conta pelos informantes na leitura do texto base desta pesquisa.

Considerando-se o conceito de contexto proposto por Engelbart & Theuerkauf (1999) adotado neste estudo, procurou-se evidenciar a contribuição do contexto verbal e do contexto extraverbal para a compreensão dos itens lexicais pelos informantes, aprendizes de PLE. Levando-se em conta as pesquisas apresentadas no capítulo 1 (cf. 1.3.2) desta tese, sobretudo o trabalho de Moran (1991) e o modelo interativo de leitura abordado no capítulo 2, procurou-se verificar em que medida o contexto verbal (o próprio item lexical, a estrutura da sentença em que o item está inserido, o discurso textual como um todo) e o contexto não verbal (o conhecimento prévio, a memória, a afetividade, ou seja, os ambientes situacional, descritivo, subjetivo e global), podem ter contribuído para o acesso ao significado, gerando paráfrases de acordo com a proposta do MST descrito no capítulo 3.

As suposições sobre os percursos “cognitivos” que levaram os informantes a descobrir o significado desses vocábulos foram geradas

dos dados coletados por escrito e em entrevista. Observaram-se alguns recursos, possivelmente usados pelos informantes, tais como a tradução, a comparação com a língua materna ou com outra LE, a inferência dentre outros que serviram de base para algumas reconstituições da trajetória percorrida pelos aprendizes que os levaram a compreender cada item lexical. Prefere-se utilizar a terminologia “recursos” cognitivos para descrever os possíveis comportamentos dos aprendizes de PLE que podem ir além das estratégias previamente classificadas por Cyr (1996), O’Malley & Chamot (1990) e outros.

Igualmente aos passos recomendados por Nation & Newton (1997) e Nuttal (1996), essas estratégias só podem ser verificadas na interação com o texto. Portanto, são comportamentos verificados durante a leitura da palavra no contexto, e serão levadas em conta também aqui no momento interativo do leitor-aprendiz de PLE e a narrativa. Algumas das estratégias apontadas como mal sucedidas verificadas na pré-leitura (antes da interação com o texto), são apenas suposições que teriam levado ao erro. Por outro lado, na trajetória entre a pré-leitura e a pós-leitura, observa-se que a passagem de uma situação de (des) ou de irreconhecimento a uma situação de compreensão se deu devido a determinados recursos usados pelos aprendizes de PLE. Assim, foram confirmados os pressupostos levantados neste estudo: o contexto verbal – a própria palavra; a estrutura da sentença em que a palavra está inserida ou conhecimento do significado de outro item lexical da sentença; o discurso textual como um todo em que a palavra está inserida – podem contribuir para o acesso ao significado, além do contexto extraverbal – que compreende o conhecimento prévio, memória, afetividade.

Finalmente, constatou-se que os recursos de natureza contextual **verbal** mais utilizados pelos aprendizes de PLE a fim de superar os problemas de compreensão de vocábulos, durante a leitura do texto base originaram-se:

- **do próprio item lexical:**

- a) sua forma: o leitor tenta adivinhar o significado através da forma do item (apesar de se ter verificado, também, a possibilidade de que, às vezes, palavras semelhantes na forma podem ser confundidas,

mesmo quando contextualizadas, conforme já apontou Laufer, 1990a: 152);

- b) sua semelhança ortográfica com palavras: 1) da língua portuguesa, 2) de outras línguas estrangeiras e/ou 3) da língua materna;
- c) sua estrutura morfológica;
- d) seu possível comportamento sintático;
- e) seu significado (ou a correspondência entre o significado em PLE e LM/LE);
- f) suas relações lexicais.

- **da estrutura da sentença em que o item se insere:**

esse conhecimento restringe-se ao período, leva em consideração as palavras que compõem a sentença: seu comportamento sintático; seu significado/sua referência; sua colocação; suas relações intra-sentenciais;

- **do discurso textual como um todo:**

leva em conta todo o texto, estabelece relações discursivas mais amplas

Os recursos do contexto **extraverbal** mais utilizados pelos aprendizes de PLE a fim de superar os problemas de compreensão de vocábulos, durante a leitura do texto base foram do conhecimento de mundo; do conhecimento prévio; da imposição de uma opinião/idéia pré-estabelecida.

CONCLUSÃO

Todos estão loucos, neste mundo? Porque a cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem que necessitar de aumentar a cabeça para o total.

Riobaldo em *Grande Sertão Veredas* – Guimarães Rosa

A compreensão lexical durante a leitura não é um processo simples, nem uniforme e tem se firmado como um desafio para professores e estudiosos que se interessam pelo ensino-aprendizado de línguas estrangeiras. Esta investigação focalizou o efeito do contexto sobre a compreensão de itens lexicais durante o processamento da leitura em português – língua estrangeira (PLE).

A questão que deu origem a esta pesquisa fundamenta-se na prática pedagógica de grande parte dos professores de língua que sugerem a seus alunos adivinhar o significado lexical através de pistas contextuais. Essa prática, reforçada por muitos teóricos, valoriza o contexto como fonte de significação. Segundo Pietraróia (1997: 310), “ao contexto coube toda a capacidade de significar e, nesse poder incomensurável, tudo passou a ser considerado: condições extralingüísticas de todo o tipo, intenções supostas, parâmetros nem sempre presentes na enunciação”.

Embora a literatura sobre leitura ressalte a importância do contexto sobre a compreensão lexical, não há conclusão definitiva sobre a relação entre a utilização do contexto e a leitura bem-sucedida

de itens lexicais desconhecidos. As pesquisas sobre a inferência do significado lexical através do contexto apontam para várias direções.

Há, de um lado, pesquisas que procuram mostrar que o contexto pode ser pouco eficaz na compreensão. Bensoussan & Laufer (1984) constataram, em sua investigação que, no geral, o contexto não ajudou os leitores aprendizes de ILE e que a estratégia mais comum por eles usada, além de “ignorar” a palavra desconhecida, foi a aplicação das “noções pré-concebidas”. O trabalho empírico de Knight (1994) leva à conclusão de que os aprendizes de Espanhol como LE que tiveram acesso ao dicionário aprenderam mais vocabulário do que os que se apoiaram no contexto, o que gera a suposição de que a busca de significado lexical com base em pistas contextuais pode não ser uma tarefa eficiente. Reis (1996) certifica-se de que, em várias situações, o leitor fracassa diante da necessidade de entender o contexto para captar as pistas oferecidas que, possivelmente, o levariam à inferências bem-sucedidas.

Há, de outro lado, pesquisas que valorizam o contexto como recurso eficaz para a compreensão lexical. Ao focalizarem a existência de palavras pouco freqüentes que, uma vez encontradas, apresentam pequena probabilidade de serem lidas novamente, Liu Na & Nation (1985) concluíram que adivinhar a partir do contexto é uma estratégia muito importante para lidar com vocabulário de baixa freqüência em ILE. O experimento de Mondria & Wit-De-Boer (1991) aponta para a constatação de que um contexto rico melhora a capacidade de adivinhar, mas não aprimora a capacidade de reter ou memorizar.

Algumas pesquisas focalizam as características do texto que podem influenciar a quantidade de vocabulário aprendido fortuitamente. Nagy, Herman & Anderson (1985) investigaram o aprendizado incidental de vocábulos a partir do contexto durante a leitura “livre” e concluíram que há aprendizagem significativa de vocabulário após pouquíssimas exposições a uma palavra no contexto. Laufer & Sim (1985) apontam três elementos que podem contribuir para a interpretação da leitura em LE: a redundância lexical, o conhecimento extralingüístico sobre um tema em discussão e as informações fornecidas pelo próprio texto. Entretanto, os autores detectaram algumas pistas que levaram à má compreensão do texto por aprendizes de ILE.

Outras pesquisas colocam em foco o leitor: seu nível de proficiência na LE e suas habilidades para usar estratégias. Estudos como os de Walker (1983), Kleiman (1985) e Moran (1991) apresentam as estratégias usadas pelos leitores de uma LE para identificar palavras desconhecidas no contexto. Laufer (1987) constatou que as chances de sucesso em leitura aumentam quanto mais palavras do texto forem conhecidas, embora as pistas gramaticais, a organização do texto e a familiaridade com o assunto também contribuam para esse sucesso. Kern (1989) concluiu que o treinamento em estratégias de leitura tem um forte e positivo efeito sobre o aumento da compreensão em leitores de FLE. Haarstrup (1989) verifica que, quanto menos proficientes, os aprendizes de ILE concentram-se no conhecimento da LM e, quanto mais proficientes, usam outras fontes de conhecimento. Scott (1990) mostra que a inferência não só é possível com leitores de proficiência mais alta (ou seja, aprendizes de nível mais avançado), mas também é usada por leitores menos proficientes (alunos iniciantes, de nível básico).

Além dessa diversidade de caminhos percorridos para se investigar a relação contexto e compreensão lexical, não há, até hoje, consenso quanto ao uso do termo “contexto”. Podem-se distinguir vários tipos de contexto propostos pelos estudiosos. Neste trabalho, optou-se pelas categorias contexto verbal e contexto não-verbal propostas por Engelbart & Theuerkauf (1999).

Apesar de se reconhecer aqui que, em geral, ao ler um texto, o leitor busca o sentido global e não o sentido de cada palavra isoladamente, defende-se a idéia de que a compreensão de determinados itens lexicais é imprescindível para a construção de um sentido global do texto. Admite-se que a palavra seja um signo mediador na formação de conceitos e os simboliza e que a atenção dada ao léxico é fator importante para seu aprendizado. Por isso, restringiu-se a noção de compreensão ao horizonte mínimo da leitura ou à leitura parafrástica de itens lexicais.

Sobretudo quando se trata de leitura em língua estrangeira, parece que a interação leitor-texto tem como ponto de partida a percepção textual e a atribuição de sentido a um certo número de itens lexicais que o constituem. Apesar de as orientações onomasiológica e semasiológica de leitura não serem excludentes e, por mais complexa

que seja uma eventual relação entre essas orientações, o ato de ler faz apelo às duas porque nele estão envolvidos componentes lingüísticos, textuais, referenciais, relacionais e situacionais que participam da capacidade do aprendiz de uma LE. Optou-se por se colocar em foco a orientação semasiológica por esta se fundamentar na percepção e interpretação dos elementos lingüísticos que compõem um texto seguida da relação entre esse texto com o mundo. Apesar de o sucesso da leitura depender de tantos e tão variados fatores, parece que a compreensão lexical deva ter um lugar de destaque, como afirmam Fulgêncio & Liberato (1996: 56): “Sem a compreensão do vocabulário, ou pelo menos de um número significativo de palavras que permita a elaboração do significado (mesmo que delineado em linhas gerais), todo o processo de leitura se desmantela.”

Esta pesquisa centraliza-se no interesse pelas unidades menores de um enunciado. Privilegia-se o estudo de processos ascendentes que consistem em construir o significado textual a partir dessas unidades elementares, sem, contudo, desconsiderar os processos descendentes. Em vista disso, optou-se pelo modelo interativo que tem sido considerado o mais representativo para descrever o processamento da leitura em LE . A leitura é aqui compreendida como um ato em que o leitor atribui significado ao texto, extrai significado do texto e interage com o texto.

Desse modo, partiu-se do pressuposto de que a leitura em LE se dá interativamente, ou seja, a compreensão deriva do uso simultâneo de vários conhecimentos pelo leitor que o levam a decodificar (usar informações disponíveis do contexto verbal) e a interpretar (recorrer ao contexto não-verbal). Investigou-se a hipótese de um possível efeito positivo do contexto sobre a elucidação do significado de itens lexicais desconhecidos (ou irreconhecidos) por aprendizes de PLE com base em cinco pressupostos estabelecidos: a) aprendizes de PLE não atribuem significado a determinadas palavras descontextualizadas; b) quando contextualizadas, aumenta-se o índice de compreensão do sentido dessas palavras pelos mesmos aprendizes; c) esses aprendizes utilizam estratégias fundamentadas no contexto para a compreensão de itens lexicais em um texto, ou seja, o contexto pode ser um recurso para a compreensão lexical; d) algumas dessas estratégias podem ser

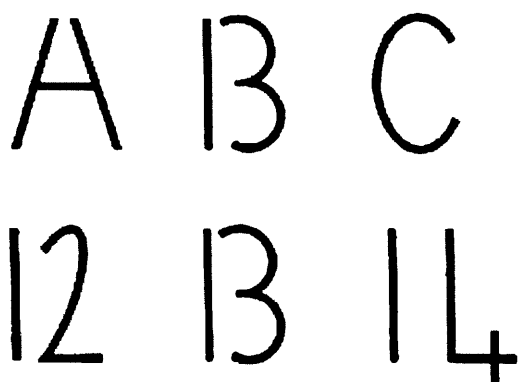
explicitadas e podem servir, futuramente, de orientação para outros aprendizes e para futuras pesquisas pelos estudiosos interessados nesse assunto; e) o contexto verbal e o não-verbal podem contribuir positivamente para o acesso ao significado lexical.

Procurou-se identificar a quantidade de itens lexicais conhecidos pelos 93 aprendizes de PLE que executaram as tarefas do teste. Levou-se em conta que a familiaridade do leitor com a estrutura das narrativas pode ser uma fonte necessária para favorecer a compreensão textual, por isso, escolheu-se uma narrativa para ser o texto base desta pesquisa de onde foram destacados itens lexicais para os testes.

Verificou-se que, freqüentemente, a forma gráfica de uma palavra descontextualizada serviu de pista contextual para se lhe inferir um significado (adequado ou não) e que essa mesma palavra pôde ser compreendida em função do contexto em que está inserida. Assim, por exemplo, aconteceu que, a palavra “soverter” estava entre os itens aleatoriamente selecionados para o teste. Ao ser digitada no texto e nas listas de itens lexicais das tarefas 1, 2 e 3, essa palavra foi assim escrita: “soRveter” e não “soveRter”. A forma “soRveter” não pertence à língua portuguesa, contudo, antes da leitura do texto, foi compreendida como uma palavra derivada do nome “sorvete”, entre os significados a ela atribuídos estavam: “virar sorvete”; “fazer sorvete”(to make ice cream); “vem do nome sorvete (crème glacé)”; “congelar”/ “to freeze”; “comer sorvete”. Curiosamente, essa palavra – não dicionarizada e inexistente no léxico da língua portuguesa – foi compreendida após a leitura do texto como : “lost in”; “escaped”; “melangé”; “desapareceu”; “sumiu”; “escondeu”; “escorregou”, “misturou na multidão”; o que corresponde, em maior ou menor grau, com o sentido de “soverter”(vocábulo usado por Drummond de Andrade), registrado no dicionário de Buarque de Holanda (1986: 1616) como “sumir-se; desaparecer”.

