



## LÉXICO E LEITURA (LEXICON AND READING)

Jeni Silva TURAZZA (PUCSP)

*ABSTRACT: This work discusses the necessary relationship that should be established between lexical content and world knowledge for the good acting of activities that they seek to the practice of the reading teaching. Different reading conceptions are retaken, with the purpose of discussing such activity as process of production of senses, built in the social-interactive dimension. It intends that the production of senses, for embracing ruptures with the institutionalized knowledge by the use, it implicates process of re-significance and, necessarily, the re-dimension of the updated lexical contents in the superficial structure of the text by vocabularies forms and the combination between them.*

**KEYWORDS:** lexicon; reading; production of senses; re-significance.

### **I. CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Este trabalho trata da relação necessária entre conhecimentos lexicais e conhecimento(s) de mundo(s) para o desenvolvimento de habilidades de leitura de textos escritos. Entende-se que, na sociedade contemporânea, o domínio da língua escrita não se circunscreve apenas às exigências do cotidiano, visto que tal domínio torna-se uma necessidade para os processos de integração sócio-cultural e profissional de toda e qualquer pessoa. Nesse sentido, pode-se afirmar que as atividades de leitura são capazes de conduzir não só ao sucesso da vida escolar mas também à melhoria da qualidade de vida de um povo. Por conseguinte, facultar às crianças e/ou aos jovens o desenvolvimento e domínio de tais habilidades, inserindo-os nos mundos da cultura escrita, constitui um dos maiores desafios que se impõe àqueles que respondem pela educação, principalmente ao professor de língua materna.

Desde a década de 1960, aproximadamente, quando os estudos lingüísticos são deslocados do campo da unidisciplinaridade para o da interdisciplinaridade e, principalmente nos últimos dez anos, quando esses estudos tornam-se multi e transdisciplinares, os conhecimentos sobre os processos de produção de sentidos têm possibilitado uma melhor compreensão das dificuldades com que se deparam os aprendizes da língua escrita, no contexto real de situações de uso. De forma geral, poder-se-ia afirmar que o tratamento dispensado às atividades de leitura, ignorando a dimensão lexical do texto, tem resultado em uma das grandes dificuldades com que se depara o aprendiz da língua escrita. Tal dificuldade parece advir e/ou associar-se a uma outra: os diferentes pontos de vista pelos quais o movimento de leitura tem sido focado por seus diferentes estudiosos. Sabe-se, contudo, que os diferentes pontos de vista pelos quais se foca um dado objeto e/ou fenômeno resultam em uma multiplicidade de fatos que se explicam como diferentes representações desse mesmo objeto e/ou fenômeno.



Assim, em um primeiro momento, optou-se por compreender algumas perspectivas teóricas pelas quais se busca representar e/ou explicar os conhecimentos referentes ao ato de ler.

## II. CONHECIMENTOS SOBRE O ATO DE LEITURA

Pode-se afirmar que, de forma geral, os estudos que tratam de questões sobre a produção de sentidos, pelo movimento da leitura, têm como ponto de referência duas abordagens, a partir das quais se pode traçar duas perspectivas, dois recortes. Uma delas trata dos processos de produção de sentidos concebendo-os como dados mentais, abstratos, desenvolvidos por um leitor ideal. O leitor ideal seria aquele que, por ser cooperativo e por ter amplo domínio de conhecimentos lingüísticos e conhecimentos de mundos, é capaz de atribuir legibilidade a todos os textos que lê. A outra perspectiva pela qual os processos de produção de sentidos são compreendidos e explicados centra-se no leitor-real, situado nos quadros das diferentes práticas discursivas, responsável pela diversidade e/ou variação de diferentes atividades de leitura.

A primeira dessas abordagens compreende modelos teóricos, que não tratam dos conhecimentos lexicais como dados necessários que facultam ao leitor definir e parafrasear, via conhecimentos lingüísticos, conhecimentos não lingüísticos, de modo a deslocar-se das palavras para as representações de mundo(s), criadas e/ou produzida(s) pela leitura do texto. A segunda abordagem compreende modelos que atribuem à leitura uma dimensão inter, multi e transdisciplinar, incorporando a ela resultados de pesquisas e/ou procedimentos metodológicos capazes de redimensionar sua aprendizagem e/ou o seu ensino. É nesse segundo quadro teórico que é preciso pensar o léxico como espaço que possibilita o desenvolvimento de habilidades de leitura.

