

LÉXICO, LEITURA E CONSTRUÇÃO DO SENTIDO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Cristina Casadei Pietraróia*

RESUMO: Esse artigo questiona o ensino da leitura em língua estrangeira, apontando algumas referências conceituais para a revalorização do léxico na apropriação dessa competência.

Palavras-chave: léxico, leitura, construção do sentido, didática, língua estrangeira.

1. Introdução

A didática das línguas estrangeiras em geral tem atribuído um papel bastante contraditório ao estudo lexical, ora considerando-o um elemento fundamental, ora menosprezando-o e excluindo-o de suas preocupações primeiras. Essa hesitação pode ser observada de modo mais evidente no ensino da leitura em língua estrangeira, ensino que foi priorizado por duas importantes metodologias: a tradicional (de gramática-tradução) e a instrumental.

Na metodologia tradicional, primeira grande sistematização de princípios e diretrizes para o ensino das línguas estrangeiras, a compreensão escrita e o estudo de textos orientavam todo o aprendizado e fundamentavam-se principalmente no estudo do léxico (do vocabulário, na época). A compreensão de um texto era concebida como a somatória do sentido dos vários itens lexicais que compunham as frases, e o sentido das palavras, por sua vez, era obtido através da tradução, procedimento constante que se associava à memorização de longas listas de palavras agrupadas por temas ou estabelecidas em função dos textos lidos:

“D’un côté, un livre de grammaire où l’élève trouve des règles et des explications qui renvoient à une conception normative plus souvent qu’à

(*) Professora da Universidade de São Paulo.

une description cohérente du système de la langue. De l'autre, un dictionnaire bilingue et/ou un ouvrage regroupant par centres d'intérêt de longues listes de noms, de verbes, d'adjectifs accolés à leurs équivalents dans la langue maternelle. Au milieu, des textes à traduire dans un sens ou dans l'autre, littéraires de préférence et dès que possible" (Coste 1970:8)

Consideradas verdadeiras "esfinges" ("Decifra-me ou te devoro"), as palavras perdiam no entanto seu caráter ameaçador pela simples atribuição que lhes era feita de um ou mais sentidos, num processo aparentemente fácil e evidente. Esse tipo de prática supunha que pelas palavras chegava-se às idéias, pensamentos e conceitos por elas transmitidos (posicionamento imanentista), bastando conhecer sua tradução, seu equivalente semântico, para compreender seu sentido na língua estrangeira. Mais do que isso, o vocábulo estrangeiro era associado a um vocábulo da língua materna, suprimindo-se assim tanto os elementos contextuais quanto a noção de valor semântico, fundamentais para seu tratamento, e impondo-se a construção de uma mesma realidade para termos de dois sistemas de representação lingüística e culturalmente diferentes.

Após um longo período de preponderância - que deixou marcas profundas no ensino das línguas estrangeiras -, a metodologia tradicional foi substituída pela metodologia direta, que por sua vez cedeu lugar às metodologias audio-oral e audiovisual, num processo sempre de oposição ao estudo da tradução, dos textos e da gramática. Nessa evolução, o texto e a atividade de compreensão escrita, por não se adequarem à prioridade então vigente de expressão oral, praticamente desapareceram do ensino, reaparecendo somente nos anos 70 graças à metologia comunicativa e ao ensino instrumental de línguas, que tinha como objetivo a leitura de textos técnicos.

Conheceu-se então um período de crescente valorização da escrita e da leitura; no entanto, o mesmo não se pode dizer do léxico, que durante essa evolução didática passou, como afirma Galisson (1988), da hegemonia à penitência, atingindo um estado precário de existência sobretudo com a abordagem global dos textos. Considerada comunicativa, a noção de leitura veiculada pela metologia instrumental implicava a aquisição de uma somatória de práticas (de estratégias) responsáveis pela intervenção de diferentes competências necessárias à compreensão do texto: competências lingüística (conhecimento do código)¹, discursiva (conhecimento dos diferentes tipos de discurso e de sua organização), referencial (conhecimento do mundo) e sociocultural (regras sociais, normas de interação) (Moirand, 1982), além da percepção clara dos objetivos do texto e do leitor:

(1) Essa competência era a menos valorizada, na verdade.

“Lire un texte, ce ne saurait donc être une simple opération de déchiffrement du code linguistique, mais l’appréhension simultanée de plusieurs codes fonctionnant de façon à la fois redondante et complémentaire, ce dispositif sémiotique complexe devant permettre à toutes les catégories de lecteurs d’accéder au sens du message” (Moirand, 1982:52)

A primeira estratégia a ser utilizada pelo leitor era a abordagem global, ou seja, uma leitura rápida, em superfície, buscando reunir um certo número de elementos significativos para a formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto. Nessa e nas demais abordagens propostas (estudo das relações intratextuais e dos conectores, reconhecimento da rede anafórica, etc), o léxico era tomado enquanto “pista de leitura” e sempre veiculando sentidos previamente construídos, apreendidos sobretudo pelo estudo dos contextos imediato e distante, ou seja, sem que um estatuto especial lhe fosse atribuído.