Esse erro confesso reforça a hipótese de que o contexto possa contribuir para a compreensão de itens lexicais desconhecidos. Soma-se a essa hipótese a constatação de que a palavra não é portadora de um significado absoluto. É consenso entre professores e estudiosos da língua que o item lexical deve ser percebido como uma unidade de apoio para a construção do significado. Fundamentados nessa constatação, vários profissionais do ensino de línguas e estudiosos

como Doye (1980), Beheydt (1987), Schouten-VanParreren (1989), Fengning (1994) dentre outros, acreditam que o contexto seja um recurso a ser utilizado pelo aprendiz para compreender o significado de palavras desconhecidas pelos aprendizes. Pigallet (1985: 11), em seu livro *"L'art de lire"*, apresenta um exemplo que procura ilustrar a importância do contexto na compreensão da leitura. Esse autor pergunta o que representa a figura central de cada uma das duas linhas abaixo:



Apesar de a forma da figura ao centro das linhas ser idêntica, Pigallet (1985) afirma que, seguramente, o leitor responderá que essa figura representa a letra "B" na primeira linha e o número 13 na segunda. Esse autor conclui que interpretamos o que vemos a partir do contexto no qual o objeto se encontra.

As conclusões a que se chega na presente investigação relativizam o efeito do contexto sobre a compreensão lexical na leitura em PLE. Um aspecto que Pigallet (1985) desconsidera, no exemplo, é a possibilidade de a figura central poder representar B ou 13 em uma seqüência alfanumérica. Assim, cada linha poderia ser lida de duas maneiras: a primeira, "A B C" ou "A 13 C" e a segunda, "12 13 14" ou "12 B 14". Acreditou-se na necessidade de se analisar os resultados dessa investigação sob os enfoques descritivo, comparativo e estatístico com vistas a realizar um exame mais profundo e mais criterioso sobre o assunto, antes de se apresentarem sugestões ou argumentos tão simplificados para um fenômeno tão complexo quanto a leitura.

A escolha dos 25 itens lexicais para o teste foi aleatória e não houve previsão de quais elementos contextuais poderiam contribuir para que o aprendiz de PLE ou mesmo um falante de PLM inferissem o significado desses itens. De um lado, não se criou grande expectativa quanto ao contexto específico do texto base e possíveis pistas para o leitor; de outro, exigiu-se dos informantes que procurassem compreender as palavras contextualizadas, mesmo que apresentassem um significado aproximado ao sentido dessas palavras. Constatou-se que uma maior quantidade de significados adequados ao contexto ocorreu após a leitura, entretanto, o desempenho dos 93 aprendizes que freqüentavam turmas de nível intermediário de PLE em cursos de imersão e de não-imersão demonstra que a recorrência ao contexto parece não lhes dar garantia de compreensão bem-sucedida.

Verificou-se, nesta pesquisa, que devem ser relativizados os pressupostos anteriormente estabelecidos, ao se constatar que:

- 1) os aprendizes de PLE podem não atribuir significado adequado a determinadas palavras descontextualizadas ou porque não as conhecem ou porque não as reconhecem fora de contexto;
- 2) em geral, aumenta-se o índice de compreensão do sentido dessas palavras pelos mesmos aprendizes, quando elas aparecem contextualizadas. Entretanto, isso não significa que o contexto seja de igual maneira eficiente para todos os leitores compreenderem essas palavras;
- 3) esses aprendizes utilizam estratégias metacognitivas e cognitivas fundamentadas no contexto para a compreensão de itens lexicais em um texto, ou seja, o contexto pode ser um recurso para a compreensão lexical, mas parece não ser garantia de uma compreensão bem-sucedida;
- 4) algumas dessas “estratégias” podem ser explicitadas e, em princípio, nem sempre servem de orientação para outros aprendizes; o que aponta para a necessidade de se realizarem novas pesquisas sobre o assunto, e
- 5) podem contribuir para o acesso ao significado: o contexto verbal (o próprio item lexical, a estrutura da sentença em que o item está inserido, o discurso textual como um todo) e o contexto não verbal

(o conhecimento prévio, a memória, a afetividade, ou seja, os ambientes situacional, descritivo, subjetivo e global).

De acordo com os resultados desta pesquisa, com base nas análises efetuadas e nas discussões realizadas, chega-se à conclusão de que o contexto não exerceu o mesmo efeito sobre a compreensão de itens lexicais desconhecidos ou irreconhecidos pelos aprendizes de PLE que se submeteram aos testes. Tomando-se por base os resultados individuais, constatou-se que o contexto não contribuiu para a compreensão do significado de itens lexicais quando os aprendizes demonstraram não conhecer o significado lexical na pré e na pós leitura. Houve casos de aprendizes que “erraram” o significado da palavra antes e depois do contato com o texto. Isso demonstra que o contexto não favoreceu a compreensão desses aprendizes.

Constataram-se também casos em que o contexto teria contribuído negativamente para a compreensão do significado adequado para um item lexical e, após a leitura, atribuiu um sentido inadequado ao item. Houve apenas 31 ocorrências dessa natureza que, apesar de rara, abrem uma nova possibilidade de pesquisa. Alguns autores como Beck, Mckeown & McCaslin (1983, apud Ruddell, 1994) advertem que é possível haver o contexto enganador (*misdirective*) que induz o leitor a construir os significados lexicais incorretamente e o contexto não-diretivo que não oferece informação. Além da possibilidade de interferência negativa do contexto, é possível que os aprendizes que apresentaram esse resultado tenham sido levados a assim fazê-lo por razões de outra natureza, como, por exemplo, ou acharam desnecessário reescrever o significado que já haviam apresentado na tarefa 1 (descumprindo a orientação prévia da professora) ou resolveram escrever com outras palavras o que já haviam escrito corretamente ao executarem a tarefa 1 (e essa reelaboração levou ao erro, considerando os critérios de correção estabelecidos).

Acredita-se que não se pode determinar efeito do contexto sobre a compreensão lexical quando os aprendizes demonstraram conhecer o significado de itens lexicais na pré e na pós-leitura. Houve casos de aprendizes que “acertaram” o significado da palavra antes e depois do contato com o texto. Há, no mínimo, duas possibilidades de interpretação:

ou o leitor acertou porque já conhecia o item lexical e repetiu esse significado na tarefa da pós-leitura (nesse caso, o contexto não exerceu nenhuma influência sobre o significado lexical); ou esse leitor que já conhecia o significado lexical do item contextualizado acertou novamente, ao realizar a tarefa 3, porque reescreveu esse significado ciente de sua adequação ao contexto (nesse caso, o contexto exerceu influência positiva sobre a compreensão lexical). Como não é possível determinar com exatidão qual dessas duas interpretações é a mais provável de ter ocorrido, optou-se por não se estabelecer se houve ou não efeito do contexto na elucidação desses significados fornecidos.

Finalmente, verifica-se que houve casos em que o contexto contribuiu positivamente para a compreensão do significado de itens lexicais, uma vez que houve ampliação da quantidade de respostas adequadas após a leitura do texto. Observados os graus de dificuldade das palavras antes e depois da leitura, conforme ajuste de compreensão do sentido lexical, conclui-se que o grau de eficiência do contexto pode variar.

Em relação aos graus de dificuldade dos itens lexicais selecionados, consideraram-se, então, os seguintes casos: 1) grau zero; 2) grau positivo e 3) grau muito positivo em relação à eficiência do contexto sobre a compreensão lexical. No caso primeiro caso, apesar de ter havido aumento da quantidade de respostas adequadas na pós-leitura do texto, permaneceu o grau zero de eficiência do contexto sobre a compreensão lexical, uma vez que o nível de dificuldade da palavra não foi alterado. Apenas para um número pequeno de leitores, o contexto teria contribuído para a construção do significado de oito itens lexicais desconhecidos (ou não reconhecidos), o que nesse caso, parece comprovar sua ineficiência para a maioria dos informantes. No segundo caso, houve diminuição do grau de dificuldade do item lexical em até 25%, após a leitura do texto base. Verificou-se que, na pós-leitura, houve aumento de respostas adequadas para 14 itens lexicais: dez palavras passaram de muito difíceis para difíceis, três, de difíceis para fáceis e uma de fácil para muito fácil. No terceiro caso, houve diminuição do grau de dificuldade do item lexical em até 50%, após a leitura do texto. Verificou-se que, na pós-leitura, houve aumento de respostas adequadas para três itens lexicais: dois passaram de muito difíceis para fáceis e um item passou de difícil para muito fácil.

A partir dessas conclusões, procurou-se aprofundar um pouco mais sobre a situação em que o contexto (verbal ou não-verbal) exerceu efeito positivo sobre a compreensão de 17 itens lexicais. As entrevistas retrospectivas realizadas forneceram dados importantes quanto à compreensão de itens lexicais a partir do contexto na perspectiva da postura do leitor – aprendiz de PLE – em relação ao texto base. “Sabe-se que (ainda) há muito mais o que aprender sobre como o leitor interage com as palavras no texto” (RUDELLE, 1994: 445). Entretanto este foi um percurso que, apesar de contar com depoimentos de apenas 30 dos 93 informantes, muito contribuiu para se concluir que o desenvolvimento da compreensão lexical em uma LE deve ser visto como um sistema de construção próprio de cada aprendiz.

Verificou-se que, de modo geral, muitos recursos utilizados pelos informantes durante o processo de compreensão do significado dos itens lexicais do texto base deste trabalho já foram descritos como estratégias por autores como Oxford (1985 e 1990), O'Malley & Chamot (1990) e Cyr (1996). Entre esses recursos verificou-se a inferência (operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas). Assim, alguns aprendizes compreenderam o significado de “feira” a partir do conhecimento do significado de “barracas”, “legumes”, “tomates”, “chuchu” e vice-versa; outros inferiram o significado de “brados” em função do verbo “protestar” ou através da frase exclamativa “Isso é um assalto!” ou em função de ambos simultaneamente, verbo “protestar”, seguido de uma frase exclamativa ou da palavra “assalto”.

A tradução foi também estratégia muito utilizada. Os informantes afirmaram que, apesar de terem tentado traduzir algumas palavras sem sucesso, procuraram ajuda no texto para identificar o sentido das palavras selecionadas. Na maioria dos casos, essa estratégia levou a acertos quando um dos significados da palavra já era conhecido anteriormente (nesse caso, houve efeito do contexto sobre a decodificação), mas essa estratégia também levou a erros, como, por exemplo: aprendizes traduziram “brados” por “bras” (braços) ou “brassées” (braçadas) e informaram que o fizeram devido à semelhança gráfica entre as palavras e houve reforço, no contexto, pelo fato de estar ocorrendo um assalto e de ser comum, recorrer-se à imagem de “mãos

ao alto”; a palavra “feira”, por formar palavra composta que indica os dias da semana, foi traduzida como “dia”, e como inicia o texto, os aprendizes lhe atribuíram esse significado, ao identificar o termo “Numa feira” como adjunto adverbial de tempo e não de lugar.

Houve também casos em que a tradução foi dirigida pela inferência: a palavra “brados” vem seguida de “altos” o que reforçou a atribuição do significado “braços” para “brados”; a palavra “assalto” reforça a idéia de “braços” para “brados” (“braços levantados”). A transferência de conhecimento: parece ter ocorrido quando os aprendizes tentam identificar o significado de “chuchu” (legume inexistente em suas culturas, não há tradução para a palavra). Ao perceberem que se trata de uma “coisa para comprar na feira” (pois tem preço e o preço parece estar sendo questionado por uma senhora que é gorda), alguns informantes transferiram seu conhecimento aproximando-se ao máximo do significado de “chuchu”: couve-flor, alface, couve, fruta, peixe, algo de comer, dentre outros.

A comparação com a língua materna ou outra língua foi um recurso muito utilizado. Por exemplo, a palavra chuchu foi traduzida por “train” ou “le préféré” (há semelhança fonética com o francês), “cessar” por “cesser”; “banco” por “bank”. Outras estratégias como conhecimento prévio; analogia (correlação entre termos de dois sistemas que vai do particular para o particular e não garante verdade na conclusão); busca do quadro de referência textual (no contexto no qual se insere o texto) levaram tanto à compreensão quanto à não compreensão do significado de determinados itens lexicais do texto base.

Em síntese, foram observados os seguintes recursos de base contextual que foram utilizados com freqüência e que devem ser considerados: o uso de informações disponíveis no texto e o uso de informações extratexto.

Em relação ao uso de informações disponíveis no texto constata-se que o contexto verbal não se limita àquelas pistas contextuais discutidas na literatura e apresentadas no capítulo 1 desta tese. Conforme vêm sendo apresentadas, essas pistas parecem ser bastante específicas e limitam-se a determinadas situações que exigem do leitor outros conhecimentos e relações lingüísticas. Tratam-se de dicas que,

segundo Kleiman (1995), podem auxiliar a inferência lexical e, em geral, são pistas “previsíveis” ou “predizíveis”. Entretanto, principalmente no caso da leitura em LE, acredita-se que a identificação dessas pistas seja condição essencial para que elas realmente funcionem como pistas.

Parece ser demasiadamente simplificada a proposta de que o aprendiz deva ser treinado ou instruído a perceber a presença de pistas contextuais para utilizá-las. Além disso, as pistas, atualmente identificadas e classificadas pelos estudiosos, podem não ocorrer em determinados textos. No texto base, por exemplo, não houve, de acordo com o depoimento dos aprendizes, nenhuma definição, explicação através de exemplo, sinonímia ou substituição, classificação das palavras em lista ou série, conotação mediante efeito cumulativo que pudessem auxiliar a compreensão da maioria dos itens lexicais do texto. Não foram fornecidas aos informantes instruções prévias de como identificar pistas contextuais. A única pista verificada foi o paralelismo através de contraste, usada para se inferir o significado de “cessar” em *“Cessou o ruído. Voltou”*. No enunciado, a compreensão de um item leva à do outro. Por isso, a presente investigação aponta para a necessidade de se desenvolverem outros estudos sobre pistas contextuais a fim de serem descritas e classificadas outras relações entre uma palavra e seu contexto, além das relações já identificadas.

Nos casos em que houve compreensão lexical após a leitura do texto, observou-se que, mesmo quando a forma gráfica e características fonológicas de alguns itens lexicais da língua portuguesa ofereceram ao aprendiz um meio de associação com formas do português que já conhecia, o contexto auxiliou no ajuste de um significado adequado a muitos itens. Assim, por exemplo, alguns informantes que haviam associado “trocador” a “trovador”, “impelia” a “impedia”, “assuntar” a “assustar”; “virado” a “veado”; “massa” a “maçã” e “sirena” a “serena” conseguiram atribuir significado preciso a essas palavras contextualizadas.

Percebe-se que, de um modo geral, a ocorrência de transferências de todo um sistema de categorização e funcionamento supostamente já existente na LM para a construção do significado lexical em PLE. Os aprendizes, em contato com o texto base, além de acionarem o processo de leitura (adquirido em sua LM), demonstraram ter ativado esquemas referentes à identificação de cenário, personagens, complicação,

dentre outros elementos característicos da narrativa (cf. PERRONI, 1992). Assim, verifica-se que as transferências envolveram tanto operações cognitivas quanto estruturas da língua alvo registradas no texto base. De acordo com os esquemas ativados, os informantes atribuíram sentido aos itens lexicais. Assim, por exemplo, o contexto contribuiu a compreensão de “atravancada”, a partir da imagem que se formou da impossibilidade de se movimentar naquela rua. A habilidade leitura, associada ao nível de conhecimento lingüístico de PLE, pode ter favorecido nesses casos em que se verificaram transferências de natureza cognitiva entre os conhecimentos de LM, de PLE, de outra(s) LE(s).

