

O VOCABULÁRIO PELO CONTEXTO: IMITAÇÃO DA AQUISIÇÃO NATURAL DA LINGUAGEM

MARILÉIA SILVA DOS REIS
(Universidade Federal de Santa Catarina - Brasil)

1. A aprendizagem pelo contexto: imitação da aquisição natural da linguagem

Dentre os fatores que intervêm na aquisição da linguagem pela criança, os estudos psicolinguísticos têm dedicado um vasto espaço para o interacional (ou ambiental). Segundo Scliar-Cabral (1998), ao lado do inato e do maturacional, o fator interacional intervém, em igual proporção, nesse complexo mecanismo de aquisição. Assim, para que a percepção da fala seja desenvolvida com eficiência, esses três fatores têm que estar em equilíbrio.

A criança costuma responder às propriedades gerais dos enunciados logo após o nascimento. Exposta ao meio, vai se habilitando a detectar se uma determinada palavra tem as propriedades de som compatíveis ou não à língua nativa. Segundo Jusczyk (1997), é nesses primeiros meses que se dá o desenvolvimento da sensibilidade das características fonético-fonotáticas da sua língua nativa e também da organização prosódica dos enunciados. Interagindo com o meio, partindo dos dados disponíveis no contexto de fala a que estão expostos e fazendo uso de pistas criadas por eles próprios, os bebês parecem descobrir, num período muito curto de tempo, os traços críticos que são mantidos na sua língua nativa. A rapidez com que descobrem esses traços é o que acreditamos ser o resultado de uma aprendizagem conduzida inatamente.

Mais tarde, já alfabetizado na aquisição de novas palavras expostas no texto que está lendo, acreditamos que o leitor possa ampliar seu vocabulário, procurando compreender o significado das que lhe são desconhecidas, ao fazer uso das pistas contextuais externas, disponíveis no próprio contexto.

Nesses termos, de um modo similar ao que ocorre na fase de aquisição da linguagem, (em que há uma interação entre o *input* e a capacidade perceptual da criança, que vai desde o uso de pistas prosódicas e não-prosódicas na descoberta da segmentação de uma palavra até o emprego de pistas na aplicação de regras fonético-fonotáticas da sua língua nativa) na aquisição de palavras desconhecidas, esta interação também pode ser efetivada no processo da leitura. Ao processá-la, o leitor pode fazer uma interação entre o seu conhecimento lingüístico, enciclopédico e de mundo, ativando principalmente as pistas disponíveis no próprio contexto lingüístico, para que novas palavras possam por ele ser compreendidas, ampliando, assim, o seu conhecimento vocabular.

Em relação a esta construção do significado de palavras novas na leitura, Kleiman (1987:67) considera que tal aprendizagem será facilitada quanto mais se assemelhar à aquisição natural de conceitos pela criança, principalmente àquela adquirida na sua fase pré-escolar. A partir de "experiência pessoal de alguma forma vivenciada com objetos, situações e pessoas, a criança abstrai os elementos constituintes do conceito e chega à generalização refletida no termo ou item lexical" (p.67). Assim, primeiramente, a criança adquire os nomes de categorias básicas, depois vai construindo uma série de associações ligadas àquela categoria, acumula experiências com diversos objetos daquela categoria básica, até chegar a certas realizações.

Entretanto, o ensino de vocabulário nos livros didáticos tem se fixado praticamente no método direto de definição de itens lexicais supostamente desconhecidos pelo aluno. O mais comum deles é do tipo "glossário". Segundo Kleiman (1987:51), este é um modelo de ensino que apresenta problemas tanto de natureza metodológica quanto de natureza lingüística.

1.1. Problemas de natureza metodológica

Um dos problemas de natureza metodológica no uso exclusivo de definição para o ensino de palavras novas refere-se ao glossário. Os itens lexicais que aparecem nos glossários que acompanham o texto de leitura vêm definidos numa acepção apenas, que é aquela que faz sentido no texto. Segundo Kleiman (op. cit.), "isto significa que o glossário vem substituir a inferência do significado de palavras desconhecidas mediante a utilização do contexto em que elas aparecem".