Embora coerente com a perspectiva enunciativa dominante na época², esse tipo de tratamento ou de não-tratamento - acabou, por sua aparente facilidade, tornando-se uma constante na leitura em língua estrangeira e fazendo com que a compreensão de uma palavra se associasse diretamente à noção de intuição:

“(…) tomemos o exemplo nº 1: várias palavras foram criadas - não existem em nenhuma língua e o aluno não poderá recorrer ao dicionário para descobrir o seu significado. Mas, se fizer uso de sua intuição lingüística e levantar hipóteses sobre o conteúdo, ele chegará ao cerne da idéia aí contida.”³

Da intuição para a adivinhação, e daí para a superficialidade, o caminho foi rapidamente percorrido e o estudo lexical, cada vez menos considerado pela metodologia instrumental (“*on ne vise pas, en compréhension globale, l’appropriation des modèles lexicaux et syntaxiques*”, Lehmann et alii, 1980: 153), encontrou-se, mesmo em publicações mais recentes e avançadas, numa posição secundária:

“Dans la lecture en classe, il faut absolument entraîner l’étudiant à essayer de deviner le mot qu’il ne connaît pas d’après le contexte.” (Cicurel, 1991:65)

(2) O quadro conceitual utilizado não considerava os termos não-figurativos como elementos enunciativos.

(3) Coracini, M.J., 1987:13.

Essa situação de desprezo lexical atingiu tal proporção que, há poucos anos atrás, pesquisadores e didatas, indo contra a corrente, procuraram demonstrar o óbvio:

“O conhecimento de palavras está fortemente relacionado à capacidade de compreender o texto escrito. Embora a natureza da relação seja obscura e as explicações polêmicas (...), vários estudos indicam inequivocamente a existência de tal relação (...)” (Kleiman, 1989:117)

“Bon nombre d'études ont montré la relation entre la connaissance du vocabulaire contenu dans un texte et la compréhension de ce texte.” (Giasson, 1990:199)

Embora colocando pontos de exclamação ao lado dessas citações, é em sua direção que este artigo posiciona-se procurando, se possível, ir mais além: o léxico é um elemento não só integrante, mas fundador de qualquer texto, merecendo receber portanto um tratamento coerente e satisfatório, um tratamento que - fazendo uma comparação com que diz Catherine Fuchs sobre a língua (1982:26) -, não o considere nem um agente produtor todo-poderoso do sentido, nem um elemento neutro, transparente, “*sorte de cire où s'imprimeraient des sémantismes déjà donnés, surgis tout construits d'ailleurs*”

Mas em que consistiria esse tratamento coerente e satisfatório no que diz respeito à leitura em língua estrangeira? Basicamente na consideração do papel exercido pelo léxico nas principais funções da linguagem (comunicação, construção do sentido e representação), o que implica a compreensão de sua aquisição, tanto em língua materna, quanto em língua estrangeira. Acredito que somente com o conhecimento do que venha a ser o funcionamento das palavras na linguagem de modo geral - e nos textos, de modo particular - é que a leitura em língua estrangeira poderá encontrar caminhos para uma renovação que se faz cada vez mais necessária.

Para tanto, partirei dos estudos sobre a aquisição da linguagem desenvolvidos por Vygotsky e de uma hipótese por ele mesmo levantada sobre a aquisição de uma língua estrangeira. A partir dessa hipótese, que procuro validar, utilizarei então a teoria enunciativa de Antoine Culioli como um caminho possível para a renovação da leitura em língua estrangeira, através sobretudo do estudo lexical.

Inscrito num âmbito maior de pesquisa, esse artigo não visa, de modo algum, trazer certezas em campos tão incertos, mas sim contribuir para a reflexão sobre o papel do léxico na leitura e sobre a própria leitura na aquisição e desenvolvimento de uma língua estrangeira.

2. A aquisição da linguagem na perspectiva vygotskiana

Dentre as funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores que estudou, um dos pontos mais aprofundados por Vygotsky foi a relação entre pensamento e linguagem, na qual a questão do significado ocupa um lugar central. Para ele, o significado é um elemento essencial da palavra (sem o qual teríamos apenas um som) e, ao mesmo tempo, um ato de pensamento, na medida em que se trata de uma generalização. Por ser o responsável pela mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, tal como um filtro através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e de agir sobre ele, o significado concentra as duas funções básicas da linguagem: a de intercâmbio cultural e a de pensamento generalizante.

Esse aspecto fundamental do significado - da palavra, na verdade - é resultado do próprio desenvolvimento humano, um desenvolvimento em que o psiquismo humano é visto como uma construção social, realizada através da apropriação que os indivíduos fazem das produções culturais da sociedade, e isso graças à mediação dessa mesma sociedade.