A percepção do PLE por meio da LM é verificada quando os informantes selecionaram, reuniram e trataram informações não apenas lingüísticas, mas também pragmáticas e discursivas com o auxílio de sua LM. No caso de línguas muito próximas do português, como o espanhol e o francês, que pertencem à família das línguas românicas, o processo de transferência parece ter sido bastante ativo. O leitor, ao estabelecer relações de comparação ou de diferenciação entre a LM e o PLE, tenta “encaixar” um sentido que acredita ser possível ao contexto verbal. Isso parece ficar evidente nas entrevistas quando, por exemplo, um informante diz *“em espanhol, barraca é uma barraca onde você compra material para construção, mas...”*, diante do texto, ele reformula sua expectativa ou quando outro informante compreende que *“as pessoas ficaram protegidas da confusão lá embaixo”* e, por isso, diz *“eu me lembro de uma expressão francesa sauver la peau que tem a ver com peli...pêlo...”*.

Além disso, houve casos em que o leitor recorreu ao seu conhecimento de outra LE que sabe para compreender o sentido de itens em PLE. A opção do aprendiz por negligenciar a LM e servir-se de outra LE conhecida foi bastante comum nos dados coletados. Os aspectos do contexto verbal que contribuíram para a compreensão lexical nos casos estudados foram a palavra (sua fonologia, sua grafia, sua colocação, sua classe gramatical, seus aspectos semânticos); a sentença (o contexto verbal imediato: outras palavras da sentença, o parágrafo) e o texto global. Apesar de ser difícil estabelecer-se um limite entre o contexto verbal e o não-verbal procurou-se apontar os casos

em que o uso de informação extratexto contribuiu para os casos em que houve compreensão do significado de itens lexicais.

Concluiu-se que, de acordo com os resultados desta pesquisa, os fatores do contexto não-verbal que atuaram para a compreensão lexical foram tanto o conhecimento de mundo, a experiência prévia quanto o conhecimento de situação porque forneceram informações para a ativação de esquemas e levaram a inferências bem-sucedidas. Houve casos em que o contexto não-verbal gerou dificuldades para a compreensão lexical. Há indícios de que outros fatores que compõem o contexto não-verbal podem influir na compreensão lexical durante a leitura em LE e devem ser objeto de estudo, como, por exemplo: as faculdades cognitivo-perceptuais dos aprendizes em relação à língua que aprendem e a motivação desses aprendizes. Essas faculdades parecem ser, em parte, biológicas, mas também podem ser amplamente influenciadas pela idade do aprendiz, por seu aprendizado anterior, ou seja, o seu nível de instrução e, em particular, pelo aprendizado de sua língua (e cultura) materna. Além disso, as motivações dos aprendizes para aprender a LE: fatores como as necessidades de comunicação do aprendiz, suas atitudes em relação à língua estrangeira e à sociedade que a fala, dentre outros, motivam (ou não) o leitor. Supõe-se que o aprendiz despenderá o esforço cognitivo necessário para aprender de acordo com o seu grau de motivação.

Os 93 informantes que participaram desta pesquisa parecem ser uma amostra representativa dos que estudam a língua portuguesa, em geral, adultos, falantes de uma outra LE, que estão motivados a aprender o português do Brasil. Independentemente do ambiente em que essa língua é estudada, observou-se equivalência nos resultados obtidos, ou seja, tanto em ambiente de não-imersão quanto de imersão, os aprendizes apresentaram desempenho semelhante no que se refere à compreensão lexical dos itens selecionados no texto base. A relevância das análises desenvolvidas está no detalhamento da análise descritiva, no rigor das análises comparativas e na confiabilidade da análise estatística.

O ensino de vocabulário precisa ser objeto de novas investigações pela importância que exerce tanto na leitura quanto no desenvolvimento de outras habilidades. Algumas considerações pedagógicas devem ser propostas.

Uma primeira consideração pedagógica diz respeito à cautela que o professor deve ter ao sugerir o contexto como recurso para a inferência do significado de itens lexicais desconhecidos pelo aprendiz. Se, de um lado, os professores não devem ser coniventes com modelos de ensino do vocabulário descontextualizado, de outro, isso parece não significar que o contexto seja sempre um recurso eficiente para a compreensão lexical. Ainda que contextualizadas, as palavras podem não ser compreendidas pelo leitor. O índice de sucesso de compreensão lexical através do contexto varia: nesta pesquisa o contexto contribuiu para a compreensão de apenas 17 itens lexicais (o que representa 68% do total de 25 palavras do teste).

Uma segunda consideração pedagógica diz respeito a atividades que devem favorecer a compreensão de itens lexicais e, possivelmente, à aquisição de vocabulário. O trabalho com o léxico não deve se reduzir à apresentação de sinônimos e/ou antônimos para aquelas palavras desconhecidas - ou que o professor julga serem desconhecidas pelo aprendiz de PLE. Pode haver momentos em que essa atividade possa até ser útil, mas é preciso considerarem-se as outras ricas oportunidades de o aprendiz buscar o significado para um item lexical desconhecido.

Uma terceira consideração pedagógica refere-se ao ensino de estratégias. Observou-se que os aprendizes de PLE entrevistados descreveram as estratégias que utilizaram para compreender os itens lexicais na pós-leitura e, apesar de desconhecerem a teoria a respeito, usaram estratégias já classificadas por Oxford (1985 e 1990), O'Malley & Chamot (1990) e Cyr (1996). Nesta pesquisa, verificaram-se casos em que a mesma estratégia utilizada levou tanto à boa quanto à má compreensão lexical, o que significa que o trabalho dos teóricos é válido para a apresentação e classificação dessas operações, mas que elas não garantem que serão úteis para a inferência do significado da palavra contextualizada. Coloca-se aqui em dúvida a eficiência do ensino de estratégias para o aprendiz de nível intermediário

Em vista do exposto, é preciso que o aprendiz sempre tenha em mente que uma palavra não é portadora de um significado absoluto, e sim que ela é um índice para a construção do sentido porque contém propriedades semânticas que projetam restrições seletivas, ou seja, a própria palavra é um contexto verbal que oferece suas "dicas". Um

item lexical traz em si informações e conhecê-lo amplamente envolve todos os pressupostos propostos por Richards (1976). Tais pressupostos podem ser considerados como parâmetros de identificação do limite de conhecimento de um item pelo aprendiz de uma LE.

Há indícios de que não há como fazer previsões sobre o reconhecimento de determinados itens lexicais. Além disso, parece que não é possível estabelecer com precisão que outras palavras do texto podem contribuir para a inferência de uma palavra desconhecida. É comum, nos manuais didáticos de LE ou nos cursos de treinamento de professores de LE, a proposta para que seja feita uma análise “pré-pedagógica” cuidadosa do vocabulário do texto para que o professor possa determinar quais as palavras provavelmente desconhecidas pelo aluno são “inferíveis” a partir do contexto.

Do que se vem afirmando, é possível depreender um princípio orientador: o fato de o significado de um item lexical ser determinado pelo contexto de que esse item faz parte integrante não garante que o contexto exerça influência positiva na elucidação de um significado de um item lexical não conhecido porque o aprendiz de uma LE pode não ser capaz de identificar as relações do contexto verbal ou as possíveis relações do texto e o contexto não-verbal. Por vezes, um item lexical não tem sentido porque o leitor não reconhece as pistas contextuais, outras vezes, ele gera esquemas inadequados. A presença de um item lexical desconhecido pode ser obstáculo, mas a ativação de esquemas inadequados ou a não ativação de esquemas compromete a compreensão desse item lexical.

As investigações sobre a construção de pontes de sentido ainda se encontram pouco desenvolvidas. Como apontam Fulgêncio & Liberato (1996: 96):

Trata-se de um aspecto muito difícil de explorar pois depende da compreensão de questões relativamente mal estudadas: questões relacionadas com a organização do conhecimento na memória humana, do seu acessamento e de sua reestruturação a partir de novos estímulos.

Esta investigação pode levar a algumas implicações teóricas, empíricas, metodológicas e práticas. Possivelmente este trabalho tenha

introduzido, no Brasil, o modelo sentido ➔ texto, proposto por Mel'Čuk. A TST aqui apresentada tem caráter inédito em tese de pós-graduação na UFMG e sua divulgação pode fornecer subsídios teóricos para outros pesquisadores nas áreas de ensino de línguas, tradução, análise do discurso, entre outras.

Os resultados obtidos neste trabalho podem favorecer à ampliação ou enriquecimento da teoria existente sobre leitura em LE na medida em que novos elementos foram apontados como, por exemplo, o grau de dificuldade de um item lexical e o grau de eficiência do contexto para a compreensão lexical. Além disso, esta pesquisa pode fornecer subsídios teóricos para a investigação do efeito do contexto na produção de leitura em língua materna, uma vez que, no Brasil, há carência de pesquisa sobre as estratégias que o aluno utiliza ao ler um texto em sua própria língua. Há possibilidade de abrirem-se as portas da investigação que enfoca a leitura na perspectiva do leitor.

Esta investigação confirma a existência de estratégias já conhecidas, descritas e explicitadas por alguns teóricos como Cyr (1996); promove a possibilidade de novas investigações derivadas desta proposta inicial cujos dados foram obtidos de grupos em situações de aprendizagem de português língua estrangeira; possibilita o levantamento de outras perguntas a partir do corpo da tese e a busca de respostas a essas questões pode gerar novos estudos.

O desenho desta pesquisa pode contribuir metodologicamente para outros estudos posteriores, na medida em que se fundamenta em um estudo de dispersão de frequências seguido de entrevista retrospectiva; além disso, há a possibilidade de se utilizar o método de coleta de dados para um estudo sistemático sobre a compreensão de itens lexicais a partir da leitura de outros tipos de texto.

Alguns subsídios foram fornecidos para orientar o professor em sua atuação em sala de aula no que se refere à leitura de textos pelos aprendizes de português língua estrangeira; verificaram-se estratégias eficazes que foram utilizadas pelos aprendizes de PLE para compreensão lexical durante a leitura de textos na língua alvo e dificuldades relatadas por alguns informantes que se submeteram ao teste e que não compreenderam o significado lexical de alguns itens contextualizados e as conclusões apontadas levam a um desejo por um novo lugar da

leitura e do léxico nas atuais abordagens de ensino de línguas estrangeiras.

Para finalizar este trabalho, convida-se à leitura de um trecho do texto base:

[...] Um minuto depois, a rua inteira, atravancada, mas provida de admirável serviço de comunicação espontânea, sabia que se estava perpetrando um assalto ao banco. Mas que banco? Havia banco naquela rua? Evidente que sim, pois do contrário como poderia ser assaltado?

Drummond apresenta aqui o espírito do fenômeno comunicativo em situação de confusão: misto de curiosidade, medo, susto, surpresa quando ocorrem fatos inusitados. Veja-se como é gerada a inferência de que existe um banco naquela determinada rua: ouve-se a notícia de que há um assalto ao banco. Observa-se o uso do artigo definido que induz à existência desse estabelecimento.

Levanta-se a dúvida: “Mas que banco?”.

Nessa interrogação, há ambigüidade: a pergunta pode ser compreendida como “qual dos bancos?” (nesse caso, há vários bancos e um deles é assaltado) ou então ela pode ser interpretada como “qual banco?” (nesse caso, não se sabe se existe banco naquela rua; parece que naquela rua não há nenhum banco).

A questão seguinte reforça a idéia do desconhecimento da existência de agência bancária: “Havia banco naquela rua?” A resposta à questão é, surpreendentemente, de natureza inferencial e tautológica: “Evidente / que sim”, ou seja, é certo, é claro que havia banco naquela rua. Segue-se a explicação para a inferência gerada: “pois do contrário como poderia ser assaltado?”, ou seja, se não houvesse banco como poderia acontecer o assalto?

Essa imagem representa bem a influência do contexto sobre a compreensão lexical: o aprendiz de uma LE pode ser levado ao erro da mesma forma que os personagens do texto base foram induzidos a acreditar que **SÓ É POSSÍVEL HAVER ASSALTO A BANCO EM UMA RUA COM BANCO** ou esse aprendiz pode ser levado ao acerto, se conseguir depreender do contexto a situação em que estão presentes um “serviço de comunicação espontânea” (a que Drummond se refere)

e o protesto “isso é um assalto” / “chuchu por aquele preço, é um assalto”, dentre outras situações que excluem a possibilidade de compreender a questão “Mas que banco?” como “qual dos bancos?” e leva à interpretação “qual banco?”, supondo-se que, provavelmente, não exista banco naquela rua.

BIBLIOGRAFIA

AKERBERG, Marianne. Análise contrastiva na gramática pedagógica: um ingrediente útil no ensino de português a falantes de espanhol. In: 3º CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* México: Centro de Estudos Brasileiros; UNAM, 1994.

AKMAJIAN, A. *et al.* *Semantics: the study of meaning and denotation*. In: AKMAJIAN, A. *et al.* *Linguistics: an introduction to language and communication*. Cambridge: MIT Press, 1995. p. 213-251.

ALDERSON, J.C. *Reading: a reading problem or a language problem?* In: ALDERSON, J.C., URQUHART, A. (Ed.). *Reading in a foreign language*. New York: Longman, 1984. p. 1-27.

ALDERSON, J. C.; URQUHART, A H. *Reading in a foreign language*. London, New York: Longman, 1984. 324 p.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K.M. *Focus on the language classroom*. 4. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira. *Revista Perspectivas*, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, n. 8, out. 1987a.

_____. *Linguística aplicada, aplicação de linguística e ensino de línguas*. *Revista Interação*, São Paulo, n. 29, nov. 1987b.

_____. *Alguns significados de ensino comunicativo de línguas*. *Revista Letras*, PUCAMP, v. 10, n. 1-2, 1991.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. *Iniciativas na Formação Contínua de Professores de Português Língua Estrangeira*. CEB - Notícias. Brasília: Setor Cultural do Ministério das Relações Exteriores, no. 1, 1994.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Português e Espanhol nas relações de interface no MERCOSUL. Em Aberto - MERCOSUL. Brasília: MEC/SEDIAE/INEP, ano 15, n. 68, out/dez, 1995.

_____. *Ensino de português língua estrangeira (EPL)*: como se constituiu a área e quem é da área? In: IV SEMINÁRIO DA SIPLE, 10-11 nov., 1998.

ALMEIDA FILHO, J.C.P.; LOMBELLO, L. *O ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1989.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *et al.* A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas: Unicamp, v. 17, 1991.

ALMEIDA, Laura Beatriz Fonseca de (Org.). *A leitura em discussão - 1ª parte*. Belo Horizonte: UFMG, 1992. (Cadernos de Pesquisa).

