

ESTRATÉGIAS DE INFERÊNCIA LEXICAL NA LEITURA DE SEGUNDA LÍNGUA

Angela B. Kleiman (UNICAMP)

INTRODUÇÃO

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 (vide, por exemplo, as correlações em testes de aptidão verbal e inteligência, Carroll, 1972, Freebody e Anderson, 1979), vários estudos indicam inequivocamente a existência de tal relação (Davis, 1968, Carroll, 1972). No nível puramente intuitivo, o leitor parece pressupor tal relação, a julgar pela expectativa bastante comum do aprendiz de segunda língua de que as suas dificuldades na leitura dessa língua serão minimizadas se ele souber o significado de todas as palavras do texto. Esta visão unilateral da compreensão do texto é apenas sintomática do nível de frustração que um texto povoado de palavras desconhecidas causa no leitor. Tal texto é, de fato, ilegível. E isto porque conhecer uma palavra implica, entre outras coisas, conhecer algo sobre os eventos e coisas a que ela se refere; implica em outras palavras, que possuímos algo do conhecimento necessário para compreender o texto (cf. Freebody e Anderson, 1979): se conhecemos, por exemplo, o significado de "rolotê", provavelmente sabemos algo sobre costura e faremos alguma idéia do significado de um trecho como "Vingue a tira do viés, direito sobre direito, e entre eles o cordonê", trecho que, para quem não conhece nada sobre o assunto, pode ser "chinês", isto é, pode estar totalmente fora da sua vivência cultural.

Considerando que o conhecimento lexical de um leitor numa língua estrangeira é limitado, a eficácia das estratégias de inferência de significado de palavras através do contexto é crucial para a compreensão e aprendizagem da língua. Porém, como Scott (1984) assinala, são poucos os estudos que se dirigem à questão de como inferimos o significado de palavras desconhecidas em contexto, seja na língua materna ou na língua estran-

geira. Este trabalho, de natureza exploratória, pretende tecer algumas considerações sobre as estratégias de inferência lexical utilizadas por alunos brasileiros principiantes na leitura de inglês. O trabalho surgiu de uma preocupação inicial sobre a eficiência, para a aprendizagem, das estratégias do aluno de inferir significados, pois, constatávamos que repetidas vezes uma mesma palavra causava dificuldades em contextos diferentes, apesar do fato de o aluno ser capaz de inferir o significado aproximado uma vez que as pistas no contexto eram salientadas pelo professor. Se aceitamos a tese (O'Rourke, 1974, apud Krakowiam, 1984) de que aprender uma palavra estrangeira é um processo que inclui vários estágios, dentre os quais temos, não apenas o reconhecimento da palavra em contexto, num significado mais ou menos aproximado, mas também conhecimento da palavra em uma ou várias de suas acepções, então as estratégias de inferência lexical utilizadas pelo aluno são pouco eficientes, já que parecem conduzir à aprendizagem só após a repetida exposição à palavra¹.

Na literatura sobre compreensão, vários autores (Brown, 1980, Kato, 1984) distinguem dois tipos de estratégias que regem o comportamento do leitor: estratégias cognitivas, isto é, aquelas automáticas, inconscientes que possibilitam a leitura rápida e eficiente, e estratégias metacognitivas, isto é, aquelas que regem os comportamentos conscientes do leitor, uma das quais permite justamente a desautomatização e controle das estratégias cognitivas para auto-regulamento da compreensão². Como exemplos de estratégias metacognitivas citam-se os esforços conscientes do leitor para resolver equívocos ou inconsistências detectadas só após ele ter processado, na fase automática, uma interpretação que subsequente é inconsistente com o material em processamento. Como exemplos de estratégias cognitivas teríamos as diversas estratégias de segmentação sintática, e de recuperação anafórica (vide, por exemplo, Kato, 1984).

Em relação ao léxico, parece coerente postular que as estratégias de reconhecimento global das palavras, e de pareamento de elementos cognatos entre duas línguas sejam também de natureza automática, i.e., estratégias cognitivas. A utilização

do contexto para inferir significados, em contexto suficientemente informativos³ seria também deste tipo. Haveria, por exemplo, a possibilidade de controle consciente quando o contexto permitisse duas interpretações, ou quando uma palavra conhecida num significado fosse utilizada num segundo significado.