Ao estudar a gênese do pensamento verbal, Vygotsky mostra que este não é uma forma de comportamento natural e inata; trata-se de processo sócio-histórico em que fala e pensamento, autônomos, associam-se, internalizam-se e passam a constituir o pensamento verbal. Esse processo inicia-se a partir da integração da criança no mundo que a rodeia: em contato com a fala do outro, a criança vai aos poucos também usando essa fala para se comunicar e, ao mesmo tempo em que a compreende e a emprega na regulação do outro - e pelo outro -, ela começa a falar para si. Trata-se da fala egocêntrica que, por preceder a fala interior, é considerada por Vygotsky como uma das etapas mais importantes do desenvolvimento. Inicialmente a fala egocêntrica abrange uma variedade de referências à situação presente e à ação em ocorrência; tais referências passam, aos poucos, a corresponder a uma forma de descrição e análise da situação, servindo depois para organizar e guiar a ação e assumindo uma função auto-reguladora, num processo que vai se caracterizando como simbólico e individual, em que a fala é usada para regular as próprias ações. Nesse estágio, a fala egocêntrica internaliza-se, dando origem ao discurso interno que, como se percebe, não é uma cópia do mundo exterior, mas sim uma construção das formas de ação, dependente tanto de estratégias e conhecimentos dominados pelo sujeito, quanto das influências do contexto interativo. Este contexto é, aliás, fundamental no desenvolvimento humano: o caráter social da atividade do sujeito não está apenas na existência de um contexto social que influencia processos subjetivos, mas se encontra na própria gênese da atividade individual, participando de sua construção e de sua auto-regulação.

Para Vygotsky, o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos e pela experiência sócio-cultural da

criança, e o significado deve ser visto assim como um modo de percepção-construção da realidade que evolui conjuntamente: quando há alteração de conteúdo de uma palavra, o modo pelo qual ela generaliza e reflete a realidade também se altera. Esse elo intrínseco vem do fato de que a relação entre o pensamento e a palavra não é algo estável, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém entre eles:

“O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir”⁴

A palavra é assim o “*meio pelo qual conduzimos nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos*”⁵. ou seja, a palavra é um signo mediador na formação de conceitos e se transforma, aos poucos, no próprio símbolo desses conceitos, de onde toda sua importância.

Aqui cabem algumas considerações mais precisas sobre os conceitos, pois, como veremos, há uma associação possível entre sua formação e a aquisição de uma língua estrangeira. Vejamos em que consiste.

Vygotsky distingue dois tipos de conceitos: os espontâneos e os científicos. Ambos contribuem para a compreensão do desenvolvimento mental, mas desenvolvem-se em direções contrárias. Os conceitos espontâneos são aqueles constituídos no decorrer da atividade prática da criança e de suas interações sociais imediatas; seu desenvolvimento, no entanto, já está pré-determinado pela significado que a palavra que o designa tem na linguagem do grupo social ao qual a criança pertence:

“*[O indivíduo humano] (...) interage simultaneamente com o mundo real em que vive e com as formas de organização desse real dadas pela cultura. Essas formas culturalmente dadas serão, ao longo do processo de desenvolvimento, internalizadas pelo indivíduo e se constituirão no material simbólico que fará a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. No caso de formação de conceitos, fundamental no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, a criança interage com os atributos presentes nos elementos do mundo real, sendo essa interação direcionada pelas palavras que designam categorias culturalmente organizadas.*” (*La Taille, Oliveira, Dantas 1992:30,31*)

(4) VYGOTSKY, L. S. (1991) *Pensamento e linguagem*, São Paulo, Martins Fontes, 3ª ed. bras., p. 108 (ed. original:1934)

(5) Vygotsky, op. cit., p. 50.

A aquisição dos conceitos espontâneos ocorre de forma ascendente, ou seja, a criança adquire primeiramente o conceito através do conhecimento e das experiências concretas que tem com o objeto ao qual esse conceito se refere; somente mais tarde é capaz de verbalizá-lo e lidar com ele de forma natural. Percebe-se assim o quanto é inútil ensinar um conceito a uma criança, pois este só pode ser construído em interações sociais.

Os conceitos científicos, constituídos por meio do ensino, de uma instrução sobretudo escolar, resultam por sua vez de um processo descendente, que se inicia com a definição verbal do conceito e se completa com sua posterior aplicação a operações não-espontâneas. Por não partirem de uma situação concreta, mas sim de uma atitude mediada em relação ao seu objeto, eles necessitam de uma atitude metacognitiva, consciente e de controle deliberado para serem interiorizados pela criança. É essa atitude que faz dos conceitos científicos um fator de desenvolvimento dos próprios conceitos espontâneos e da capacidade cognitiva como um todo:

“Ao forçar sua lenta trajetória para cima, um conceito cotidiano abre o caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente. Cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez, fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado.”⁶

Chegando a essa conclusão Vygotsky propõe então um paralelo entre a aquisição de conceitos e a aquisição de uma língua estrangeira⁷:

“A influência dos conceitos científicos sobre o desenvolvimento mental da criança é análoga ao efeito da aprendizagem de uma língua estrangeira, um processo que é consciente e deliberado desde o início.”⁸

Sem aprofundar essa analogia, o autor ressalta no entanto que o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende do grau de maturidade que a criança possui na língua materna. É a maturidade que lhe permite transferir para a nova língua o processo de simbolização que já possui em sua própria. Assim como no caso dos conceitos espontâneos e científicos, uma língua estrangeira acaba facilitando

(6) Vygotsky, op. cit., pp. 93, 94.

(7) Embora o autor não especifique, fica evidente que se trata da aquisição em meio escolar e não em situações bilíngües.