_____. (Org.). *Cadernos de Pesquisa - 2ª parte*. Belo Horizonte, Faculdade de Letras, 1992.

ALVAREZ, María Luisa Ortiz. As expressões idiomáticas no ensino de PORTUGUÊS – língua estrangeira. III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 26-26 nov. 1996.

ALVES Jr. F. *Lançando anzóis*: uma análise cognitiva de processos mentais em tradução. REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM. Belo Horizonte, ano 5, n. 4, v. 2, p. 71-90, jul/dez 1996.

AMORIM, Ronaldo; SILVA, Roseli. Do não-verbal, na prática da leitura/ produção de textos. III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 26-26 nov. 1996.

ANDERSON, R. C., SCHIFRIN, Z. The meaning of words in context. In SPIRO, B.C., BRUCE, BREWER, W. F. (ed) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1980, p. 330-348.

AUGER, P. *et al.* Guide de travail en terminologie. Gouvernement du Québec (guide préparé sous la direction linguistique de l'Office de la langue française), s.d.

BACHRACH, J.A. Le mot et le contexte. In: *Comprendre le langage*. Paris: Université Paris VII, 1980. (Collection Linguistique Didier Erudition)

BARNETT, M.A. What's reading. In: CLYMER (Ed.). *Innovation and change in reading instruction*. 67th Yearbook of the National Society for Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, 1968.

BARNETT, M.A. *Lire pour le plaisir*. New York: Harper and Row, 1988a.

_____. Reading through context: how real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *The Modern Language Journal*, v. 72, n. 2, p. 150-162, 1988b.

_____. *More than meets the eye: foreign language reading: theory and practice*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1989.

BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, R. et al. *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 1972. p. 19-27.

BARTLETT. *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.

BASÍLIO, Margarida. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 1991.

BASTOS, Neusa Maria Oliveira Barbosa. Ensino de língua portuguesa para estrangeiros: uma questão metodológica. III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 26-26 nov. 1996.

BATISTA, A.A. O ensino da leitura e suas condições de possibilidades escolares. In: ALMEIDA, L. (Org.). *Cadernos de Pesquisa - 2ª parte*. Belo Horizonte, Faculdade de Letras, p. 53-69, 1992.

BEAUGRANDE, R. *Text, discourse and process – toward a multidisciplinary science of texts*. London: Longman, 1980.

BEAUGRANDE, R. *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood: Ablex Publishing, 1997.

BEAUGRANDE, R. DRESSLER, W. *Introduction to text linguistics*. Londres: Longman, 1983.

BEHEYDT, L. Vocabulary in foreign language teaching methodology. *Dutch Crossing* 32: 3-25, 1987.

BENSOUSSAN, M. Dictionaires ans tests of EFL reading comprehension. *ELT Journal*, v. 37, n. 4, p. 341-345, Oct. 1983.

BENSOUSSAN, Marsha; LAUFER, Batia. Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, v. 7, n. 1, p. 15-32, 1984.

BERMAN, Ruth. Syntactic components of the foreign language reading process. In: ALDERSON, J. C., URQUHART, A H. *Reading in a foreign language*. London, New York: Longman, 1984. 324 p.

BERNHARDT, E. Cognitive process in L2: an examination of reading behaviours. In: LANTOLF, J.; LaBARCA, A. (Red.). *Delaware symposium on language studies: research on second language acquisition in the classroom setting*. Norwood: Ablex Publishing, 1986.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. O vocabulário fundamental no ensino do Português como segunda língua. In: SILVEIRA, Regina Célia P. da (Org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez Editora, 1998. p. 73-91

BITTENCOURT, Teresinha. Contribuições da lingüística ao ensino de PORTUGUÊS – língua estrangeira. III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 26-26 nov. 1996.

BOLETIM DA SIPLE – Sociedade Internacional de Português -? Língua Estrangeira, Rio de Janeiro, v. 4, n. 13, ago. 1998.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. (Série Novas Perspectivas).

BORTONI, Stella Maris. Variação lingüística e atividades de letramento em sala de aula. 3º CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* México: Centro de Estudos Brasileiros; UNAM, 19-21 out. 1994.

BOURGEACQ, J. *À la rencontre des mots: méthode d'analyse et d'acquisition du vocabulaire*. Lanham, MD: University Press of America, 1994. 260p.

BRAGA, D. Bertoli. Ensino de lingüística via leitura: uma reflexão sobre a elaboração de material didático para auto-instrução. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas: UNICAMP, n. 30, p. 5-16, 1997.

CARIELLO, Graciela. "O nome é bem mais do que o nome" (Carlos Drummond de Andrade) Como ler...? – acerca da compreensão de textos. III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 26-26 nov. 1996.

_____. A construção polifônica do imaginário: literaturas comparadas argentina e brasileira na formação do professor argentino de português. In: FEYTOR PINTO, Paulo, JÚDICE, Norimar (Ed., Org.). *Para acabar de vez com Tordasilhas*. Lisboa: Colibri, 1998.

CARLSON, Thomas B. Context for comprehension. In: CLARK, H.H.; CARLSON, T.B. *Arenas of language use*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

CARPENTER, P. A.; JUST, M. A. Reading comprehension as the eyes see it. In: JUST, M.A., CARPENTER, P.A. (Ed.). *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale: Erlbaum, 1977.

CARRELL, P. L. Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL*, V. 17, n. 4, p.553-573, 1983a.

_____. Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language and Learning*, v. 33, n. 2, 1983b.

_____. Evidence of a formal schema in second language comprehension. *Language Learning*, v. 34, n. 2, p. 87-112, Jun. 1984.

_____. Content and formal schemata in ESL reading. *TESOL*, v. 21, n. 3, 1987.

_____. Interactive text processing: implications for ESL/Second language reading classrooms. In: CARRELL; DEVINE; ESKEY (Ed.) *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: University Press, 1988. p. 73-91.

_____. Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal*, v. 73, n. 2, 1989.

_____. Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère: rôle des schémas de contenus et des schémas formels. In: GAONAC'H, Daniel. *Acquisition et utilisation d ' une langue étrangère*. Paris: Hachette, 1990. p. 16-29.

CARRELL; DEVINE; ESKEY (Ed.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. 277p.

CARRELL, P. L.; EISTERHOLD, J.C. Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL*, v. 17, n. 4, p. 553-573, 1983.

CARTER, R. *State of the article*: vocabulary and second/foreign language teaching. *Language Teaching*, v. 20, n. 1, p. 3-16, 1987.

CARTER, R.; MCCARTHY, M.J. *Vocabulary and language teaching*. London: Longman, 1988.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Investigating FL reading performance through pause protocols. In: FAERCH, C. & KASPER, G. *Introspection in second language research*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1987.

_____. *Interação leitor-texto*: aspectos de interpretação pragmática. Campinas: UNICAMP, 1989. (Tese)

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, C; HÉBRARD, J. *Ler e escrever*: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHAVES, Idalena Oliveira. Atividades lúdicas no aprendizado da língua portuguesa para estrangeiros. III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 26-26 nov. 1996.

CHICARELI, Maria Carmen. A seleção vocabular como ponto de partida para a preparação de materiais didáticos ao ensino de português como língua estrangeira: uma proposta de frames. 3º CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* México: Centro de Estudos Brasileiros; UNAM, 19-21 out. 1994.

CLARK, H.H.; CARLSON, T. Context for comprehension. In: CLARK, H.H. *Arenas of language*. Chicago: Chicago Press, 1992. p. 60-77.

CLARKE, D.; NATION, I.S.P. *Guessing the meaning of words from context: strategy and techniques*. *System*, v. 8, n. 3, p. 211-220, 1980.

CLARKE, M.A. The short-circuit hypothesis of ESL reading – or when language competence interferes with reading performance. In: CARREL; DEVINE; ESKEY (Ed.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 114-124.

CLARKE; SILBERSTEIN, S. Toward a realisation of psycholinguistic principles for the ESL reading class. *Language Learning*, n. 27, p. 135-154, 1977.

COADY, J. A psycholinguistic model of the ESL reader. In: MACKAY, R.; BARKMAN, B; JORDAN, R. (Ed.). *Reading in a second language*. Rowley, MA: Newbury House, 1979.

COADY, J.; HUCKIN, T. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

COADY, J; NATION, Paul. Vocabulary and reading. In: CARTER, R.; MCCARTHY, M. *Vocabulary and language teaching*. London: Longman, 1988, p. 97-125.

CONSOLO, D. A. O livro didático e a geração de insumo na aula de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, n. 20, p. 37-47, jul./dez. 1992.

COOPER, M. Linguistic competence of practised and unpractised non-native readers of English. In: ALDERSON, J. C., URQUHART, A H. *Reading in a foreign language*. London, New York: Longman, 1984. 324p.

CORACINI, Maria José (Org.). *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Pontes/Educ, 1991.

_____. *O jogo discursivo na aula de leitura – língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995, p. 103-111.

CORNAIRE, C. *Le point sur la lecture en didactique des langues*. Québec: CEC, 1991.

CORRÊA, Hércules Toledo. *Processos de leitura: a influência do título na construção de macroestruturas textuais*. Belo Horizonte: FaLe/UFMG, 1996. (Dissertação, Mestrado)

COSCARELLI, C. O ensino da leitura: uma perspectiva sociolingüística. *Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*. Maceió: Imprens Universitária UFAL, 19, p. 163-174, 1996

COSTA VAL, M. Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, José Carlos (Org.). *Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 34-51.

_____. O desenvolvimento do conhecimento lingüístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever? *Veredas – Revista de Estudos Lingüísticos*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, v. 5, n. 1, jan./jul. 2001, p. 83-104.

_____. A gramática do texto, no texto. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v.10, n.2, jul./dez. 2002, p. 107-134.

COSTE, Daniel. Leitura e competência comunicativa. In: GALVES, C. *et al.* (Org.) *O texto: escrita e leitura*. Trad. de Deyzeli M. Costa. São Paulo: Pontes, 1988, p. 11-29.

COURA SOBRINHO, Jerônimo. *O dicionário como instrumento auxiliar na leitura em língua estrangeira*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 1998. (Dissertação, Mestrado)

COURA SOBRINHO, J.; DELL'ISOLA, R. Polyssemous words: how to deal with them? *APLIEMGE Newsletter*, Departamento de Letras Anglo-Germânicas, FALE/UFMG, v. 4, n. 1, p. 4, Mar. 1999.

CROW, J. T. Receptive Vocabulary Acquisition for Reading Comprehension. *The Modern Language Journal*, 70, III, p. 242-250, 1986.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura infantil: teoria & prática*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1989.

CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília. O certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (CELPE-Brasil): a possibilidade de um diagnóstico na Universidade de Brasília. 3º CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* México: Centro de Estudos Brasileiros; UNAM, 19-21 out. 1994.

_____. *Ensino e pesquisa em Português Língua Estrangeira*. Brasília: Ed. UNB, 1998.

CYR, Paul. *Le point sur...* Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde. Québec: CEC, 1996.

CZICO, G.A. Language competence and reading strategies: a comparison of first and second language oral reading errors. *Language Learning*, v. 30, n. 1, 1980.

DANCETTE, Jeanne. *Parcours de traduction: Étude expérimentale du processus de compréhension*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1995.

DAY, R.; OMURA, C; HIRAMATSU, M. Incidental EFL vocabulary learning and reading. *Reading a Foreign Language*, n. 7, p. 541-551.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. O perfil do curso de português para estrangeiros na UFMG. I Semana de Estudos de Língua. Portuguesa. Revista Vivavoz. Belo Horizonte: Ed. FALE/UFMG, Abril, 1995. Volume: II, p. 53-57.

_____. O efeito das perguntas para estudo de texto na compreensão da leitura. Belo Horizonte: UFMG, 1995. (*Cadernos de Pesquisa*)

_____. A Leitura Intercultural e o Ensino de Português para Estrangeiros. 3º CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* México: Centro de Estudos Brasileiros: UNAM, 1996, v. 03, p.180-189.

_____. Os Caminhos do Curso de Português para Estrangeiros na UFMG. *Boletim Informativo da SIPLE*. Niterói/RJ: Ed. UFF, Abril, 1995. Vol. 1, n.7, p. 1-3, julho, 1996.

_____. O ensino de português para estrangeiros na UFMG. II Semana de Estudos de Língua. Portuguesa. *Revista Vivavoz*. Belo Horizonte: Ed. FALE/UFMG, Outubro, 1996. Volume: II, p. 47 - 59.

_____. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: Editora UnB, 1996, p. 69-75.

_____. A interação sujeito-linguagem em leitura. *Ensaio de Semiótica*. Belo Horizonte: FALE/UFMG. Vol. 28. Nº. 30, set. 1996. p. 163-170.

_____. Em busca do discurso metafórico em português - língua estrangeira. 4º CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* México: Centro de Estudos Brasileiros: UNAM CELE/ CIE / CEB, 1997, p. 199-210.

_____. Português para estrangeiros: do texto ao texto. III Seminário da Sociedade Internacional de Português LE. *Anais...* Niterói: Ed. UFF, 1997. Vol.1, n.3, p.33 - 39.

_____. Aprendendo português no Brasil - o comunicativo e o estrutural nas aulas de língua portuguesa para estrangeiros. *Boletim do Centro de Estudos Portugueses*.V.17, n.21. 1997, p.99 -113.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. A metáfora e o seu contexto cultural. In: PAIVA, Vera L. M. (org). *Metáforas do cotidiano*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1998, p. 39 – 51.

_____. Formas de ler, modos de ser: aspectos sociais da leitura. In: MENDES, E.; OLIVEIRA, P; BENN-IBLER, V. (Org.). *Revisitações*: edição comemorativa: 30 anos da FALE/UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 1999. p. 93-106.

_____. *O contexto e a compreensão lexical na leitura em português-língua estrangeira*. 1999. 370f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

_____. A construção do sentido durante a leitura em português – LE .In: JUDICE, Norimar (org). *Português Língua Estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos*. Niterói, Intertexto: 2000, p. 37-44.

_____. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. 2 ed. Belo Horizonte: Formato, 2001.

_____. Ensino @ distância: aprendendo a aprender. In: COSCARELLI, C. *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. A multimídia aplicada ao ensino de português-língua estrangeira. In: JUDICE, Norimar. *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói, Rio de Janeiro: Intertexto, 2002.

_____. *Em busca da formação continuada de professores de Português como língua estrangeira: alguns parâmetros*. Niterói: Rio de Janeiro: Intertexto, 2005.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret; COURA-SOBRINHO, Jerônimo. Dicionário: suporte para leitura em língua estrangeira? *Educação & Tecnologia*, v.5 n.2 jul./dez.2000, p.82-88.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret; JUDICE, Norimar. Português – passaporte para novos mundos: uma versão brasileira. *Boletim do Centro de Estudos Portugueses*. V.20, n.26, 2000, p.255-269.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret; MENDES, Eliana Amarante de Mendonça (Org.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. Belo Horizonte: UFMG; Campinas: Pontes, 1997.

DENHIÈRE, G; BAUDET, B. *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris: Presses Universitaire de France,1992. 306p.