Nesta linha de pensamento, pesquisas desenvolvidas por Nagy, Herman e Anderson (1985 - apud Ruddell, 1994:416; Kleiman, 1987:51) apontaram alguns resultados:

- 1) há uma aprendizagem significativa de vocabulário após pouquíssimas (até mesmo uma) exposições a uma palavra no contexto;

- 2) a utilização do contexto para a aprendizagem de palavras novas é um método mais eficiente do que o ensino direto através da definição, tanto em relação ao tempo de aprendizagem quanto em relação ao número de palavras efetivamente aprendidas.

Kleiman (op. cit.) considera que, além disso, a aprendizagem de vocabulário mediante a utilização de contexto para inferir o significado constitui uma aprendizagem gradativa, de “pequenos acréscimos e refinamentos que vão tornando o significado da palavra cada vez mais preciso, imitando assim a maneira pela qual adquirimos vocabulário”. Acrescenta que há crianças que não utilizam espontaneamente o contexto lingüístico para a inferência de palavras desconhecidas, em muitos casos, devido à falta de familiaridade com o texto escrito, cuja compreensão, segundo a autora, exige um enfoque analítico mais independente do contexto imediato.

1.2. Problemas de natureza lingüística

Do ponto de vista lingüístico, Kleiman (op. cit.) considera que a palavra desconhecida é definida, na maioria das vezes, por apenas uma outra palavra. Cita como exemplo, retirado de um livro didático, a palavra “labareda”, definida por “chama”. Mas considera que uma definição só se mostra adequada quando ela caracteriza pelo menos “aqueles atributos que são necessários para a identificação dos objetos que o conceito engloba” (p.52). Nesses termos, esta simplificação de atributos é equivocada, visto que precisamos ter acesso a todos os atributos que são necessários para a identificação daqueles que diferenciam, no caso do exemplo dado, “chama” de “labareda”. E, mesmo assim, declara estar convicta de que “nenhuma definição, por mais adequada que seja, se iguala à função particularizadora do contexto” (p.52).

2. Compreensão e conhecimento vocabular

A compreensão textual pode ser comprometida pelo (des)conhecimento vocabular do leitor quando está interagindo com o texto. A leitura é um processo que envolve interação. Para Ruddell & Unrau (1994:997), esta interação ocorre entre: a) as crenças prévias e o conhecimento de mundo que o leitor traz em sua memória, e que é ativado durante o ato da leitura; b) o texto que, além de representar um conjunto de sinais gráficos que o leitor deve identificar de modo a criar sentido, é também a materialização do discurso e c) o professor e/ou autor, que deixou no texto sinais reveladores de suas intenções e que serão interpretados (com ou sem a monitoria do professor), conforme a imagem que o leitor fizer daquelas intenções.

Segundo Grimm-Cabral (1991:76), ao interagir com o texto, é preciso que o leitor seja muito criativo. A busca da compreensão textual vai exigir, na maioria das vezes, um certo esforço por parte do leitor. Para a autora, existe na escola

uma certa preocupação quanto ao conteúdo do que os alunos lêem. O que parece não existir, entretanto, é a "preocupação em saber como os alunos lêem e o mais importante: ensiná-los a ler." Como o processo da leitura de um modo espontâneo é comum apenas aos considerados bons leitores, não devem ser ignorados aqueles que nunca saíram do estágio da decodificação, "seja porque não automatizaram bem o processo e com isto todo o tempo do processamento é gasto apenas no reconhecimento da informação gráfica, seja porque não desenvolveram a necessidade da busca do significado"(op. cit.:76).

Um dos argumentos muito usados a respeito da remediação em leitura é o de que se melhora o nível da leitura lendo. Esta estratégia pode até trazer benefícios para certos leitores, os considerados fluentes. Porém, para aqueles que são incapazes de controlar os mecanismos auto-reguladores que asseguram uma boa compreensão textual, a sua incapacidade de compreender o texto poderá ser aumentada. Na realidade, cria-se um círculo vicioso. Para Grimm-Cabral (op. cit.), se partirmos do pressuposto de que o aluno, por não entender, por não ter os mecanismos auto-reguladores, vai se distanciando da leitura, não haverá a possibilidade de estes leitores adquirirem o conhecimento.