(8) Vygotsky, op. cit., p. 54.

tando o domínio das formas mais elevadas da língua materna, pois a criança aprende a ver a sua língua como um sistema específico entre muitos e a conceber seus fenômenos à luz de categorias mais gerais. Essa consciência das operações lingüísticas - esse comportamento metacognitivo - facilita novas aquisições na língua estrangeira, num processo que se caracteriza pela circularidade e que se mostra análogo ao da construção de conceitos científicos.

Estudos feitos atualmente sobre a aquisição das línguas ressaltam a importância de uma atitude metacognitiva para a aquisição de uma língua estrangeira, aquisição esta que envolve duas etapas. A primeira etapa caracteriza-se pela percepção da língua estrangeira através da língua materna, ou seja, quando aprende uma nova língua, o sujeito seleciona, reúne e trata informações não só lingüísticas, mas também pragmáticas e discursivas através do “filtro” imposto por sua língua materna, através das representações cognitivas de linguagem construídas na infância pelo uso da linguagem verbal nos diferentes contextos sociais. Esta é a fase fundamental - de identificação, pois é a partir dela que a pessoa poderá passar para a segunda etapa da aquisição lingüística, ou seja, a diferenciação. Nesta etapa, os elementos da língua-alvo, já identificados, são então diferenciados e recategorizados através de processos como os de redução e generalização, de forma já autônoma, dentro do próprio sistema da língua estrangeira que foi sendo aos poucos construído nas interações orais e escritas que o indivíduo manteve com essa língua. A possibilidade para o aprendiz de identificar e de diferenciar seus elementos depende do conjunto complexo do que já existe, composto de uma parte por esquemas cognitivos de linguagem instaurados na e pela língua materna e, por outra parte, pelos elementos da língua estrangeira já incorporados, reduzidos, generalizados a partir de seus contextos de aparecimento, num processo circular e auto-alimentado:

“(...) l’apprentissage de L2 détermine-t-il une double catégorisation: catégorisation de la L2 par la L1 et en retour recatégorisation de L1 par L2. (...) La prise de conscience de cette potentialité en L1 et sa redéfinition ensuite dans les formes spécifiques de L2 constituent les deux opérations majeures de l’apprentissage.” (Berthoud, 1993:94,96)

A capacidade de identificar e diferenciar - ou seja, categorizar -, implica, no entanto, a percepção de marcas que viabilizem tais processos. Ora, essas marcas existem prioritariamente nas formas lingüísticas e daí vem o interesse em se adotar uma perspectiva teórica que as considere e lhes atribua a devida importância, ou seja, a de traços de operações cognitivas de linguagem, tal como propõe Antoine Culioli.

Antes de abordar essa perspectiva, é necessário fazer algumas considerações sobre a própria linguagem, considerações que reiteram o que foi proposto por

Vygotsky no começo do século, ao mesmo tempo em que permitem seu aprofundamento.

3. A linguagem como construção e representação de sentido

Se o objetivo primeiro - e a próprio fundamento - da linguagem é a comunicação, é importante lembrar, no entanto, que essa comunicação não é uma simples troca de idéias ou de significações prontas entre seus participantes. As significações não se encontram previamente estruturadas na mente dos indivíduos; ao contrário, elas são o resultado, como a própria nominalização do verbo indica, de um processo construtor que só ocorre nas e pelas interações verbais, entre locutores específicos (reais ou virtuais) e em função das características da situação de comunicação em que estes se encontram. Podemos dizer que, mais do que transmissão de mensagens, a comunicação é construção de mensagens, e mais do que locutores, os participantes de uma comunicação são co-locutores e co-construtores de sentido.

Mas o que vem a ser o sentido? Sendo algo construído e portanto dependente da interação de locutores específicos, dentro de situações específicas e com intenções de significação também particulares, o sentido deve ser visto, não como a realidade que designa, mas como uma representação dessa realidade, elaborada através desses «representantes lingüísticos» que são os signos. O sentido é, portanto, uma representação, e a comunicação um processo de construção de representações que age a partir das (e sobre as) representações de seus participantes. Esse complexo mecanismo é realizado pelas operações de linguagem que deixam suas «pegadas» nas formas lingüísticas:

“(...) l’activité de langage ne consiste pas à véhiculer du sens, mais à produire et à reconnaître des formes en tant que traces d’opérations (...). La signification n’est donc pas véhiculée, mais (re)-construite(...)” (Culioli, 1990:26)

A noção de construção-reconstrução insiste sobre a relação de não-etiquetagem entre as palavras e os conceitos que por tanto tempo vigorou nos estudos sobre a linguagem. Na verdade, como nos mostra Culioli, essa relação se refere a algo muito mais complexo, ou seja, à constituição de uma *notion*, ou *représentation structurée*:

“Les notions sont des systèmes de représentation complexes de propriétés physico-culturelles, c’est-à-dire des propriétés d’objets issues de manipulations nécessairement prises à l’intérieur de cultures (...).” (Culioli, 1990:50)

Segundo F. Bresson⁹, a noção é algo virtual e produtivo que define uma classe de operações interligadas e age como um gerador de unidades lexicais. Pelo fato de estarem ligadas umas às outras e por constituírem conjuntos de propriedades físicas, culturais e antropológicas, as noções geram sempre ramificações e expansões, não podendo, desse modo, remeter a um único sentido, e sim a um conjunto de virtualidades. É por esta razão, por essa extrema variação das propriedades nocionais, que variam também segundo as circunstâncias em que são construídas, que se é obrigado a trabalhar com algo ainda mais complexo, com elementos híbridos - os *domaines notionnels*:

“Ces domaines constitueraient nos sources quotidiennes de catégorisation des objets et des phénomènes du monde. En tant que lieux-ressources de cette activité incessante de catégorisation, ils auraient le statut de domaines notionnels.” (Vignaux, 1988:113)

O domínio nocional é um conjunto estruturado de ocorrências de uma noção, ou seja, de “acontecimentos enunciativos” que constituíram, constituem ou constituirão uma noção, podendo ser de dois tipos: fenomenais e lingüísticas. As ocorrências fenomenais são aquelas pertencentes ao campo da evolução e da aprendizagem, já estruturadas e estabilizadas culturalmente. Seriam, de certa forma, as situações de enunciação primeiras, que construíram noções fixadas pelo uso de seus falantes. (“(...) *à l'intérieur des discours d'une même communauté linguistique, il y aura toujours, des sortes d'"objets-notions" qu'il ne sera pas nécessaire d'explicitement, faisant partie d'une connaissance, d'un "sens commun"*, Vignaux 1988:146). As ocorrências lingüísticas, por sua vez, são aquelas que remetem a cada termo introduzido, de modo direto ou não, na construção de um enunciado, ou seja, seu estudo parte de uma situação de enunciação que exige o exame da “vizinhança” (*entourage*) de um enunciado, constituído de outros enunciados e formando um contexto interno ao discurso. As diversidades introduzidas, por exemplo, pelos determinantes (um bolo, o bolo) são exemplos das ocorrências lingüísticas. É apenas com elas que o lingüista pode trabalhar, já que as ocorrências fenomenais são de ordem cognitiva e inacessíveis de modo direto.

Esses dois tipos de ocorrências vão interagir na construção de um domínio nocional, ou seja, na construção de um grupo de ocorrências que delimitam uma noção, de modo quantitativo e qualitativo:

(9) BRESSON, F, “Table ronde sur le concept de notion”, in CULIOLI, 1990:54.

“Une notion ne peut être appréhendée qu’à travers des occurrences de cette notion, ces occurrences constituant à la fois le point d’ancrage de la notion (ce qui la manifeste et permet d’en parler) et son incarnation qualitative.” (Franckel e Lebaud, 1990:211)

A delimitação quantitativa é aquela que atribui a uma noção uma existência situacional - no tempo e no espaço. No caso do léxico, por exemplo, teríamos as unidades e os exemplares de objetos:

“(…) un exemplaire de table peut être distingué d’un autre exemplaire de table, indépendamment du fait qu’il peut s’agir ou non d’une même qualité de table.” (Franckel e Lebaud, 1990:206)

Já a delimitação qualitativa permite distinguir o que é uma ocorrência X do que é uma ocorrência diferente de X, implicando, além da identificação, a diferenciação entre o que seria, para retomar o exemplo de Franckel e Lebaud, uma mesa de uma “não-mesa”:

“Différencier suppose conjointement la possibilité d’identifier: des occurrences ne sont qualitativement distinguables qu’en tant qu’elles sont identifiables.” (Franckel e Lebaud, 1990:207).

Quando se identifica e se diferencia, procede-se, na verdade à divisão do domínio nocional em três zonas principais: um interior, uma fronteira e um exterior. Se tomarmos a noção P, o interior do domínio desta noção corresponde a seu elemento mais típico -o “verdadeiramente P”; já a fronteira é a zona onde se pode considerar o “mais ou menos P”, sendo estabelecida a partir de uma alteridade que, por sua vez, passa a constituir o exterior (o não-P, o verdadeiramente não-P).

O estabelecimento dessas três zonas se faz em função de um centro organizador, o predicado por excelência, que representa um objeto típico (ou o mais típico) de uma determinada noção e atua como idéia abstrata desse objeto. É em função desse centro que são - ou estão - localizadas as ocorrências que constroem a noção. Desse modo, toda construção enunciativa de um domínio toma a forma de um percurso que localiza propriedades devidamente filtradas, ou seja, que convêm ou não, e isso realiza-se pela passagem gradual de uma zona à outra (algumas propriedades ilustrando ou identificando a noção considerada, outras aproximando-se da fronteira e marcando os limites do domínio, a passagem para o outro, para o não-X).

O que se deve ressaltar é que a construção de uma noção é um processo que exige constitutivamente a participação do sujeito enunciador naquilo que enuncia

(a presença do sujeito não é acessória); é preciso que ele organize seu discurso em função de outrém e que ele faça «valer» seu dizer. Essa «tomada de posse» da relação enunciativa pelo enunciador se reflete e se traduz pelo jogo das modalidades, que contribuem, de modo fundamental, para o objetivo central da atividade de linguagem: “*décaler les choses pour se les représenter autrement et agir ainsi*” (Vignaux, 1988:132).