DESCHÊNES, A-J. *La compréhension et la production de textes*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec, 1988.

DEVINE, J, The relationship between general language competence and second language reading proficiency: implications for teaching. In: CARRELL, P.; DEVINE, J.; ESKEY, E. (Ed.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 260-278.

DOLLERUP, Cay; GLAHN, Ester; HANSEN, Carsten Rosenberg. Vocabularies in the reading process. In: CARTER, Ron; NATION, Paul. *Vocabulary acquisition*. Montréal: Université de Montréal, 1989. p. 21-33.

DOYE, P. *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht*. Überarbeitete Auflg. Hannover: Schoröedel Verlag, 1980.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. A palavra e a terra. In: *Lição de Coisas*. Série Origem, v. V (s.d.)

_____. Carlos. Assalto. In: *O poder ultrajovem e mais 79 textos em prosa e verso*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975, p. 75-76.

DUBIN, F.; OLSHTAIN, E. Predicting word meanings from contextual clues: evidence from L1 readers. In HUCKIN, T *et al.* (eds) *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ; Ablex, 1993 . p. 181-202.

DUMAS, Maria Lúcia Segabinazi, Cultura: alicerce para o ensino de PORTUGUÊS – língua estrangeira. III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 26-26 nov. 1996.

DUQUETTE. *La Revue Canadienne*. 53.3 Avril, 1997, p. 590.

ECO, Humberto. *Lector in fábula*. São Paulo: Perspectiva, 1986. 219p.

_____. *Les limites de l'interprétation*. Paris: Grasset, 1990.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ENGELBART, S.; THEUERKAUF, B. Defining context within vocabulary acquisition. *Language Teaching Research*, 3.1, p. 57-69, 1999.

ERBOLATO, M. Legibilidade e compreensibilidade. In: ERBOLATO, M. *Técnicas de codificação em jornalismo*. São Paulo: Ática, 1991. Cap. 7. p. 137-153.

ESKEY, D. Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers. In: CARRELL; DEVINE; ESKEY (Ed.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 93 - 100.

ESKEY, D.; GRABE, W. Interactive models for second language reading: perspectives on instruction. In: CARRELL; DEVINE; ESKEY (Ed.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 223-38.

ESTEVAN, Sylvia Oliveira de. O ensino de português e o CEB em Buenos Aires: uma trajetória em comum. III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 26-26 nov. 1996.

FAERCH, C.; KASPER, G. *Introspection in second language research*. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.

FENGNING, Y. Context clues - a key of vocabulary development. *Forum*, v. 32, n. 3, p. 39-41, 1994.

FERREIRA, A.B. de Holanda. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Itacira A. O ensino de português/língua estrangeira no Brasil. 3º CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* México: Centro de Estudos Brasileiros; UNAM, 19-21 out. 1994.

_____. A política de expansão da língua portuguesa no Brasil e em Portugal. In: JÚDICE, Norimar. *O ensino de Português para estrangeiros – Ciclo de palestras*. Niterói: EDUFF, 1996a. p. 95-103.

_____. Processo de ensino/aprendizagem de PLE no contexto do Mercosul. III SEMINÁRIO SIPLE. *Anais...* Niterói: Instituto de Letras UFF, 1996b. p. 82-88.

_____. A pesquisa na sala de aula: potencialidade no ensino de PORTUGUÊS – língua estrangeira (PLE). V CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 30 ago.-04 set. 1998.

FERREIRA, Paulo B.; FURTADO, Rodrigo V.; SCHLATTER, Margarete; PROKOPETZ, Klaus. CD-ROM didático de português língua estrangeira. V CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 30 ago.-04 set. 1998.

FEYTOR PINTO, Paulo. O ensino de língua portuguesa e das culturas lusófonas. III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 26-26 nov. 1996.

FEYTOR PINTO, Paulo, JÚDICE, Norimar (Ed., Org.). *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Colibri, 1998.

FLESCH, R. *The art of readable writing*. New York: Harper & Row, 1949.

FONTÃO, E.M.P. *Repensando o conceito de competência comunicativa*. "Aquecimento" da aula de Português Língua Estrangeira. Uma perspectiva estratégica. Campinas: IEL/Unicamp, 1993. (Dissertação, Mestrado)

_____. Cultura e ensino de português/língua estrangeira. *Boletim CEB*, n. 3, fev. 1995.

FRANZONI, Patricia H. Língua estrangeira, identificação e "realidade". 4º CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* México, 21-25 out. 1996.

FREIRE, Carlos Amaral. Problemática didática do ensino de português para hispanofalantes cuja língua materna é o quéchua ou aimará. 3º CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* México: Centro de Estudos Brasileiros; UNAM, 19-21 out. 1994.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler* em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1982.

FONSECA, Maria Nazaré Soares. A leitura no movimento da produção de sentido. I SEMANA DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA. *Viva Voz*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, vol. III, 47-55, nov. 1993.

FUCHS, Catherine. *La paraphrase*. Paris: Presses Universitaires de France, 1982. (Linguistique nouvelle)

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. *A leitura na escola*. São Paulo: Contexto, 1996.

_____. *Como facilitar a leitura*: Como se processa a leitura, orientação para textos didáticos, aspectos discursivos. São Paulo: Contexto, 1998. (Coleção Repensando a Leitura)

GAIRNS, R.; REDMAN, S. *Working with words*. Cambridge: Cambridge Handbooks for Language Teachers, 1986.

_____. *Working with words: a guide to teaching and learning vocabulary*. 9. ed. Cambridge: Cambridge Handbooks for Language Teachers, 1995.

GALISSON; COSTE (Org.). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette, 1976.

GAONAC'H, Daniel. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Paris : Hachette, 1990. 192p.

GASS, S. (Ed.). *The use and acquisition of the second language lexicon* (special issue of *Studies in Second Language Acquisition*). [s.l.]: [s.n.], 1987.

GIASSON, J. *La comprehension en lecture*. Québec: Goëtan Morin Éditeur, 1990.

_____. *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montreal: Éditions Ville-Marie, 1993.

GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Veja, [s.d.]. 276p.

GOMES C., Helena M. da S. Interação na sala de aula de português como língua estrangeira. 3º CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* México: Centro de Estudos Brasileiros; UNAM, 19-21 out. 1994.

GOMES C. Helena M. da S.; RODEA, Marisela C.; MEJÍA, María Noemí Alfaro; GONZÁLEZ, Leonardo Herrera. V CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 30 ago.- 04 set. 1998.

GOMES DE MATOS, Francisco. Como promover a língua portuguesa internacionalmente: uma lista para ação geolinguística e pedagógica. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, Lisboa. n. 12, dez. 1994.

_____. Meios para a promoção internacional da língua portuguesa: papel das universidades. In: *V Encontro da AULP*, Recife, 1995.

_____. A formação de professores de português – língua estrangeira: direitos e deveres pedagógicos, lingüísticos e interculturais. III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 26-26 nov. 1996.

_____. Os direitos lingüísticos de aprendizes de português como língua estrangeira. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*: programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas. Brasília: Ed. UnB, 1998, p. 89-92.

GONZÁLEZ, Leonardo Herrera. As nasalizações na pronúncia de estudantes, hispanofalantes, de português. 3º CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* México: Centro de Estudos Brasileiros; UNAM, 19-21 out. 1994.

GOODMAN, K. Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, n. 6, p. 126-135, 1967.

_____. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: GUNDERSON, D. (Ed.) *Language and reading: an interdisciplinary approach*. Washington: Center of Applied Linguistics, 1970a. p. 107-119.

_____. Behind the eye: what happens in reading. In: GOODMAN; NILES. *Reading: process and program*. Illinois: NCTE, 1970b.

GOODMAN, K. Psycholinguistic universals in the reading process. In: PIMSLEUR, P.; QUINN, T. (Ed.). *The psychology of second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1971. p. 135-142.

_____. *Psycholinguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart Winston, 1973.

_____. Unity in reading. In SINGER, H.; RUDELL, R. (Ed.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association, 1985. p. 813-840.

_____. The reading process. In: CARRELL; DEVINE; ESKEY (Ed.). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 10-21.

GOUGH, P.B. On second of reading. In: KAVANAGH, J.F.; MATTINGLY, L.G. *Language by ear and by eye*. Mass.: MIT Press, 1972.

GRABE, William. Current developments in second language reading research. *Tesol Quarterly*, v. 25, n. 3, 1991.

GRABE, W.; STOLLER, F. Reading and vocabulary development in a second language. In: COADY, J.; HUCKIN, T. *Second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 98-122.

GRIGOLETTO, Marisa. A influência da previsibilidade sobre as estratégias de compreensão na leitura em língua materna e língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, v. 15, p. 25-47, jan/jun, 1990.

_____. O ensino da leitura e uma visão de texto como lugar de informações. *XXI Anais de Seminários do GEL*, v. 2, p. 792-799, 1992.

_____. Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura – língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995. p. 103-111.

GUNNING, R. *The technique of clear writing*. Mcgraw-Hill: Revised edition, 1968.

HAASTRUP, Kirsten. The learner as word processor. In: CARTER, Ron; NATION, Paul. *Vocabulary acquisition*. Montréal: Université de Montréal, 1989. p. 34-46.

HACKER, Charles J. From Schema Theory to the classroom practice. *Language Arts*. V. 57, p. 866-871, 1980.

HARRIS, T.L.; HODGES, R. E. *A dictionary of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1981.

HARTMANN, R. Lexicography, with particular reference to English learners' dictionaries. State of the art article. *Language Teaching*, v. 25, n. 3, p. 151-159, 1992.

HATCH, E. Research on reading in a second language. *Journal of Reading Behaviour*, v. 6, n. 1, 1974.

HEDIN, Lars Magnus. Modo verbal como função retórica: trajetória dum ciclo epistémico. 3º CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* México: Centro de Estudos Brasileiros; UNAM, 19-21 out. 1994.

HENRIQUE, L. Conscientizando os alunos sobre efeitos da inferência lexical na compreensão textual. Artigo apresentado no *IV Seminário de ESP com ETFs*. São Paulo: [s.n.], 1990.

HENRIQUES, E. R. Relação entre inferência lexical, ponto de vista e tema. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 7, p. 31-35, 1986.

HINDS, J.L. Contrastive rhetoric: Japanese and English. *Text*, n. 3, p. 183-195, 1983.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRICE, J.B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics*. Harmonds Worth: Penguin Education, 1971.

INFANTE, V. Narração e narrativas. In: *Do texto ao texto*. São Paulo: Scipione, 1991, p. 68-72.

ISENBERG, H. Einige Begriff für eine Linguistische Texttheorie. In: DANES, F.; VIEHWEGER, D. *Probleme der Textgrammatik*. Berlin: Akademie Verlag, 1976.

JACKSON, H. *Words and their meaning*. London: Longman, 1988.

JENKINS, J.R.; PANY, D.; SCHRECK, J. Vocabulary and reading comprehension: instructional effects. *Technical Report nº 100*. Urbana, Il.: Center for the Study of Reading. University of Illinois (ERIC Document Reproduction Service N. Ed 100 999), 1978.

JENKINS, J. R.; STEIN, N. L.; WYSOCKI, K. Learning vocabulary through reading. *American Educational Research Journal*, v. 21, n. 4, p. 767-787, 1984.

JOHNSON; MANDLER. A tale of two structures underlying and surface forms in stories. *Poetics*, n. 9, p. 51-86, 1980.

JÚDICE, Norimar. Avaliação: etapa intermediária no processo de produção de textos. Niterói: UFF/COSEAC, 1995.

_____. O ensino de Português para estrangeiros: uma perspectiva intercultural, interdisciplinar e interinstitucional. *O ensino de Português para estrangeiros – Ciclo de palestras*. Niterói: EDUFF, 1996.

JÚDICE, Norimar. Convergências e divergências culturais no ensino de português para estrangeiros. O ensino de português para estrangeiros – Ciclo de palestras. Niterói: EDUFF, 1997.

JÚDICE, Norimar; TROUCHE, Lygia; CARIELLO, Maria Bernadete; AMORIM, Ronaldo; SÍLVIA, Roseli. Português no Brasil com sabor e ritmo. 3º CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* México: Centro de Estudos Brasileiros; UNAM, 19-21 out. 1994.

JUST, M.A.; CARPENTER, P.A. (Ed.). *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale: Erlbaum, 1977.

KATO, Mary. Estratégias em interpretação de sentenças e compreensão de textos. *Cadernos PUC-SP*, São Paulo: EDUC, n. 16, p. 9-33, 1983.

_____. Estratégias gramaticais e lexicais na leitura em língua estrangeira. *Cadernos PUC-SP*, São Paulo: EDUC, n. 17, p. 132-141, 1984.

_____. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. *No mundo do escrito: uma perspectiva psicolinguística*. Ática: São Paulo, 1986.

KATZ, J.J.; FODOR, J. The structure of a semantic theory. *Language*, n. 39, p. 170-210, 1963.

KERN, Richard G. Second language reading strategy instruction: its effects on comprehension and word inference ability. *The Modern Language Journal* 73, II, 1989.

KINTSCH, W. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, v. 95, n. 2, 1988.

KINTSCH W.; VAN DIJK, T.A. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983. 418p.

_____. Vers um modele de la compréhension et de la production de texte. In: DENHIÈRE, G. (Ed.). *Il était une fois...* Compréhension et souvenirs de récits. Lille: PUL, 1984.

KINTSCH, W. *et al.* Comprehension and recall of text as a function of content variable. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n. 14, p. 196-214, 1975.

KLEIMAN, Angela. Estratégias de inferência lexical na leitura de segunda língua. *Ilha do Desterro*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1985, p. 67-82.

KLEIMAN, Angela. Interação e produção de texto: elementos para uma análise interpretativa crítica do discurso do professor. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 9, p. 417-436, 1993.

_____. *Oficina de leitura: teoria & prática*. Campinas: Pontes, 1993.

_____. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1995.

_____. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI (Org.) *Lingua(gem) e identidade* – elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p.267-302.

_____. *Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 6. ed. Campinas: Pontes, 1999.

KLEIMAN, A.; RATTO, I. Extrair informações do texto: algumas considerações sobre marcação formal do tema e legibilidade. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 7, p. 37-59, 1986.

KNÉDE, Sonia Salomão (Org.). *Literatura infanto-juvenil* – um gênero polêmico. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

KNIGHT, S. Dictionary use while reading: the effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities. *The Modern Language Journal*, n. 78, III, p. 283-299, 1994.

KOCH, Ingedore G. Villaça. A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido. *D.E.L.T.A.*, v. 9, n. especial, p. 399-416, 1993.

_____. A lingüística textual e o ensino de português como língua estrangeira. 3º CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* México: Centro de Estudos Brasileiros; UNAM, 19-21 out. 1994.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1998.

KONZEN, Maura Pereira. Descrição do processo de aquisição da regra de palatalização no português como 2ª língua, por falantes nativos de espanhol. III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 26-26 nov. 1996.