Para que o conhecimento seja adquirido, Grimm-Cabral (op. cit.:75) postula que a aquisição de conhecimento implica utilizar uma informação já existente para estruturar as novas informações que já são sugeridas em um texto ou por outro meio. Há uma reelaboração de esquemas velhos face à nova informação. É importante, então, se estabelecer o que o indivíduo já sabe, para a partir do velho introduzir o novo. Ora, se o leitor é incapaz de montar esquemas apropriados, ou os seus esquemas prévios são muito deficientes, há a necessidade de uma condução do pensamento do leitor para que ele realize as analogias e as conexões corretas.

Segundo Baker & Brown (1984:356), as falhas responsáveis pela falta de compreensão dos textos podem ser apontadas como resultantes de:

- falta de esquemas adequados para um texto;
- existência de esquemas, mas a não ativação dos mesmos;
- ativação de esquemas inadequados.

Além destas, Grimm-Cabral (1991:75) acrescenta que as falhas de compreensão podem também ocorrer quando o leitor considerar que a leitura, de um modo geral, "não exige o pensar com o texto nem implica o controle sobre a busca do significado". Passar os olhos várias vezes sobre a página pode dar ao leitor ineficiente alguns fatos isolados que farão sentido, ou não, e isto pode criar a necessidade de este leitor ler várias vezes o mesmo texto, numa tentativa de memorizar mecanicamente a informação.

3. Contexto e compreensão

Constitui contexto do falar “toda a realidade que rodeia um signo, um ato verbal ou um discurso, como presença física, como saber dos interlocutores e como atividade” (Coseriu, 1979:321). É, portanto, uma unidade maior em que unidades menores estão inseridas. Assim, a frase (unidade maior) serve de contexto para a palavra; o texto, para a frase e assim por diante. O contexto pode ser explícito, quando é expresso com palavras, ou implícito, quando está embutido na situação em que o texto é produzido. É ele que determina o sentido de uma frase. Nesses termos, estamos certos de que uma mesma frase pode ter sentidos distintos, dependendo do contexto dentro do qual está inserida.

3.1. Tipos de contexto

Podemos distinguir três tipos de contexto:

1. contexto idiomático;
2. contexto verbal;
3. contexto extraverbal.

3.1.1. Contexto idiomático

O contexto idiomático é o que toma a própria língua como contexto, como “fundo” do falar. Para Coseriu (op. cit.), “todo signo realizado no discurso significa complexos sistemas de oposições e associações formais e semânticas com outros signos, que não se dizem, mas pertencem ao acervo lingüístico dos falantes”. Nesses termos, o “ditado” surrealista, a rima a assonância, a aliteração, o jogo de palavras são meios de revelar parcialmente as seções mais imediatas desse fundo de saber sobre o qual se projeta toda a palavra concreta.

3.1.2. Contexto verbal

O contexto verbal é o próprio discurso enquanto “entorno” de cada uma de suas partes. Coseriu (op. cit.) esclarece que, para cada signo e para cada porção dum discurso (que pode ser em forma de diálogo), constitui “contexto verbal” não apenas *o dito antes*, mas também *o dito depois*, no mesmo discurso.

O contexto verbal pode ser imediato ou mediato. Será imediato quando for constituído pelos signos que se encontram imediatamente antes ou depois do signo considerado. E, será mediato (ou contexto temático) quando abarcar todo o discurso.

3.1.3. Contexto extraverbal

O contexto extraverbal é constituído por todas as circunstâncias não-lingüísticas que são percebidas diretamente ou são conhecidas pelos falantes. Coseriu (op. cit.) distingue seis tipos deste contexto:

1. Contexto físico: refere-se às coisas que estão à vista de quem fala ou às coisas a que um signo adere.
2. Contexto empírico: é constituído pelos “estados de coisas” objetivos que são conhecidos por quem fala num lugar e num momento determinado, ainda que não estejam à vista.
3. Contexto natural: é a totalidade dos contextos empíricos possíveis, isto é, o universo empírico conhecido pelos falantes.
4. Contexto prático ou ocasional: é a “ocasião” do falar: a particular conjuntura subjetiva ou objetiva em que ocorre o discurso.
5. Contexto histórico: é constituído pelas circunstâncias históricas conhecidas pelos falantes, e pode ser particular, por ser tão limitado quanto a história duma pessoa, duma aldeia; ou mais amplo, como a história duma nação; ou universal; atual ou pretérito.
6. Contexto cultural: refere-se a tudo aquilo que pertence à tradição cultural duma comunidade, que pode ser muito limitada ou tão ampla quanto a humanidade inteira.