As modalidades agem sobre a relação com o outro, sobre os poderes e deveres dos interlocutores, visando construir ou reconstruir os domínios de referência. Entretanto, é necessário que esses últimos possam ser também modulados no tempo e no espaço, o que é feito pelas operações aspectuais, as últimas e as mais importantes operações de determinações (ou enunciativas):

“(…) les modalités aspectuelles vont s’avérer essentielles au sujet énonciateur pour jouer de la temporalité des moments et des circonstances, aux fins tantôt de “s’inscrire” dans le temps même de son énonciation (le présent, le certain, le réalisé), tantôt de prendre distance ou de “décrocher” voire de marquer “rupture” vis-à-vis de moments ou de situation qu’il n’a pu que constater (le passé, l’accompli) ou qui relèvent encore de l’incertain sinon du probable (le non-accompli, l’éventuel, le futur).” (Vignaux, 1988:134).

Todas essas operações visam situar um determinado termo, procurar sua estabilização num esquema em relação a outro termo:

“Toute énonciation vise à (re)construire de bonnes formes, c’est-à-dire des occurrences munies d’un site, afin d’obtenir des formes stabilisées.” (Culioli, 1990:121)

Essas formas estabilizadas remetem, como vimos, às noções, mas podem remeter a algo ainda mais anterior, ou seja, aos pré-construídos culturais (PCC), como sugere Jean-Blaise Grize (1990):

“Il s’agit de systèmes de savoir tant cognitifs qu’affectifs, systèmes qui sans être amorphes, ne sont que partiellement et localement organisés, systèmes essentiellement hétérogènes, mais qui n’en servent pas moins de base à toute action, en ce sens que je postule qu’il n’est point de pensée qui ne s’y ancre.” (p. 62)

“En tant que signe d’une langue naturelle chaque mot, en effet, renvoie à quelque représentation sociale, c’est-à-dire à une certaine façon de voir les choses, donc à certaines connaissances du sens commun, qui ont des caractères spécifiques.” (p. 12)

Esses conhecimentos do sentido comum são heterogêneos, já que oriundos de campos cognitivos distintos, e eles pré-existem a qualquer enunciação remetendo, finalmente, ao conjunto de pré-construídos culturais de uma língua:

“Tout mot que j'utilise, sauf éventuellement ceux que je pourrais créer (...) a déjà servi. Il a été engagé dans d'inombrables discours tenus à toutes sortes de fins, de sorte qu'il est toujours accompagné d'un faisceau d'aspects qui sont comme ses souvenirs.” (Grize, 1990:12)

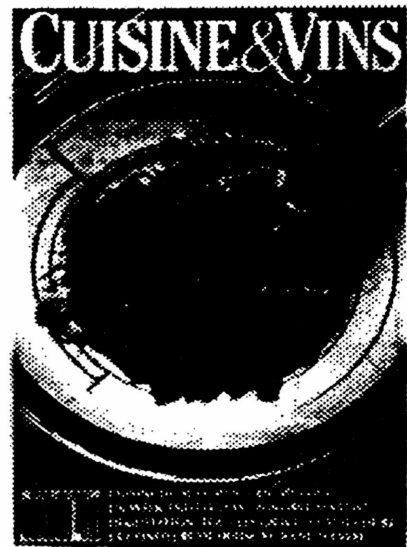
A imbricação estreita entre os fenômenos de linguagem, o cognitivo e o cultural fica evidente e para exemplificar esses processos - sem no entanto abordar todas as operações (e sub-operações) propostas pelos modelos teóricos que fundamentam esse artigo utilizarei trechos de duas publicidades francesas onde se pode observar a construção de domínios nocionais e o papel aí desempenhado pelo léxico.

Publicidade nº 1 (Cuisine & Vins)

Um dos aspectos mais interessantes dessa publicidade é a designação de três elementos fundamentais da gastronomia francesa - o queijo, o pão e o vinho - que aparecem associados a qualidades um tanto estranhas: “*fromage pur plâtre*” (queijo puro gesso), “*pains chewing-gum*” (pães chiclete), “*vins qui arrachent*” (vinhos que raspam). Por esse tipo de construção, atribuem-se propriedades (ocorências) pouco comuns aos domínios em questão (queijo, pão e vinho) criando, além de um efeito de estranheza, uma contradição com os pré-construídos culturais que orientam a construção de seu sentido na cultura francesa. Essa atribuição de características que lhes são incompatíveis (rígido e seco para o queijo, elástico para o pão e raspante para o vinho) cria uma dissemetria entre o que é manifestado e as propriedades constitutivas dos elementos em questão. O resultado é uma graduação que faz de “queijo puro gesso” um “quase-não-queijo”, de “pães-chiclete”, “quase-não-pães” e de “vinhos que raspam”, “quase-não-vinhos”. O leitor dessa publicidade é dessa forma colocado na fronteira dos domínios e orientado em direção ao “não-queijo”, aos “não-pães” e aos “não-vinhos”. Ora, pode-se desconfiar de alguém que estaria pronto a consumir tais produtos sem se revoltar contra eles. E esse alguém é o mesmo que “*avale n'importe quoi*” (engole qualquer coisa), que come ou bebe sem pensar, que se faz simplesmente alimentar e que, finalmente, não leva seu apetite a sério. Esse alguém (e aí temos a construção de mais um domínio nocional), certamente, não é o consumidor visado pela revista *Cuisine & Vins*, “*le maganize des Français qui prennent leur appétit au sérieux.*”

Si vous préférez les plats plats, tant pis pour vous!