KONZEN, Maura Pereira; SIDI, Walkiria Ayres; CUTIN, Deborah Torikacgvili. Desenvolver a língua estrangeira através da discussão de aspectos culturais e históricos do país: uma proposta de ensino. 3º CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* México: Centro de Estudos Brasileiros; UNAM, 19-21 out. 1994.

KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1981.

_____. We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*, n. 73, p. 440-464, 1989.

LABERGE, D; SAMUELS, S.J. Toward a theory of automatic information processing in reading. In: SINGER, H.; RUDELL, R.B. (Ed.). *Theoretical models and processes of reading*. Neward, Delaware: International Reading Association, 1976.

LAUFER, B. Possible changes in attitudes towards vocabulary acquisition research. *IRAL*, v. 24, n. 1, 1986.

_____. What percentage of text-lexis is essential for comprehension? *Special language, from humans thinking to thinking machines*. Philadelphia: Multilingual Matters, 1987.

_____. A factor of difficulty in vocabulary learning: descriptive transparency. In: CARTER, Ron; NATION, Paul. *Vocabulary acquisition*. Montréal: Université de Montréal, 1989. p. 10-20.

_____. Ease and difficulty in vocabulary learning: some teaching implications. *Foreign Language Annals*, v. 23, n. 2, p. 47-55, 1990a.

_____. 'Sequence' and 'Order' in the development of L2 lexis: some evidence from lexical confusions. *Applied Linguistics*, v. 11, n. 3, p. 281-296, 1990b.

_____. Some properties of foreign language learner's lexicon as evidenced by lexical confusions. *IRAL*, v. XXIX/4, p. 317-329, Nov. 1991.

_____. Appropriation du vocabulaire: mots, faciles, mots difficiles, mots impossibles. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n. 3, p. 97-113, 1993.

LAUFER, B., SIM; D. D. Taking the Easy Way Out: Non-Use and Misuse of Clues in EFL Reading. *English Teaching Forum*, v. XXIII, 2, p. 7-15, April 1985.

LAUFER, Batia; PARIBAKHT, T. Sima. The relationship between passive and active vocabularies: effects of language learning context. *Language Learning*, v. 43, n. 3, p. 365-391, Sept. 1998.

LEFFA, V.J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1996.

LEWIS, Michael. *The lexical approach: putting theory into practice*. Hove, England: LTOP (Language Teaching Publications), 1993.

_____. *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*. Hove, England: LTOP (Language Teaching Publications), 1997. 223p.

LIU NA; NATION, I. Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal*, n. 16, p. 33-42, 1985.

LOBO, Adilson P. A competência comunicativa na aquisição de português como segunda língua. V CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 30 ago.- 04 set. 1998.

LURIA, A.R. *Pensamento e linguagem*: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MACDONALD, Maruellen C. Lexical representations and sentence processing: an introduction. In: *Language and Cognitive Processes*, Erlbaum, v. 72, n. 2/3, p. 121-136, 1997.

MAIGUASHCA, Raffaella Uslenghi. Teaching and learning vocabulary in a second language: past, present and future directions. *The Canadian Modern Language Review*, v. 50, n. 1, p. 85-100, 1993.

MALHERBE, M. *Les langages de l'Humanité*. Paris: Seguers, 1983.

MANDLER, J.M. A code in the node: the use of a story schema in retrieval. *Discourse Processes*, n. 1, p. 14-35, 1979.

MARCUSCHI, L. A. *Lingüística de texto: o que é e como se faz*. [s.l.]: [s.n.], 1983. (Cópia fornecida pelo autor)

_____. *Leitura como um processo inferencial num universo cultural cognitivo. Leitura: teoria e prática*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 4: 3-16, jun. 1985

_____. *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?* [s.l.]: [s.n.], 1996. (Cópia fornecida pelo autor)

MARI, Hugo. Análise do discurso e semântica: das diferenças e das implicações. In: MARI, Hugo; PIRES, Sueli; CRUZ, Amadeu R.; MACHADO, Ida L. (Org.). *Fundamentos e dimensões da análise do discurso*. Belo Horizonte: Carol Borges Ed., 1998. p. 239-258.

MCCARTHY, J. A new look at vocabulary in EFL. *Applied Linguistics*, v. 5, n. 1, p. 12-22, 1984.

MCCARTHY, M. *Collocation. Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

MCCARTHY, Michael; CARTER, Ronald. *Language as discourse: perspectives for language teaching*. London, New York: Longman, 1995.

MCLAUGHLIN. Restructuring. *Applied Linguistics*, n. 11, p. 113-128, 1990.

MEARA, P. M. Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning. (Survey article). *LANGUAGE TEACHING AND LINGUISTICS: ABSTRACTS*, v. 13, n. 4, p. 221-246, 1980.

_____. *Vocabulary in a second language*. V. 2. London: CILT, 1987.

_____. The third dimension of vocabulary knowledge. *AILA*. Finland: 1996.

MEARA, P. M. & JONES, G. The eurocentres vocabulary size test 10 ka. *ZURICK: Eurocentres*, 1990.

MEJÍA, Maria Noemí Alfaro. A auto-avaliação no processo de ensino-aprendizagem de português: outra forma de retroalimentação para o aluno e o professor. 3^o CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* México: Centro de Estudos Brasileiros; UNAM, 19-21 out. 1994.

MEL'ČUK, Igor. Meaning-text models: a recent trend in soviet linguistics. *Annual Review of Anthropology*, n. 10, p. 27-62, 1981.

_____. Semantic primitives from the viewpoint of the meaning-text linguistic theory. *Quaderni di Semantica*, a. X, n. 1, p. 65-102, giugno 1989.

_____. *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain: recherches lexico-sémantiques III*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 1992.

_____. *Cours de morphologie générale* - introduction et première partie: le mot. Canada: Presses de l'Université de Montréal; CNRS Édition, 1993.

_____. Brève présentation de la théorie linguistique 2 Sens-Texte. *Cours de morphologie générale*, Montréal/Paris: Presses de l'Université de Montréal/CNRS, n. 1, p. 41-75, 1993.

_____. Lexical functions: a tool for description of lexical relations in the lexicon. In: WARNNER, L. (Ed.) *Lexical functions in lexicography and natural language processing*. Amsterdam: Benjamins, 1996. p. 37-102.

_____. *Vers une linguistique Sens-Texte. Leçon inaugurale, Chaire Internationale*. Paris: Collège de France, 1997.

MEL'ČUK, Igor; CLAS, André; POLGUERE, A. Zone de combinatoire lexicale. *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Lourain-la-Neuve: Duculot, 1995. p. 125-152.

MEL'ČUK, I.; POLGUERE A. A formal lexicon in meaning text theory (or How do lexical with words). *Computational Linguistics*, n. 13, p. 3-4, Jul./Dec. 1987.

MELČUK, I.; ZOLKOVSKY, A. The explanatory combinatorial dictionary. In: EVENS, Martha (Ed.). *Relational Models of the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p. 41-74.

MENDES, Eliana Amarante de Mendonça. A recusa (negação) na conversação em PORTUGUÊS – brasileiro. 3º CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* México: Centro de Estudos Brasileiros; UNAM, 19-21 out. 1994.

_____. O uso dos pronomes de tratamento no português brasileiro: uma abordagem sociocultural. 4º CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* México, 21-25 out. 1996.

_____. Ensino do léxico português para hispanofalantes. In: FEYTOR PINTO, Paulo; JÚDICE, Norimar (Ed., Org.). *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Colibri, 1998.

MENON, Odete Pereira da Silva. Descrição da norma culta oral do português do Brasil: problemas e métodos. 3º CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* México: Centro de Estudos Brasileiros; UNAM, 19-21 out. 1994.

MEURER, J. L. Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor. In: BOHN, H.; VANDRESSEN (Org.) *Tópicos de lingüística aplicada*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 258-269.

MEYER, Rosa Maria de Britto. “Te ligo amanhã!” ou as estratégias de polidez no português L2. III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 26-26 nov. 1996.

MEYER, Rosa Mariana de Britto; MEDEIROS, Vanise Gomes de. Português para estrangeiros: questões semântico-discursivas e sintáticas no ensino do subjuntivo. 3º CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* México: Centro de Estudos Brasileiros; UNAM, 19-21 out. 1994.

MILHOLLAN, Frank; FORISHA, Bill E. *Skinner x Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Summus Editorial, 1978.

MITRANO-NETO, Nelson. Ensino de língua estrangeira sob perspectiva intercultural. III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 26-26 nov. 1996.

MIYAKI, Nina Atuko Mabuchi. O cômico e o humor nos materiais didáticos para o ensino do português no Brasil. III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 26-26 nov. 1996.

MODERNELL, Renato. Nossa língua renasce. *Revista Época*, ano I, n. 30, p. 62-66, 14 dez. 1998.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Discourse analysis and syllabus design: an approach to the teaching of reading*. London: University of London, Department of English to Speakers of Other Languages. Tese de Doutorado, 1986.

_____. Applied Linguistics in Brazil: Perspective. *The British Association of Applied Linguistics Newsletter*.39, 1991: 27-30

_____. Língua Aplicada no Brasil: um olhar retrospectivo e prospectivo. *Boletim informativo da ANPOLL 21*. Brasília, 1994.

_____. *Oficina de língua aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. Interdisciplinaridade e intertextualidade: leitura como prática social. III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 26-26 nov. 1996.

MOIRAND, S. *Situations d'écrit*. Paris: Clé International, 1979.

MOLINA, Olga. *Ler para aprender – desenvolvimento de habilidades de estudo*. São Paulo: EPU, 1992.

MOLINO, J. Où en est la morphologie? *LANGAGE*, 1985, n. 78, p. 5-40.

MONDRIA, J-A; WIT-DE-BOER, M. The effects of contextual richness on the guessability and the retention of words in a foreign language. *Applied Linguistics*, 12, n.3, 1992.

MORAN, C. Lexical inferencing in EFL reading coursebooks: some implications of research. *System*, v. 19, n. 4, p. 389-400, 1991.

MORITA, Marisa Kimie. A relação entre aprendizagem do português como língua estrangeira e diálogos à distância. 4º CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* México, 21-25 out. 1996a.

_____. Diários dialogados como fonte de análise e reflexão na formação contínua do professor de português como língua estrangeira. III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 26-26 nov. 1996b.

NAGEL, E.; SUPPES, P.; TARSKI, A. *Logic, methodology and philosophy of science*. Stanford: Stanford University Press, 1962.

- NAGY, William E.; HERMAN, Patrícia A.; ANDERSON, Richard C. Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, p. 233-253, Winter 1985.
- NASCIMENTO, Maria Fernanda Bacelar do. Aplicação de resultados de análises lingüísticas sobre corpora ao ensino de português, LE. 3º CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* México: Centro de Estudos Brasileiros; UNAM, 19-21 out. 1994.
- NATION, I. S. P. *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House, 1990.
- NATION, P.; CARTER, R. (Ed.). *Vocabulary acquisition* (special issue of AILA Review, 6). [s.l.]: [s.n.], 1989.
- NATION, P.; COADY, J. Vocabulary and reading. In: CARTER, R.; MCCARTHY, M. *Vocabulary and language teaching*. London and New York: Longman, 1988.
- NATION, P.; NEWTON, J. Teaching vocabulary. In: COADY, J.; HUCKIN, T. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 20-34, 1997.
- NIKLAS-SALMINEN, Aino. *La lexicologie*. Paris: Armand Colin, 1997.
- NUTTAL, C. *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann, 1996.
- O'MALLEY, J.M.; CHAMOT, A.U. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- OLIVEIRA, Giana Elvira; DELDUCCA NETO, Simone Cristina; SANTOS, Simone Ferreira. Cultura e língua um binômio no ensino de português para estrangeiros. III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 26-26 nov. 1996.
- OLIVEIRA, P.S. Cursos básicos de leitura em língua estrangeira: elucidando o papel da gramática, com o Alemão por preferência. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 20, p. 69-94, 1992.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- OXFORD, Rebecca. *A new taxonomy of second language learning strategies*. Washington, D.C, ERIC Clearing House on Languages and Linguistics, 1985.
- _____. *Language learning strategies*. New York: Newbury House Publishers, 1990.

PALMA, Dieli Vesaro. A cognição metafórica e a prática em sala de aula. III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 26-26 nov. 1996.

PERES, Ana. *O infantil na literatura: uma questão de estilo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 1995 (Tese de Doutorado)

PERFETTI, C.A. *Reading ability*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1985.

_____. There are generalized abilities and one of them is reading. In: RESNICK, L. (Ed.) *Knowing, learning and instruction: essays to honor of Robert Glazer*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1989.

PERINI, M. Lingüística aplicada e leitura: um caso. *Anais do seminário aprendizagem da língua materna: uma abordagem interdisciplinar*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1984.

_____. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

PERRONI, M. C. *Desenvolvimento no discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PICARD, M. Pour la lecture littéraire. *Poétique*, Paris, n. 26, p. 42-50, 1977.

PIETRATÓIA, C. *Percursos de leitura – léxico e construção do sentido na leitura em língua estrangeira*. São Paulo: Annablume, 1997.

PIGALLET, Philippe. *L'art de lire*. Paris: ESF Entreprise Moderne d'Édition et Libraries Techniques, 1985.

PIKULSKI, John J. Questions & answers. 1989. *THE READING TEACHER*, v. 42, n. 4, Jan. 1989.

POLGUÈRE, A. Remarques sur les réseaux sémantique Sens •Texte. In: CLAS, A (Ed.) *Le mot, les mots et les bons mots*. Montreal: PUM, 1992. p. 109-148.

_____. *Propositional logic*. Extratos de nota de curso de Semântica Computacional. Departamento de Lingüística e Tradução da Universidade de Montreal, 1997. p. 40-60.

_____. Meaning-text semantic networks as a formal language. In: WANNER, L. (Ed.) *Recent developments in meaning-text theory and related issues*. Amsterdam: John Benjamin Publishers.

PRAZERES, Luiz Antônio. *Conhecimentos prévios e a leitura de textos informativos*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 1999. (Dissertação, mestrado).

QUEIROZ, Maria Isaura P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *Ciência e Cultura*, v. 39, n. 3, p. 272-286, mar. 1987.

RAPTIS, Helen. Is second language reading vocabulary best learned by reading? *The Canadian Modern Language Review*, v. 53, n. 3, p. 566-580, 1997.

REDMAN, S.; ELLIS, R. *A way with words*. V. 1-2. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, 1990.

REEDER, Jeffrey T. O aluno universitário de português: características, necessidades e expectativas. 4º CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, 21 a 25 de outubro, *Anais...* México, 1996.

REIS, Luciano M. As distorções na comunicação intercultural: uma pesquisa no contexto do ensino de português – língua estrangeira. V CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 30 ago.- 04 set. 1998.

REIS, Mariléia S. dos. *A teoria da aprendizagem do contexto na construção do significado de palavras novas: uma abordagem psicolinguística*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1997. (Dissertação, Mestrado)

REYES, Susana; BRIONES, Susana; BOTTO DE POCOVI, Martha; FORTUNY, Liliana; SASTRE, Silvia. *The ESP*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 53-69, 1998.