Todos os contextos extraverbais podem ser criados ou modificados mediante o contexto verbal; mas mesmo a língua escrita e a literária contam com alguns deles. Por exemplo, com o contexto natural e com determinados contextos históricos e culturais.

3.2. Como o contexto facilita a compreensão

A construção do significado da palavra no texto pode ser facilitada pelo uso correto do contexto. Sabemos que o contexto não só facilita a compreensão, como também facilita a identificação e o reconhecimento da palavra, além de facilitar a aquisição do vocabulário (Ruddell, op. cit.: 433).

Beck, McKeown e McCaslin (1983 - apud Ruddell, 1994:432) advertem que “todos os contextos não são criados de uma mesma forma”. Em seus estudos, descobriram quatro tipos de contexto que oferecem vários graus de assistência ao leitor:

1. Contexto enganador (*misdirective*):
 - induz o leitor a construir os significados da palavra incorretamente;
2. Contexto não-diretivo:
 - não oferece informação;
3. Contexto diretivo geral:
 - dá a informação correta, mas não a específica;
4. Contexto diretivo:
 - fornece o significado correto e específico.

3.3. O uso do contexto pelo leitor para construir o significado da palavra

O contexto fornece uma gama muito grande de informação não só na construção do significado da palavra, como também na identificação e na aprendizagem da palavra (Ruddell, 1994:434).

Há fortes evidências de que os leitores que usam o contexto de maneira espontânea costumam aprender incidentalmente novas palavras em textos naturais e um número considerável destas palavras é aprendido, mesmo que a palavra seja encontrada uma só vez. As pesquisas indicam que os alunos de escolaridade média aprendem de 800 a 1200 palavras através do contexto e acreditam que isto representa um terço do crescimento do vocabulário anualmente (Nagy, Herman e Anderson (1987 - apud Ruddell, 1994:434)). Em vários aspectos da aprendizagem das palavras polissêmicas, esses autores (citados acima) descobriram que os estudantes de 2ª. até 6ª. séries tiveram um desempenho superior nas tarefas que trabalhavam a construção do significado pelo uso do contexto, comparativamente a outras tarefas sem o seu uso.

3.4. Contexto e pistas contextuais

É muito comum, tanto para o professor quanto para o aluno, acreditar que a única maneira de aprender novas palavras é através do dicionário e do glossário que comumente acompanham os textos dos livros didáticos. Kleiman (1995:67) ressalta que o "uso do dicionário é o melhor método para a aprendizagem do léxico apenas em dois casos: quando se trata do significado de palavras-chave, que ocorram repetidas vezes e cuja hiperlexicalização marca essa relevância, e quando se trata de itens lexicais cujo significado exato é essencial, sejam estes elementos-chave ou não." Mas quando a compreensão do texto não depender do conhecimento de uma definição exata da palavra, tal como aparece no dicionário, outras estratégias podem ser usadas pelo leitor e, dentre elas, o uso do contexto tem se tornado uma grande opção.

Marcuschi (1985) também admite que a compreensão não se dá como fruto da simples apreensão do significado literal das palavras e sentenças. Acrescenta que a compreensão de uma sentença ou de um texto ultrapassa os limites de seus contextos de ocorrência; ela exige também uma contextualização cognitiva dependente da própria organização dos conhecimentos e experiências pessoais.

3.5. Tipos de contexto auxiliares na inferência lexical (Kleiman, 1995:75)

Segundo Kleiman (1995:75), muitas das relações entre uma palavra e seu contexto lingüístico são passíveis de descrições e classificação. Algumas dessas relações são até predizíveis mediante o uso de pistas decorrentes do próprio contexto externo em que uma palavra nova está inserida. Em alguns textos, como

o didático, o jornalístico ou o informativo de divulgação científica, podemos nos defrontar com termos-chave que são definidos no decorrer do texto. Muitas vezes, são termos cujas definições são assinaladas por diversas pistas textuais. Entretanto, devemos ressaltar que, em diversas situações de uso da linguagem, é imprescindível que o leitor tenha o conhecimento exato da palavra desconhecida. Para estas situações, o uso do dicionário é a estratégia mais recomendada.