Manger... boire... il y en a qui font ça sans y penser. Parce qu'il faut bien se nourrir. Mais pour ceux à qui on ne fait pas quoi, pour ceux qui se révoltent contre les fromages pu plâtre, les pains chewing gum et les vins qui arrachent il existe un mensuel-repère plein de conseils et d'adresses testées. C'est Cuisine et Vin de France. Le magazine de Français qui prennent leur appétit au sérieux



CHAQUE MOIS CUISINE ET VINS DE FRANCE : POUR SAVOIR CE QUI EST ENCORE BON.



La Sept est une chaîne culturelle disponible sur le câble. De "Casse-Noisette" réalisé par Rudolph Nouriev aux "Chemins de ZOUK", sans oublier "Stella" avec Marina Mercouri et "En attendant Godot", la Sept proposera à

travers ses programmes de vous faire découvrir la richesse de la création européenne. C'est pour cela que vous aurez tout sauf l'impression de regarder la télé.

Comment recevoir la Sept : tél. : 47.45.77.77.

**LA VOIR, ÇA DONNE
ENVIE DE L'AVOIR.**

O que chama a atenção nessa publicidade é o diálogo presente na ilustração e que questiona o próprio domínio nocional de televisão. Para entender esse questionamento, é preciso, no entanto, observar o funcionamento de *encore*, que em francês tem dois valores: um valor iterativo (novamente, mais uma vez) e um valor durativo (ainda)¹⁰. Ambos estão ligados à construção de uma localização temporal de uma dada noção P em relação a uma localização anterior. Em seu valor iterativo, *encore* alterna uma não-localização de P (no caso dessa publicidade “[*être*] *devant la télé*” - “[estar] diante da televisão”) com uma localização deste mesmo P em uma zona correspondente à de “não mais P” (“*n’être plus devant le télé*”), criando assim o efeito de iteratividade. Em seu valor durativo, *encore* corresponde a uma localização de P (“[estar] diante da televisão”) numa zona correspondente à construção de “não estar diante da televisão” (ou seja, o domínio complementar de P) como algo visado.

A pergunta do enunciador que não aparece na ilustração permite localizar de maneira efetiva (valor iterativo de *encore*) ou visada (valor durativo de *encore*) a noção P “[estar] diante da televisão». Ao responder com uma *negação* «*Non, je regarde la Sept*” (“estou assistindo ao canal Sete”), o enunciador que aparece na ilustração não só valida o segundo valor de “*encore*” (durativo, podendo portanto ser interrompido), mas vai mais além: ao opor “*devant le télé*” a “*je regarde la Sept*” ele valida o domínio complementar que era apenas visado e acaba reconstruindo a própria noção de televisão de modo qualitativo. Essa reconstrução torna singular a noção *La Sept* através de propriedades que não são normalmente atribuídas à noção “televisão”, tal como ser “um canal cultural disponível pelo cabo” (“*une chaîne culturelle disponible sur le câble*” - no texto da publicidade) ou então ser passível de um comportamento ativo e atencioso (“*je regarde la Sept*”), em oposição ao simples “*devant la télé*” que faz referência ao pré-construído de passividade característico do espectador de televisão.

Esse tipo de análise mostra, como afirma Franckel (1992:215), que:

“(…) le lexique est strictement indissociable de l’organisation syntaxique des énoncés dans lesquels il est mis en jeu. Il n’est pas le simple support des relations syntaxiques. Il constitue une source de contraintes sur ces relations qui, en retour, spécifient et stabilisent la valeur sémantique de ses composants.”

(10) Franckel, 1990.

Resumindo, quando se associa uma noção a uma palavra, na verdade se está construindo um domínio nocional. Esta construção leva em consideração as ocorrências fenomenais, construídas - ou assimiladas - pelo sujeito durante sua história social e individual e que constituem objetos-noções (“(...) *à un moment donné, en tant qu’enfant, vous avez construit des propriétés d’objets; ces derniers ont été associés dans votre entourage, par altération, à des désignations*” Culioli, 1990:86) e as ocorrências lingüísticas, estabelecidas durante a enunciação e que poderão reforçar e enfatizar esses “objetos-noções” ou então deslocá-los, criando novas fronteiras, novos domínios, jogos de palavras, ironias, metáforas:

“Toute activité de langage va donc sans cesse composer entre d’un côté, du cerné, du nommé, du stabilisé et de l’autre, du non cerné, du non défini que cette activité même introduit aux fins de déplacer les repères de connaissance ou de compréhension établis et par là, négocier des représentations nouvelles ou personnelles des choses.” (Vignaux, 1988:115)

Na verdade estamos lidando com construção de sentido e representação, ou seja, estamos lidando com um processo circular: ao construir um discurso, estamos trabalhando a partir de nossas representações do mundo - devidamente estabilizadas em estruturas cognitivas - e visamos construir novas representações que serão, por sua vez, armazenadas na memória em forma de estruturas cognitivas. Ainda segundo Vignaux:

“(...) toute situation de langage revient à une sorte d’enracinement de procédures linguistiques à l’intérieur de structurations cognitives, c’est-à-dire, d’actions sur nos représentations des connaissances, représentations toujours imbriquées de la sorte dans leur genèse, aux contraintes mêmes du fonctionnement langagier.” (Vignaux, 1988:115)