RICHARDS, J. The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, v. 10, n. 1, p. 77-89, Mar. 1976.

RIVERS, W. *A metodologia do ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Pioneira, 1975.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Estruturas morfológicas do português*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

RODEA, Marisela Colín. *Você não é brasileiro? Um estudo dos planos pragmáticos na relação português – espanhol*. Campinas: UNICAMP, 1990. (Tese)

_____. Objetos e contrastes. 3º CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* México: Centro de Estudos Brasileiros; UNAM, 19-21 out. 1994.

ROTTAVA, Lucia. A construção de sentidos em português como L2: uma tarefa combinada de leitura e produção escrita. V CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 30 ago.- 04 set. 1998.

ROTTAVA, Lucia; PRESTES, Graziela Prestes; FERREIRA, Paulo B.; SOUZA, Paulo Alex da Silva; DIAS, Renato Neves; ENGELSING, Eduardo. Materiais didáticos de português/língua estrangeira. V CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 30 ago.-04 set. 1998.

RUBIN, J. What the good language learner can teach us. *TESOL QUARTERLY*, 9.1, p.41-51, 1975.

RUDELL, M. R. Vocabulary knowledge and comprehension: a comprehension-process view of complex literacy relationship. In: RUDELL *et al.* (Ed.) *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association, 1994.

RUMELHART, David. Toward an interactive model of reading. In: DORNIC, S. (Ed.). *Attention and performance VI*. Hillsdale: Erlbaum, 1977. p. 573-603.

_____. Schemata: the building blocks of cognition. In: SPIRO, R. *et al.* *Theoretical issues in comprehension*. Hillsdale: Erlbaum, 1980. p. 33-58.

SAMPAIO, Ivan Barbosa Machado. Estudo de dispersão de frequência. In: SAMPAIO, I. B. M. *Estatística aplicada à experimentação animal*. Belo Horizonte: Fundação de Ensino e Pesquisa em Medicina Veterinária e Zootecnia, 1998.

SAMUELS, S. J.; KAMIL, M. Models of the reading process. In: PEARSON, R *et al.* *The handbook of reading research*. New York: Longman, 1984. p. 185-224.

_____. Models of the reading process. In: CARRELL, P. *et al.* *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p. 22-36.

SANTOS, Vera Maria X. dos. Estratégias de comunicação usadas por falantes de português como L2. V CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 30 ago.- 04 set. 1998.

SAUSSURE, F. *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot, 1962.

SBOROVSKY, Diana Levin de. A formação de professores de português: a experiência da UNER. III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 26-26 nov. 1996.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1995. (Tese, Doutorado)

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. O ensino de português para hispanofalantes em situação de imersão: relato de uma experiência. III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 26-26 nov. 1996.

_____. Proficiência em leitura em LE: implicações para o ensino e avaliação. I CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 24-25 nov. 1997.

_____. A formação do professor de língua estrangeira. *Anais do V Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

SCHLATTER, Margarete. Inimiga ou aliada? O papel da cultura no ensino da língua estrangeira. III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 26-26 nov. 1996b.

_____. CD-ROM didático de Português língua estrangeira. *Anais do V Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

SCHLATTER, Margarete; FORTES, Melissa S.; SOUZA, Paulo S. Análise de erros de textos escritos em português/LE para a elaboração do material didático. III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 26-26 nov. 1996.

SCHMITT, N. *et al.* Vocabulary learning strategies: student perspectives and cultural considerations. *Independence*, 4-6, Spring 1997.

SCHOUTEN-VAN PARREREN, Caroline. Reading foreign languages in the first phase of secondary aducation (Cópia parcial do *European Journal for teacher education*), 1985.

_____. Vocabulary learning through reading: which conditions should be met when presenting words in text? In: CARTER, Ron; NATION, Paul. *Vocabulary acquisition*. Montréal: Université de Montréal, 1989. p. 75-85.

SCOTT, Dinorah Lessa de Paula. Erros no uso do pretérito, na interlíngua do falante nativo do espanhol aprendiz de português como língua estrangeira. 3º CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* México: Centro de Estudos Brasileiros; UNAM, 19-21 out. 1994.

SCOTT, M. *Demystifying the jabberwocky: a research narrative*. Lancaster: University of Lancaster. Tese de doutorado, 1990.

SCOTT, M. What does inferring from context mean? In: PASCHOAL, M. S.; CELANI, M. A. *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística transdisciplinar*. São Paulo: Educ, PUC, 1992, p. 195-222.

SEGALOWITZ, D. Does advanced skill in a second language reduce automaticity in the first language? *Language Learning*, n. 41, p. 59-83, 1991.

SELIGER, H.W.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1990.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.) *Lingua(gem) e identidade - elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p.267-302.

SILVA, Denize E. G. da. As estratégias discursivas e o poder dentro da linguagem: uma proposta de intelecção de textos na sala de aula de língua estrangeira. 4º CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* México, 21-25 out. 1996.

SILVA, Ezequiel T. da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. 104 p.

_____. *Leitura e realidade brasileira*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

_____. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1985. 115 p.

SILVA, Lilian Lopes M. da. *A escolarização do leitor – a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. (Série Novas Perspectivas Educação)

SILVA, Neide de Souza. Comunicação intercultural: competência lingüística ou sociolingüística? III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, nov. 1996.

SILVEIRA, Regina Célia P. da. Ensino de língua portuguesa para hispano-americanos: leitura e léxico. III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, nov. 1996.

_____. (Org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez Editora, 1998. p. 73-91

SINCLAIR, John. *Corpus concordance collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

SMITH, F. *Understanding reading a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

_____. *Comprehension and learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1975.

_____. Learning to read by reading: a brief case study. *Language and Arts*, v. 53, n. 3, p. 297-299, 1976.

_____. Conflicting approaches to reading research and instruction. In: RESNICK, A. WEAVER, P. A. (Ed.) *Theory and practice of early reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1978.

_____. *Writing and the writer*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1982.

_____. *Compreendendo a leitura. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS - LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Boletim SIPLÉ*, v. 4, n. 13, ago. 1998.

SOUSA, Adriana F. de. Coesão e coerência: um estudo sobre os elementos conjuntivos e continuativos do discurso de usuários de português L1 e L2. 4º CONGRESSO INTERNACIONAL DO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* México, 21-25 out. 1996.

_____. Coesão e coerência: um estudo sobre os elementos conjuntivos continuativos em produções orais e escritas de usuários de português L1 e L2. III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 26-26 nov. 1996.

SOUZA, Patrícia N. de. Criando o sentido: a participação de textos literários na aprendizagem de leitura em língua estrangeira. *The ESP*, São Paulo, v. 18, n.1, p. 1-31, 1998.

STANOVICH, K.E. Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, v. 16, n. 1, 1980.

STERNBERG, R. J.; POWELL, J. S. Comprehending verbal comprehension. *American Psychologist*, Yale University, Aug. 1983.

STERNFELD, Liliana. *Aprender português – língua estrangeira em ambiente de estudos sobre o Brasil: a produção de um material*. Campinas: UNICAMP, 1996. (Dissertação, Mestrado)

_____. A produção de um material didático em ambiente de estudos sobre o Brasil. Um material que anda? III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 26-26 nov. 1996.

_____. “Central do Brasil” – a experiência de construir material de português língua estrangeira com alunos em sala de aula. V CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 30 ago.- 04 set. 1998.

TAILLEFER, G.; PUGH, T. Strategies for professional reading in L1 and L2. *Journal of Research in Reading*, v. 21, n. 2, p. 96-108, 1998.

TARDIF, J. *L'enseignement de la lecture selon une approche psycholinguistique*. Sherbrooke: PPMF, 1983. 140p.

_____. Les retombées de la psychologie cognitive dans les recherches en lecture. In: BOYES, J.-Y.; LEBRUN, M. *Actualité de la recherche en lecture*. Montréal: Association Canadienne-Française pour l'Avancement des Sciences, 1990.

TAYLOR, L. *Teaching and learning vocabulary*. London: Prentice Hall, 1990.

TONO, Y. Can a Dictionary help you read better? Documento eletrônico. Disponível em: <http://www.ugakugei.ac.jp/~tefldpt/tonolab/userstudy/help1989.html>.

TROUCHE, Lygia M. G. Dimensão discursiva no ensino de português – língua estrangeira: uma experiência multidisciplinar. III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 26-26 nov. 1996.

_____. Ensino de PORTUGUÊS – língua estrangeira - interface com a história do Brasil. III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 26-26 nov. 1996.

URBAIN, Jean-Didier. Língua materna, parte maldita da lingüística? Tradução de Marlene M. Z. Vianna. *Revista de Estudos de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1987, n. 4, p. 23-49.

URQUHART, A. The effect of rhetorical ordering on readability. In: ALDERSON, J. C.; URQUHART, A. H. *Reading in a foreign language*. London, New York: Longman, 1984. p. 160-180.

VAN DIJK, T. A. *Macrostructures*. Hillsdale: NJ, Erlbaum, 1980.

- VAN DIJK, T. A. Episodic models in discourse processing. In: HOROWITZ, R; SAMUELS, S. J. (Ed.) *Comprehending oral and written language*. New York: Academic Press, 1987
- VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- VORHAUS, R. Strategies of reading in a second language. *Journal of Reading*, v. 27, n. 5, p.412-416, 1984.
- VORHAUS, R. Strategies of reading in a second language. *Journal of Reading*, v. 27, n. 5, p.412-416, 1984.
- WALKER, Laura J. Word identification strategies in reading a foreign language. *FOREIGN LANGUAGE ANNALS*, v.16, n. 4, 1983, p.293-299.
- WENDEN, A. L. *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1991.
- WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. London: Oxford University Press, 1978.
- _____. *Explorations in Applied Linguistics 1*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- _____. *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press, 1984.
- _____. Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics*, Oxford University Press, v. 10, n. 2, 1989.
- _____. *O ensino de línguas para comunicação*. Tradução de J.C. Almeida Filho. São Paulo: Pontes, 1991. 230 p.
- WIENER, M.; CROMER, W. Reading and reading difficulty: a conceptual analysis. In: GUNDERSON, D. *Language & Reading: an interdisciplinary approach*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1970. p. 137-162.
- ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *A leitura rarefeita – livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- ZILLES, Ana Maria; PRESTES, Graziela. Curso de conversação de português para estrangeiros. III SEMINÁRIO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF, 26-26 nov. 1996.
- ZOLKOVSKIJ, A.; MEL'ČUK, I. A propos d'uni méthode possible pour la synthèse sémantique et des instruments correspondants. *NTI*, n.5, p. 23-23, 1965.
- ZOLKOVSKIJ, A.; MEL'ČUK, I. O semantieskon sinteze [Sur la synthèse sémantique]. *Problemy kibernetiki*, 1967, vol. 19, p. 177-238.

Anexo A

Perfil dos informantes

Legenda: UM = Université de Montréal / UFMG = Universidade Federal de Minas Gerais / LAVAL = Université de Laval à Québec

Número do Informante Instituição	Idade	Sexo	Língua Materna	1ª língua estrangeira	Alfabetizado em:	Curso Superior Completo	
						Sim	Não
McGill/ UM							
01	18		Francês	Inglês	Francês		X
02	25	F	Inglês	Francês	Francês		X
03	20	F	Inglês	Português	Inglês		X
04	23	F	Inglês	Francês	Francês		X
05	21	F	Francês	Inglês	Francês		X
06	22	F	Inglês	Francês	Inglês		X
07	21	M	Inglês	Português	Inglês		X
08	19		Inglês	Norueguês	Norueguês		X
09	23	F	Inglês	Português	Inglês		X
10	35	F	Francês	Inglês	Francês		X
11	24	F	Francês	Italiano	Francês		X
12	32	M	Francês	Inglês	Francês		X
13	21	M	Francês	Inglês	Francês		X
14	35		Espanhol	Inglês	Espanhol	X	
15	27	F	Árabe	Francês	Francês		X
16	50	F	Francês	Inglês	Francês	X	
17	23	F	Francês	Espanhol	Francês		X
18	23	F	Espanhol	Francês	Espanhol		X
19	22	F	Francês	Português	Francês		X
20	23	F	Espanhol	Francês	Espanhol		X
21	50	M	Inglês	Francês	Inglês	X	
UFMG							
22	37	F	Francês	Inglês	Francês	X	
23	52	M	Alemão	Inglês	Alemão	X	
24	56		Alemão	Inglês	Alemão	X	
25	22	F	Inglês	Francês	Inglês		X
26	19	F	Inglês	Francês	Inglês		X
27	33	M	Inglês	Português	Inglês	X	
28	19		Norueguês	Inglês	Norueguês		X
29	18	F	Holandês	Francês	Holandês		X
30	30	M	Francês	Inglês	Francês	X	
31	23	M	Francês	Inglês	Inglês		X
32	21	M	Espanhol	Inglês	Espanhol		X
33	32		Espanhol	Português	Espanhol	X	
34	19	F	Espanhol	Português	Espanhol		X
35	27	M	Espanhol	Inglês	Espanhol		X
36	31		Espanhol	Inglês	Espanhol	X	
37	31	F	Espanhol	Francês	Espanhol	X	
38	34	F	Japonês	Inglês	Japonês/Ing.	X	
39	27	M	Dinamarquês	Inglês	Dinamarquês		X
40	34	M	Indonésia	Inglês	Inglês	X	

UM e Laval							
41	50		Francês	Inglês	Francês	X	
42	53	F	Italiano	Francês	Italiano	X	
43	53	M	Francês	Inglês	Francês	X	
44	21	M	Inglês	Francês	Inglês		X
45	54	M	Francês	Inglês	Francês	X	
46	37	M	Tcheco	Inglês	Tcheco	X	
47	24	F	Francês	Inglês	Francês		X
48	52	M	Francês	Inglês	Francês	X	
49	50	M	Francês	Inglês	Francês	X	
50	32	F	Francês	Inglês	Francês		X
51	46	M	Francês	Inglês	Francês	X	
52	37	M	Francês	Inglês	Francês	X	
53	27	M	Francês	Inglês	Francês		X
54	32	F	Espanhol	Francês	Espanhol	X	
55	23	M	Francês	Inglês	Francês		X
56	28		Francês	Inglês	Francês		X
57	44	F	Francês	Inglês	Francês	X	
58	54	F	Francês	Inglês	Francês	X	
59	50	F	Francês	Inglês	Francês	X	
60	46	F	Francês	Português	Francês	X	
61	35	F	Francês	Português	Francês	X	
62	21	F	Francês	Português	Francês		X
63	35	F	Espanhol	Inglês	Espanhol	X	
64	24	F	Francês	Inglês	Francês		X
65	26	M	Francês	Inglês	Francês		X
66	20	F	Francês	Português	Francês		X
67	21	F	Francês	Português	Francês		X
68	22	M	Espanhol	Francês	Francês		X
69	29	F	Grego	Espanhol	Francês		X
70	43	M	Inglês	Espanhol	Inglês	X	
71	54	M	Inglês	Espanhol	Inglês	X	
72	55	M	Inglês	Espanhol	Inglês	X	
73	37	F	Inglês	Espanhol	Inglês	X	
74	52	F	Inglês	Francês	Inglês	X	
75	22	M	Inglês	Árabe	Inglês		X
76	22	F	Francês	Inglês	Francês		X
77	25	M	Francês	Espanhol	Francês		X
UFMG							
78	37	M	Francês	Inglês	Francês	X	
79	36	M	Inglês	Português	Inglês	X	
80	55	M	Inglês	Português	Inglês	X	
81	39	M	Inglês	Português	Inglês	X	
82	20	F	Espanhol	Inglês	Espanhol		X
83	26	M	Francês	Inglês	Francês	X	
84	23	F	Francês	Inglês	Francês		X
85	26	M	Inglês	Português	Inglês		X
86	20	F	Alemão	Inglês	Alemão		X
87	18	M	Espanhol	Português	Espanhol		X
88	19	M	Espanhol	Inglês	Espanhol		X
89	29	M	Francês	Inglês	Francês	X	
90	36	F	Francês	Inglês	Francês	X	
91	20	F	Alemão	Inglês	Alemão		X
92	35	F	Italiano	Inglês	Italiano	X	
93	32	F	Francês	Inglês	Francês	X	

Anexo B

Ficha de dados pessoais

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Língua materna: _____

Primeira língua estrangeira: _____

Língua de instrução no primário: _____

Língua de instrução no secundário: _____

Profissão: _____

Por que você estuda a língua portuguesa?