Nessa acepção, convém ressaltar que a leitura do texto escrito está indissociavelmente implicada, por um lado, à aprendizagem e ao domínio do código escrito e, necessariamente, do seu vocabulário: uma das formas de comunicação humana; e, por outro lado, à aceitação da escola como instituição responsável pelo ensino e domínio dessa modalidade do sistema lingüístico. Assim sendo, faz-se necessário reconhecer, por um lado, a real função da escola: instituição que é responsável pelo aprendizado da leitura, da escrita e pelo domínio da “*arte de contar*” e, por outro lado, a função da leitura e da escrita nos quadros cultural e ideológico da sociedade atual, visto que tais atividades não podem ser dissociadas das sociedades escolarizadas e/ou letradas. Logo, rejeitar a leitura do texto escrito é rejeitar a função básica e prioritária da escola; é rejeitar a interação com outros quadros culturais e ideológicos, com outros modelos de representação de mundos. Todavia, dependendo da concepção que se tem de texto e, por conseguinte, de linguagem e de língua, tem-se uma concepção de leitura e, necessariamente, uma proposta para a sua prática no campo do ensino.

## III. CONHECIMENTOS SOBRE A LINGUAGEM ↔ LÍNGUA ↔ TEXTO ↔ DISCURSO



Os estudos lingüísticos desenvolvidos até a década de 1970, aproximadamente, postulavam que os sentidos alocavam-se no próprio texto, atribuindo ao leitor a tarefa de encontrá-los, de modo que as atividades de leitura circunscreviam-se à simples transposição para a memória de sentidos delineados e/ou processados pelo produtor-autor. Neste caso, o leitor caracterizava-se como um decodificador, a leitura como um dado invariável e o texto como lugar de sentidos sempre idênticos, porque previamente instituídos pelo outro: o autor. Por isso, o texto podia ser compreendido como conjunto de processos uniformes, estáveis no tempo e no espaço. A comunicação, nesse quadro, não era concebida pela dinâmica dos processos de interação que garantem a contínua construção – desconstrução – reconstrução de sentidos (cf. Batista e Galvão, 1999).

Entre as décadas de 1970-1980, aproximadamente, esses estudos vão se deslocando cada vez mais para o tratamento da língua em uso – pragmática – firmando-se a concepção segundo a qual os sentidos são resultantes de processos da compreensão humana, abarcando a sistematização de dimensões plurais do plano da expressão textual, superando assim as aparências perceptivas pelo dinamismo e rapidez inerentes ao processamento de informações, durante o ato de leitura. Passa-se a postular que os sentidos de um texto são produzidos pelo leitor, a partir de seus conhecimentos prévios: lingüísticos e não lingüísticos. O princípio da gramaticalidade – orientador de investigações, cujo objeto de observação, análise e descrição era a língua: um sistema imanente, constituído e empregado por um falante ideal – vai cedendo espaço para o princípio da textualidade: orientador de investigações, cujo objeto de observação, análise e descrição-explicação é o texto, uma realização lingüística pela qual se manifesta o discurso. O discurso é concebido pelos quadros da interação como espaço de produção de sentidos; logo, um dado social em que diferentes “valores” são articulados e afirmados pela ação da linguagem. Assim sendo, sob o rótulo de “pragmática”, essa outra/nova vertente dos estudos lingüísticos vai sendo compreendida ora como um novo ramo dos estudos lingüísticos, isto é, como uma nova disciplina; ora como uma nova abordagem de questões desta área, tomadas numa perspectiva singular e diferenciada dos estudos estruturalistas. Contudo, independente desses dois pontos de vista, tais estudos propõem-se a explicar os processos inerentes à dinâmica das interações e das representações humanas que se dão na/pela linguagem.

Dentro desse quadro teórico, a linguagem é concebida como conjunto complexo de processos psicossociais capazes de facultar a aquisição e o uso de uma ou várias línguas, em diferentes contextos de usos, marcados por diferentes modelos situacionais. A língua, constituída e/ou instituída por um sistema léxico ↔ fonético ↔ gramatical, é concebida como criação e fundamento da linguagem, razão pela qual, sem a língua, a linguagem não poderia funcionar e, sem a língua, ela não teria existência. Logo, a linguagem só pode ser desenvolvida pelo fato de se haver aprendido uma língua, enquanto a língua só é adquirida e só se faz adequada às mais diferentes situações de uso pelo fato de o homem ser dotado de linguagem. Tratam-se, pois, de dois fenômenos e/ou dados tão intimamente implicados e imbricados que, nas atividades de interações humanas, torna-se impossível dissociá-los. Nessa acepção, aproximadamente, a partir da década de 1980, a Lingüística de Texto passará a opor à noção de texto-produto, a de



texto-processo: o próprio texto-produto, focado em seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção, possibilitando melhor diferenciar a chamada estrutura superficial – seqüência de palavras e/ou frases em ocorrência que respondem pela produção de enunciados – da chamada microestrutura textual – aquela que decorre do processamento das informações em que o leitor, por implicaturas e inferências, recupera as proposições implícitas pelas explícitas.