Se quisermos trabalhar, na prática da sala de aula, a inferência do significado de uma palavra desconhecida mediante as relações existentes entre esta palavra e seu contexto, é preciso, segundo a autora, que seja feita uma análise cuidadosa do vocabulário do texto para que, a partir dessa análise pré-pedagógica, o professor possa determinar quais das palavras provavelmente desconhecidas pelo aluno são inferíveis a partir do contexto e quais não são. Precisamos, também, reconhecer quais destas palavras exigem uma definição, embora também contextualizada, porém mais exata de seu significado, para que uma outra estratégia possa ser empregada pelo leitor, como a do uso do dicionário, por exemplo.

Muitas são as pistas que o leitor pode usar para reconhecer o tipo de contexto em que as palavras estão inseridas, ao realizar sua leitura. Kleiman (op. cit.) classifica-o em sete tipos distintos, tomando como parâmetro de classificação o modelo de pistas para a inferência lexical desenvolvido por Thomas & Robinson (1976 - apud Kleiman, 1995:81). São eles:

3.5.1. Definição: exposição de alguns dos traços que caracterizam a palavra nova, ou uma explicação dela por meio de aposto, no contexto. Exemplo:

- (01) A mulher desceu, olhando para todos os lados. Não era necessário no local ermo, *praticamente desabitado*. ("Tráfico de Anjos", 21:33 - apud REIS, M.S., 1997)

3.5.2. Explicação através de exemplo: explicação de uma palavra supostamente desconhecida do leitor através de exemplos de outros termos com os mesmos traços da palavra desconhecida. Exemplo:

- (02) - O professor é terrível... Ele até obrigou um colega meu a tirar o *brinco que usava*.
 - Seu colega tá nessa de usar brinco também? (...)
 - Paizão, deixa de ficar gozando! A juventude, como você sabe, procura extravasar seu inconformismo e sua revolta...
 - ... com comportamentos os mais esdrúxulos possíveis. ("Tráfico de Anjos", 16:12 - apud REIS, M.S., 1997)

3.5.3. Sinonímia ou substituição: a relação de sinonímia pode ser construída mediante a substituição entre os itens lexicais, alternadamente, no contexto;

- (03) A única poltrona vaga era ao lado de um bebê com cara de intelectual, pincenê no nariz, garatujando uns escritos com uma pena de pato. Na boca, um charuto todo babado.
- Sente-se, caro leitor! Eis aqui seu passaporte. - E o bebê entregou-lhe um passaporte em branco.- Meu nome é Machado e estou *rascunhando* uma história interessante, que talvez eu chame de "Dom Casmurro"... ("Tráfico de Anjos, 72:30 - apud REIS, M.S., 1997)

3.5.4. Comparação e/ou contraste: as relações de comparação ou de contraste entre um item desconhecido e algum outro no texto podem ser realizadas através de analogias. Exemplo:

- (04) - O que foi, Águida? - Geraldo, seu marido, entrando na casa dos quarenta nos, acendeu a luz. Passando a mão na cabeça, tentando ajeitar os cabelos que o tempo debelava, transformando a *vasta cabeleira de antigamente* em uma *reluzente careca*, o marido olhou para a esposa. Águida estava pálida, branca como cera. ("Tráfico de Anjos", 12:30 - apud REIS, M.S., 1997)

3.5.5. Conotação mediante efeito cumulativo: os efeitos e associações que as palavras sugerem num dado contexto lingüístico podem se processar por estes pertencerem a um mesmo campo semântico. Exemplo:

- (05) - *Herói grego*, tem um pepinão pra você descascar logo de madrugada... - Rosana Zaidan, a experiente chefe de reportagem, disparou à guisa de cumprimento. . .
Sempre tratava *Aquiles* referindo-se a seu homônimo mitológico. - Acabam de seqüestrar um bebê do berçário de um dos hospitais. ("Tráfico dos Anjos", 14:16 - apud REIS, M.S., 1997)

3.5.6. Classificação: palavras em listas ou série: é a inserção de um palavra numa série ou lista de palavras de uma mesma classe ou categoria. Exemplo:

- (06) Aqui e ali, como se fosse pesadelo, havia galhos de árvore. Mas não árvores brasileiras: uma mistura de *pínbeiros*, *cedros*, *salgueiros*,

olmos e tílias, tudo espalhado por cima dos móveis. ("Tráfico de Anjos, 50:05 - apud REIS, M.S., 1997)

3.5.7. Experiência pessoal: trata da construção do significado de uma palavra desconhecida mediante o uso de recursos extratextuais, retomados da experiência de vida do leitor. É o tipo de conhecimento que Ruddell & Unrau (1994:1001) classificam de conhecimento e experiência prévios, trazidos pelo leitor no processo de leitura. Exemplo:

(07) - O que é isso? - Vítor não sabia o que era esdrúxulo.

- Você precisa aumentar seu vocabulário. Como quer passar em Medicina, um curso tão concorridíssimo, se não tiver intimidade com as palavras?

- Tá bom, pai, vou pensar nisso. Mas depois não reclama se o pessoal começar a me chamar de Auréliq ambulante. ("Tráfico dos Anjos", 16:24 - apud REIS, M.S., 1997)

4. Considerações finais

A leitura compreende, realmente, um processo mental de vários níveis, que muito contribui para o desenvolvimento do intelecto. Podemos evitar o distanciamento entre o leitor e o texto se promovermos a leitura logo nos primeiros anos de escolaridade da criança e esta promoção não cabe tão somente à escola, mas também à família e à comunidade, de um modo geral (Ruddell, 1994:414). A busca de informações e pistas no próprio contexto em que a palavra está inserida, para que a construção do significado de palavras desconhecidas do leitor se efetue, pode também ser considerada mais um estímulo para o desenvolvimento da leitura, evitando que esta habilidade seja interrompida (quando o leitor precisa se dirigir ao dicionário) ou até mesmo abandonada, caso a palavra nova não seja por ele compreendida.

Portanto, o reconhecimento do tipo de contexto em que as palavras (novas ou já conhecidas) estão inseridas é uma estratégia que vem realmente beneficiar o leitor, na prática da habilidade de leitura, porque, além de exercitá-lo na automonitoração da compreensão leitora, pode também tornar mais ágil o seu desenvolvimento, na medida em que ele próprio pode construir o significado das palavras que lhe são desconhecidas. E, para isso, acreditamos que, quanto mais se aproximar da aquisição natural da linguagem, mais eficiente este processo se fará.

Referências Bibliográficas

BAKER & BROWN (1984). Metacognitive skills in the reading. In: *Handbook of reading research*. P.D. Pearson (eds), London: Longman.

- COSERIU, E. (1987). *Teoria da linguagem e lingüística geral*. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de livros.
- GRIMM-CABRAL, L. (1991). Metacognição e esquemas. In: *Fragments: Leitura*. Vol. 3,2. Florianópolis: Editora da UFSC.
- JUSCZYK, P.W. (1997). *The discovery of spoken language*. Massachusetts Institute of Technology. USA.
- KLEIMAN, A. (1987). Aprendendo palavras, fazendo sentido: o ensino de vocabulário nas primeiras séries. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, (9):47-81.
- _____ (1995). *Oficina de Leitura - teoria e prática*. Campinas: Pontes.
- MARCUSCHI, L.A. (1985). *O processo inferencial na compreensão de textos*. Recife - UFPE - mimeo.
- REIS, M.S. (1997). *A teoria da aprendizagem do contexto na construção do significado de palavras novas: uma abordagem psicolingüística*. Dissertação de mestrado. UFSC.
- RUDELL, M.R. (1994). Vocabulary Knowledge and comprehension: a comprehension-process view of complex literacy relationship. In: Ruddell & Singer (eds) *Theoretical models and process of reading*. Fourth Edition, Newark: IRA.
- RUDELL, R. & UNRAU, N. (1994). Reading as a meaning-construction process; the reader, the text and the teacher. In: Ruddell & Singer (eds) *Theoretical models and process of reading*. Fourth Edition, Newark: IRA.
- TRÁFICO DOS ANJOS (paradidático de 8^a série) . Luís Puntel. São Paulo: Ática, 1995.