Nesse processo, o léxico é fundador e é através dele e de suas combinatórias sintáticas que podemos apreender o jogo de coerções e as diversidades de sentido geradas pela linguagem:

“Les mots ont la propriété de filtrer ou d’activer mutuellement un faisceau de valeurs possibles, et cela selon des procédures étagées et qui ne sont pas de même nature: à travers les combinatoires syntaxiques (...) d’une part, et, d’autre part en mobilisant des associations de pensée et des systèmes de représentation en chaîne qui ne sont plus directement de nature linguistique.” (Franckel, 1992: 213)

4. Conclusão

É essa percepção da linguagem em geral, e do léxico em particular, que julgo fundamental para uma renovação do ensino da leitura em língua estrangeira. Por focalizar melhor os aspectos grafêmicos e semânticos e por se apoiar menos em atividades compensatórias possíveis nas interações orais (gestos, mímica, entonação), a leitura exige e estimula um tratamento metacognitivo e metalingüístico fundamentais para a compreensão do texto e para a aquisição de uma língua estrangeira.

Ao trabalhar de forma metalingüística, desautomatizada e sob controle consciente, o aluno poderá então aceitar outros “recortes” da realidade, reconhecendo como legítimos outros pontos de vista, outros valores e podendo, então, isolá-los e designá-los por formas lingüísticas específicas¹¹.

O que, em princípio, seria impossível, ou seja, ter acesso e internalizar valores de uma outra cultura, torna-se desse modo viável pela explicitação dos processos que constituíram esses valores. Acredito que somente através da percepção das diferenças é que o aluno poderá ter um comportamento reflexivo sobre sua própria língua e criar o distanciamento necessário para a aquisição da língua estrangeira com a qual está interagindo.

BIBLIOGRAFIA

- BERTHOUD, A-C., PY, B. (1993) - *Des linguistes et des enseignants*, Berne, Peter Lang.
CICUREL, F. (1991) - *Lectures interactives*, Paris, Hachette.
CORACINI, M. J. (org.) (1987) - *Ensino Instrumental de línguas*. SP, Educ.
COSTE, D. - (1970) «Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère: remarques sur les années 1955-1970», *Langue Française*, n° 8, Paris, Larousse.
CULIOLI, A. (1990) - *Pour une linguistique de l'énonciation - Opérations et représentations*, tome 1, Paris, Ophrys.
DENHIÈRE, G., BAUDET, S. (1992) - *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*, Paris, PUF.

(11) Há toda uma literatura sobre a questão que mostra que é possível distinguir na leitura dois tipos de estratégias que regem o comportamento do leitor: as estratégias cognitivas (automáticas, inconscientes) e as estratégias metacognitivas (conscientes). São essas últimas que permitem a desautomatização e o controle das estratégias cognitivas para auto-regulamento da compreensão, sendo portanto necessárias e fundamentais. (Kleiman, 1989:119).

- FRANCKEL, J.J. (1990) - "Ce qui est fait n'est plus à faire. Aspect et téléonomie.» in CHAROLLES, M., FISHER, S., JAYEZ, J. (org.) - *Le discours. Représentations e interprétations*, Nancy, PUN.
- FRANCKEL, J.J. (1992) - "Les mots ont-ils un sens?", *Le gré des langues* n 4, Paris, Ed. L'Harmatan.
- FRANCKEL, J.J., LEBAUD, D. (1990) - *Les figures du sujet. A propos des verbes de perception, sentiment, connaissance*. Paris, Ophrys.
- FUCHS, C. (1982) - "La paraphrase entre la langue et le discours", *Langue Française* 53, Paris, Larousse.
- GALISSON, R. (1988) - "Le vocabulaire en pénitence. Brève histoire d'une disgrâce chronique" *Reflét*, Paris, Credif/Hatier.
- GIASSON, J. (1990) - *La compréhension en lecture*, Québec, Gaëtan Morin Ed.
- GRIZE, J.-B. (1990) - "La construction du discours: un point de vue sémiotique", in CHAROLLES, M., FISHER, S., JAYEZ, J. (org.) *Le discours. Représentations e interprétations*, Nancy, PUN.
- KLEIMAN, A. (1989) - *Leitura: ensino e pesquisa*, Campinas, Pontes.
- LA TAILLE, OLIVEIRA, DANTAS (1992) - *Piaget, Vygotsky, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão*, São Paulo, Summus.
- LEHMANN, D., MOIRAND, S. (1980) - "Une approche communicative de la lecture", *Le Français dans le monde*, n° 153.
- MOIRAND, S. (1982) - *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- VIGNAUX, G. (1988) *Le discours acteur du monde*, Paris, Ophrys.
- VYGOTSKY, L. S. (1991) - *Pensamento e linguagem*, São Paulo, Martins Fontes, 3ª ed. bras. (ed. original:1934)

RÉSUMÉ: Cet article met en question l'enseignement de la lecture en langue étrangère et fait appel à quelques références conceptuelles pour une revalorisation du lexique dans l'appropriation de cette compétence.

Mots-clés: lexique, lecture, construction du sens, didactique, langue étrangère.