#### IV. CONHECIMENTOS LEXICAIS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Referir-se a conhecimentos lexicais é tomar a palavra como objeto de observação e de análise reflexiva que, concebida na dimensão lexical, revela-se uma unidade multidimensional, pelo fato de ser, ao mesmo tempo: **a.** um signo, cuja existência na memória de seus usuários, resulta de processos de subjetivização, oriundos de medializações entre Mundos  $\Leftrightarrow$  Homem  $\Leftrightarrow$  Homem = Mundos e que possibilita estabelecer relações referenciais com o chamado “*mundo não lingüístico*”, na medida em que o “*subjetivizado*” equivale a representações das coisas do(s) mundo(s); **b.** um conjunto de formantes, de esquemas que facultam a projeção de formações de frases que podem ser transformadas e/ou organizadas de diferentes maneiras, de forma a atender às mais diferentes modalidades de situações enunciativas. Nesse sentido, a palavra descontextualizada é: uma unidade de significações, cujo feixe semântico (sentidos cristalizados pelo uso = significados) define-se pela experiência, cultura e ideologia(s) de seus usuários; uma unidade morfossintática, cujas categorias mórnicas facultam a projeção de quadros categoriais sintáticos, nos quais ela pode ser inserida, de modo a se poder prever para ela diferentes encadeamentos (relações interlexicais), para a objetivização de enunciados, produzidos nas mais diferentes situações enunciativas. Nessa acepção, embora fora de uso, a palavra se faz dotada de texturas (relações intralexicais). Todavia, as unidades do universo lexical (lexias) jamais são empregadas isoladamente e, por esta razão, sempre estão em ocorrência (palavra = lexia-ocorrência): inseridas nos quadros dos processos de discursivização, orientando e, ao mesmo tempo, garantindo a produção de sentidos pelos quais seus significados são continuamente ressemantizados e institucionalizados, quando socialmente aceitos.

Dentro do quadro acima, entende-se que as unidades lexicais, presentes na estrutura superficial do texto-produto, compreendem formas lingüísticas que, articuladas entre si, objetivizam o que foi/está sendo subjetivizado na/pela linguagem em ação, de modo que, por elas, o produtor-leitor transforma o texto-produto em texto-processo. Tal transformação é orientada, concomitantemente, por dois sistemas de coordenadas: um que faculta fazer referências a porções de conhecimentos de mundos – “*saber enciclopédico humano*”; outro que faculta a projeção do modelo situacional inerente aos quadros da enunciação, lexicalmente marcados no enunciado e necessários para a construção da interação autor $\Leftrightarrow$ leitor, mediada pelo texto. Tal interação, como se sabe, sempre é instituída visando a uma intenção comunicativa, de modo a orientar modalidades e argumentos para o que se busca dizer. Assim, o quadro interativo, constituído pelo autor-escriptor sempre pressupõe a figura do leitor colaborador, a partir do qual o autor se desloca para reconstituir o que ele sabe (o novo) por aquilo que ele



pressupõe que o seu leitor não sabe, tomando por ancoragem o saber partilhado entre ambos. Por este saber partilhado – significados constituídos a várias mãos – o produtor-autor integra-se aos mundos referenciais do leitor. Ser cooperativo é adotar esse mesmo procedimento, valendo-se das relevâncias salpicadas pelo texto, de modo a percorrer as avenidas de sentidos abertas pelo processamento das informações, transformando-as em conhecimentos: alterando modelos de representação de mundos. O leitor cooperativo, portanto, é aquele capaz de reconstruir as verdades de seus mundos pelas verdades dos mundos do produtor-autor. A título de exemplificação e de forma sintetizada, buscar-se-á fazer a leitura do texto abaixo, visando a demonstrar o que, teoricamente, está postulado.

*“Remorço*

*“O remorço é uma coisa que dá na gente quando a gente faz uma coisa que está muito errada e então a gente se arrepende, isso é remorço. Como quando noutro dia ia passando o homem da fruta com o carrinho e ele é muito pobre e trabalha muito mas as frutas dele estavam tão bonitas que eu não resisti e zás peguei uma depressa enquanto ele estava conversando com uma freguesa e dei uma baita mordida na fruta mas aí é que me arrependi, senti mesmo uma coisa, voltei, esperei quando o homem não estava olhando botei a fruta de novo no carrinho e tirei outra mais madura. Isso é que é o remorço’.” (cf. Compozissôis Infâtis, Millôr Fernandes. Rio de Janeiro: Nórdica, 1975, p.20)*