Você frequentou um curso de português nível básico no semestre passado? _____

Em caso afirmativo, quantas horas de curso? _____

O seu número é: _____

(Este número será sua identificação. Escreva-o no alto de cada página que você receber)

Anexo C

Assalto

Carlos Drummond de Andrade

1. Na feira , a gorda senhora protestou a altos brados contra o preço do chuchu:
2. – Isso é um assalto!
3. Houve um rebuliço. Os que estavam perto fugiram. Alguém, correndo, foi chamar o guarda. Um
4. minuto depois, a rua inteira, atravancada, mas provida de admirável serviço de comunicação
5. espontânea, sabia que se estava perpetrando um assalto ao banco. Mas que banco? Havia banco
6. naquela rua? Evidente que sim, pois do contrário como poderia ser assaltado?
7. – Um assalto! Um assalto! – a senhora continuava a exclamar, e quem não tinha escutado escudou,
8. multiplicando a notícia. Aquela voz subindo do mar de barracas e legumes era como a própria sirena
9. policial, documentando, por seu uivo, a ocorrência grave, que fatalmente se estaria consumando ali, na
10. claridade do dia, sem que ninguém pudesse evitá-la.
11. Moleques de carinho corriam em todas as direções, atropelando-se uns aos outros. Queriam salvar as
12. mercadorias que transportavam. Não era o instinto de propriedade que os impelia. Sentiam-se
13. responsáveis pelo transporte. E no atropelo da fuga, pacotes rasgavam-se, melancias rolavam, tomates
14. esborrachavam-se no asfalto. (...)
15. – Olha o assalto! Tem um assalto ali adiante!
16. O ônibus na rua transversal parou para assuntar. Passageiros ergueram-se, puseram o nariz para fora.
17. Não se via nada. O motorista desceu, desceu o trocador, um passageiro advertiu:
18. – No que você vai a fim de ver o assalto, eles assaltam a sua caixa. Ele nem escudou. Então os
19. passageiros também acharam de bom alvitre abandonar o veículo, na ânsia de saber, que vem
20. movendo o homem, desde a idade da pedra até a idade do módulo lunar.
21. Outros ônibus pararam, a rua entupiu.
22. – Melhor. Todas as ruas estão bloqueadas. Assim eles não podem dar no pé.
23. – É uma mulher que chefia o bando!
24. – Já sei. A tal dondoca loura.
25. – A loura assalta em São Paulo. Aqui é a morena.
26. – Uma gorda. Está de metralhadora. Eu vi.
27. – Minha Nossa Senhora, o mundo está virado!
28. – Vai ver que está caçando é marido.
29. – Não brinca numa hora dessas. Olha aí sangue escorrendo!
30. – Sangue nada, tomate.
31. Na confusão, circularam notícias diversas. O assalto fora a uma joalheria. (...)
32. Barracas derrubadas assinalavam o ímpeto da convulsão coletiva. Era preciso abrir caminho a todo
33. custo. No rumo do assalto, para ver, e no rumo contrário, para escapar. Os grupos divergentes
34. chocavam-se, e às vezes trocavam de direção: quem fugia dava marcha à ré, quem queria espiar era
35. arrastado pela massa oposta. Os edifícios de apartamentos tinham fechado suas portas, logo que o
36. primeiro foi invadido por pessoas que pretendiam, ao mesmo tempo, salvar o pêlo e contemplar lá de
37. cima. Janelas e balcões apinhados de moradores, que gritavam:
38. – Pega! Pega! Correu pra lá!
39. – Olha ela ali!
40. – Eles entraram na Kombi ali adiante!
41. – É um mascarado! Não são dois mascarados!
42. Ouviu-se nitidamente o pipocar de uma metralhadora, a pequena distância. Foi um deitar-no-chão
43. geral, e como não havia espaço, uns caíram por cima de outros. Cessou o ruído. Voltou. Que assalto
44. era esse, dilatado no tempo, repetido, confuso?
45. – Olha o diabo daquele escurinho tocando matraca! E a gente com dor-de-barriga, pensando que era
46. metralhadora!
47. Caíram em cima do garoto, que sorveteu na multidão. A senhora gorda apareceu, muito vermelha,
48. protestando sempre:
49. – É um assalto! Chuchu por aquele preço é um verdadeiro assalto!

Anexo D

Roteiro e Instruções

Informantes: aprendizes de PLE das universidades McGill, Montréal, Laval e UFMG

Tarefa 01: Fornecer sinônimos de 25 itens lexicais constantes em lista

Estímulo 01: Teste de Conhecimento

Instrução dada pela pesquisadora: “Preencham a lista com todos os sinônimos que vocês conhecem das palavras ou expressões conhecidas: vocês poderão apresentar uma palavra sinônima em português, traduzir a palavra para o inglês, francês ou espanhol, explicar com suas palavras, numa dessas línguas, o sentido que você conhece para cada item lexical da lista. Se você conhecer mais de um significado, escreva todos os que conhece. Esta atividade tem por objetivo fazer um levantamento das palavras que você conhece, antes da próxima atividade: leitura do texto”

Tarefa 02: Ler

Estímulo 02: Texto “Assalto” de Carlos Drummond de Andrade

Instrução dada pela pesquisadora: “Leiam o texto com atenção quantas vezes forem necessárias e, em seguida façam a tarefa 3, consultando o texto. O prazo máximo para o término das tarefas 2 e 3 será de 90 minutos. Assim que o prazo terminar eu avisarei”.

Tarefa 03: Fornecer sinônimos de 25 itens lexicais constantes em lista, consultando o texto lido.

Estímulo 03: Teste de Conhecimento dos itens lexicais contextualizados

Instrução dada pela pesquisadora: “De acordo com o texto lido, vocês vão fornecer os sinônimos dos 25 itens lexicais constantes nessa lista. Com base na narrativa, vocês poderão apresentar uma palavra sinônima em português, traduzir a palavra para o inglês, francês ou espanhol, explicar com suas palavras, numa dessas línguas, o sentido que você compreende para cada palavra da lista. É importante observar a localização da palavra no contexto para fornecer o seu significado. Para facilitar, essa localização foi fornecida, conforme os parênteses que seguem cada palavra.”

Tarefa 04: Recontar, por escrito, a narrativa, sem consulta ao texto e à lista da tarefa 3.

Estímulo 03: Folha com instruções e espaço em branco.

Instrução dada pela pesquisadora: “Lido o texto, preenchidas as listas, vocês terão o restante do tempo dessa aula para contar, por escrito, a história que vocês acabaram de ler. Essa tarefa será executada individualmente, sem consulta ao texto ou ao colega. Contem, livremente, com a maior riqueza de detalhes possível, o que vocês lembram do texto. Leiam as instruções que estão no cabeçalho antes de começar a compor os seus textos”.

Contexto: sala de aula silenciosa.

O que será avaliado: a compreensão, após a leitura do texto, dos itens lexicais desconhecidos antes da leitura.

O que será contado: Contar-se-á o número de sinônimos “corretos” dados após a tarefa 1 e o número de sinônimos “corretos” dados após a tarefa 3. Será estabelecida a relação entre o resultado da 1ª atividade e o da 3ª atividade.

Entrevista: as perguntas da entrevista foram elaboradas de acordo com o desempenho de cada informante. Basicamente consistiam em questionar o motivo pelo qual o aprendiz não forneceu um sinônimo ou forneceu sinônimos diferentes nas tarefas 1 e 3. Procurou-se levar o entrevistado a refletir sobre: em que medida o contexto da narrativa lida teria contribuído para a omissão de resposta, a resposta adequada e a inadequada.

Anexo E

Exemplos de textos produzidos pelos informantes

“Na feira houve uma mulher gordinha que se sentia que o preço do chuchu era caro demais. Ela gritou que o preço fosse um assalto, mas as pessoas no alrededor pensavam que pasou um assalto num banco. Assim, pela feira a voz corrou que já houvesse ladrões no lugar, o qual empeçou uma cadena de problemas: a circulação pelas ruas se parou, pura confusão na feira porque a pânica se infestou e se corrieron a qualquera direção. É por causa dessa confusão, cada quem disse sua própria história em quanto à identidade do ladrão. Pelo tanto, se descobrou o malentendimento quando a mulher gorda aclarou que só fizesse um comentário do preço, nada mais.” – Informante da McGill University - Canadá.

“Uma mulher gorda pensava que o preço do chuchu era um assalto. Ela diz a voz alta “assalto” e o pessoal pensaram que havia um assalto no banco. Houve un atropelado, a gente corriam pela rua, o ônibus se paravam. Em fim não houve nenhum assalto, só uma gorda que achava que o preço do chuchu era um assalto. Também, acho que a polícia apareceram. Todos pensavam que a mulher era o chefe e que tinha um matra...? (Gun).” – Informante da McGill University - Canadá.

“Num dia de feira, num banco, uma gorda mulher comecou a falar para os outros que havia um assalto no banco. Todo mundo ouviaram falar do assalto e a situação provoquou um desastro nas ruas perto do banco e na circulação. As pessoas queriam ver o que que acontecava mas ninguém podia conseguir de ver no banco e os assaltos. Finalmente depois que o mundo foi virado e que todos acharam que havia um assalto no banco, que falava do assalto no primeiro e os pessoas reavisou que não havia nenhum assalto e que estava a mulher que estava louca. E a mulher continuou de “crier” “assalto!” “assalto!” – Informante da Université de Montréal - Canadá.

“Uma gorda senhora estava numa feira. Ela não gostava do preço do chuchu. Então ela gritou que o preço era um assalto. As pessoas perto dela não entenderam correto quando ela gritou isso. Eles acharam uma coisa mais séria estava acontecendo. Alguém gritou que o assalto foi no banco. Todo mundo saiu para a rua e blocou o tráfego. Um motorista saiu do caro dele e um passageiro comentou. Os moleques queriam guardar seus legumes e produco. Tudo ficou bagunçado. No fim um rapaz foi parado por causa do assulto e a mulher não entendia o que aconteceu porque o único assalto foi o preço do chuchu.” – Informante da Université de Montréal - Canadá.

“Na feira, ouviu-se uma moça reclamando em alta voz “Quanto? Por essa chuchu? É um verdadeiro assalto!” Arma um confusão, os peitos sumiram, e a mensagem foi transmitido com um velocidade eficaz e impressionante. As ruas foram atrancadas, a gente sabiam que haviam assalto no banco nessa rua. (Mas – há um banco na rua? Tem que ter-se há um assalto!)

Um onibus na rua transversal parou, para assuntar – o motorista e o trocador desceram. Um passageiro colocou a cabeça fora do ônibus para ver melhor. Pessoas na rua especularam – “Eu ouvi que foi a loura!” “Não, ela roubou em São Paulo, essa foi uma morena – e gorda!” “Vamos ver se o que está caçando é marido!”

“Assalto! Assalto!” – O voz subiu do mar de barracas e legumes como o verdadeiro sirena do polícia – que chegaram logo depois. Naquele momento, havia o pipocar de um metalurgista pretinho e a gente tentaram caiu no chão, mas não havia espaço, e um caiu em cima de outro. Em particular um garçõete que someteu a massa da gente. O barulho cessou. Vergonada, a senhora re apareceu do tumulto falando desafiantemente – “mas chuchu nesse preço e um assalto mesmo!”

como consultora do Itamaraty no projeto *Centro de Estudos Brasileiros*; e coordena os cursos de extensão de Português. No ensino e na pesquisa, tem interagido com grupos no exterior e tem feito incursões pelo ensino de língua mediado pelo computador, pelas narrativas de aprendizagem, pela avaliação, além de extensa produção de material didático.

Este livro trata da complexidade da leitura e elege o modelo interativo como o mais eficaz, com respaldo em dados estatísticos, mas também dando voz aos próprios participantes da pesquisa. É leitura obrigatória para quem quiser conhecer o efeito do contexto sobre a compreensão de itens lexicais durante o processamento da leitura.

Vera Menezes

Esta obra abre um significativo capítulo na história do Ensino de Português, pela escolha de tão relevante problemática, excelente fundamentação interdisciplinar/internacional, cuidadosa abordagem metodológica (qualitativa e quantitativa) e inspirador conjunto de implicações pedagógicas, em benefício de um público diversificado: atuais e emergentes lingüistas aplicados, formadores de professores, professores, pesquisadores na área da Leitura, autores de material didático, interculturalistas. Os títulos dos capítulos indicam o caminho estrategicamente percorrido pela pesquisadora. Dentre os aspectos positivos, cinco merecem destaque: a natureza intercultural do universo pesquisado; o registro de protocolos muito reveladores de percepções e atitudes de aprendizes como leitores; uma mina de *insights* cognitivos; um elucidativo panorama sobre o ensino de Português no Brasil e no exterior; uma abundante documentação complementar; considerações pedagógicas relevantes e sugestões para professores sobre o desafiador ensino de vocabulário. Os conceitos-chave abordados englobam: leitor, leitura, texto, conhecimento lexical, componente lexical, modelo(s) de leitura, paráfrase, estratégia de compreensão, eficiência do contexto, recursos contextuais. Este livro ultrapassa os limites da leitura em língua estrangeira: os resultados da tese, aprovada com distinção e louvor, elucidam o efeito do contexto sobre a compreensão lexical na leitura. A autora, Profa. Regina Lúcia Pêret Dell'Isola, comunica com muita clareza seu conhecimento interdisciplinar e usa, para isso, exemplarmente a língua portuguesa.

Francisco Gomes de Matos

ISBN 85-87470-85-X



9788587470850 >