Uma primeira leitura do texto, dentro do espaço circunscrito pela obra bem como pelo seu título: *“Compozissôis Infâtis”*, já revela para o leitor tratar-se da composição de uma criança, razão pela qual os textos desta obra são carregados de marcas de linguagem oral, estrategicamente utilizadas pelo produtor-autor para criar o humor. Nesse sentido, a situação expressa pelas designações lexicais apresenta propriedades típicas de um episódio referentes aos modos de pensar e agir de uma criança ⇒ pessoa de pouca idade e, conseqüentemente, de poucas experiências vivenciadas, o que implica pouco domínio do que é sócio-culturalmente permitido e/ou proibido. Assim, a leitura do título possibilita compreender que – se remorso designa um estado de inquietação da consciência causado pelo sentimento de culpa por se haver transgredido norma(s) social(is) e se toda transgressão implica punições (= significados referentes ao saber social, organizados e/ou orientados pelo marco das cognições sociais de grupos nos quais o leitor se insere e/ou interage) – o modelo situacional a ser projetado para a produção de sentidos deve remeter-se a este sistema de normas/proibições grupais, do tipo *“crime-castigo”*; transgressão/punição... Todavia, na medida em que se passa a processar as informações e vai se construindo, por implicativas e inferências, os sentidos mais locais para o texto (coesão), vai se deparando com as informações decorrentes das seguintes associações, orientadas pelas relações interlexicais estabelecidas pelo autor:

- a.** remorso ⇒ coisa ⇒ *“senti mesmo uma coisa”* = *“a gente se arrepende”*,  
o que possibilita compreender: **a.1** Remorso é um sentimento causado pelo arrependimento; **a.2** Arrepende-se é sentir-se insatisfeito por haver cometido uma falta que prejudica o outro ou o próprio sujeito arrependido: *“... a gente faz alguma coisa que está muito errada e então a gente se arrepende...”*; **a.3** Arrependimento não é provocado pela consciência (saber que dá o poder de avaliar) de que: **a.3.1**



quem é muito pobre trabalha muito: valor de proporcionalidade, de classe social – “... *ele é muito pobre e trabalha muito*”; **a.3.2** deve-se respeitar o que é alheio e não tomá-lo e/ou furtá-lo para satisfazer desejos: “... *mas as frutas dele estavam tão bonitas que eu não resisti e zás...*” (furtei); **a.3.3** não se deve prejudicar o próximo: “... *dei uma baita mordida na fruta... voltei, botei a fruta de novo no carrinho e tirei outra mais madura...*”.

Assim sendo, o arrependimento é causado pela consciência de que: **a.** não se é capaz de saber fazer a escolha adequada de um dado objeto para satisfazer o desejo por ele provocado: “... *mas os frutos... estavam tão bonitos... dei uma baita mordida* (= experimentar) ... *mas aí é que me arrependi, senti mesmo uma coisa...*”; **b.** se é obrigado a esperar o momento adequado – “... *esperei quando o homem não estava olhando...*” – sempre propiciado pelo adulto, para poder escolher, com adequação, o objeto que irá satisfazer os desejos infantis.

Assim, o modelo situacional representado pelo autor tem por ancoragem a capacidade da criança saber enganar, aproveitando-se das distrações do adulto que deixa de zelar pelo que lhe é direito: “*o que não está sendo cuidado não tem dono*” ∴ o descuido cria a oportunidade para o prejuízo. Nessa acepção, a ressemantização do conteúdo vocabular das lexias remorso⇒arrependimento é reorganizada pelos semas “*desejo*” e da busca de sua “*satisfação*”, apontando que, para a criança – que, apesar da pouca idade, é capaz de vencer obstáculos para satisfazer-se, mesmo rompendo as regras sociais – arrepender-se é sentir-se incapaz de fazer a escolha adequada.

Entende-se, pela análise acima, haver sido demonstrado a necessidade e a importância de uma outra abordagem do sistema lexical da língua materna para que o aluno, definindo e parafraseando as unidades lexicais, articuladas por combinatórias que visam a designar conhecimentos da língua em uso, adquira e/ou desenvolva habilidades de leitura.

**RESUMO:** O trabalho discute a relação necessária que deve ser estabelecida entre o conteúdo lexical e conhecimentos de mundo para o bom desempenho de atividades que visam à prática do ensino de leitura. Retomam-se diferentes concepções de leitura, objetivando discuti-la como processo de produção de sentidos construídos na dimensão sócio-interacionista. Propõe-se que a produção de sentidos, por abarcar rupturas com os saberes institucionalizados pelo uso, implica processos de ressemantização e, necessariamente, o redimensionamento dos conteúdos lexicais atualizados na estrutura superficial do texto por formas vocabulares combinadas entre si.

**PALAVRAS-CHAVE:** léxico; leitura; produção de sentidos; ressemantização.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

DIJK, Teun A. van. *Text and context*. London: Longman Group Limited, 1998.



SILVEIRA, Regina C.P. Leitura: produção interacional de conhecimentos. In: BASTOS, Neusa B. (org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.

TURAZZA, Jeni S. *Léxico e criatividade*. São Paulo: Plêiade, 1996.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras... In: BASTOS, Neusa B. (org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.