Perguntamo-nos, então, até que ponto o aluno conseguiria desautomatizar o processo de inferência de vocabulário numa tarefa que o obrigasse a focalizar uma palavra que já tivesse encontrado no texto, e possivelmente inferido durante a leitura do mesmo. A nossa hipótese de trabalho dizia que o aluno que inferisse significado de uma palavra desconhecida durante a leitura usaria, no resumo, ou o equivalente na língua materna, ou uma paráfrase consistente com o trecho original. A segunda hipótese dizia que o aluno cujo resumo fosse consistente em relação ao original mas cujas traduções na testagem fossem incongruentes estaria mostrando certa incapacidade de trazer os procedimentos utilizados na inferência lexical sob o controle consciente. Esse dado é importante ao ensino de leitura, pois consideramos que a capacidade do aluno de autoregular o processo de inferência lexical traria conseqüências não apenas para a compreensão (detectar equívocos, inferir um significado secundário de uma palavra conhecida no seu significado primário, etc.) mas também para a aprendizagem desse item lexical. O caráter precário do conhecimento do léxico do aluno (correspondente, ao longo de seu aprendizado, ao estágio inicial em que o aluno apenas está ciente de já ter encontrado essa palavra (vide Krakowian, 1984)) teria, como uma de suas causas, a incapacidade do aluno de autoregular o seu processo de inferência lexical.*

Em segundo lugar, queríamos verificar a natureza das estratégias de inferência lexical de nosso aluno. Esta é uma questão importante para metodologias como a nossa (vide Kleiman

*Outro problema seria falta de conscientização sobre a aquisição de léxico, e sobre a natureza do conhecimento léxico. Para muitos alunos, parece ser uma questão de 'tudo ou nada', enquanto sabe-se que o desenvolvimento léxico é gradual para cada item, e não há desenvolvimento 'acabado'. (Ed.)

e Terzi, 1982) que se baseiam, primariamente, no ensino de estratégias de leitura mediante o uso de textos autênticos, e secundariamente no ensino de língua. É importante determinar, neste caso, que tipo de pistas o aluno utiliza, e quais os procedimentos analíticos a serem ensinados.

A análise que apresentamos é de natureza qualitativa, porque acreditamos que a análise quantitativa obscurece, muitas vezes, os dados (cf. Lavandera, 1984). Assim, por exemplo, o caso de um aluno que faz um resumo coerente consistente, exceto e apesar da interpretação, repetidas vezes, de "health" como "heart" pode ser tão significativo como evidência da hipótese de realismo homofônico (vide Sec. 3) como 15 casos de interpretação de "comprehensive" como "compreensivo": uma única ocorrência pode ser tão iluminativa sobre a utilização de um procedimento como a exploração máxima do mesmo em diversos contextos⁴.

Por último, levantaremos algumas considerações entre o conhecimento de vocabulário e a dificuldade do texto. Os resumos de nossos alunos frente a diversos trechos do texto oferecem alguns subsídios para entender a relação entre densidade de léxico desconhecido e dificuldade na inferência lexical de alunos brasileiros na leitura de textos em inglês.

Na análise e discussão dos dados estaremos apenas apontando tendências e padrões sugestivos, devido às dificuldades inerentes aos instrumentos para testar a compreensão em situações naturais, e ao desconhecimento sobre os procedimentos de inferência lexical em tais situações (vide a discussão de Scott (1984) sobre esse problema). Mais do que respostas, estaremos apontando problemas e colocando novas questões.

METODOLOGIA

Foram testados 22 alunos universitários principiantes matriculados num curso de leitura em inglês para computação. O teste consistia em duas partes: a leitura de um texto jornalístico autêntico (Apêndice) e o resumo do mesmo na língua mater-

na, e uma tarefa de tradução de 8 palavras do texto, com a seguinte instrução: "Dê o significado (mesmo que aproximado) das palavras abaixo, conforme o contexto em que aparecem". Além da palavra, fornecíamos o parágrafo e a linha em que a palavra aparecia no texto. Como controle de nossa hipótese de que o aluno que inferisse corretamente na leitura mas não na tradução não teria capacidade de desautomatizar o processo, solicitamos uma segunda tarefa, após a tradução, que consistia na recuperação do referente de 10 pronomes, com a seguinte instrução: "Cada um dos itens a seguir se refere a algo citado no texto. Tente localizar aquilo a que eles se referem". Novamente, o parágrafo e a linha eram também fornecidos.

Os itens selecionados para a testagem de tradução foram escolhidos dentre aqueles dos textos que não eram cognatos, e que não constam nos textos de inglês para principiantes mais usados na escola (os nossos alunos são falsos principiantes). Partimos do pressuposto de que o conhecimento de vocabulário inclui também o estágio de simples reconhecimento da palavra (vide Krakowian, 1984). As palavras, por esse critério, eram conhecidas, mesmo que precariamente, se o aluno as tivesse encontrado em cursos anteriores.

A tarefa de resumo apresenta dificuldades inerentes para a verificação dos procedimentos de inferência lexical do aluno. Não é possível determinar, nos casos de apagamento da informação (vide Kintsch e van Dijk, 1975) se um item lexical, correta ou incorretamente traduzido, foi correta ou incorretamente inferido⁵. Apesar de estarmos cientes dessa possibilidade (mais remota no caso de palavras chaves), optamos pela leitura e resumo a fim de reproduzir, na medida do possível, as condições da situação real de leitura, que não seriam possíveis com testes de tipo pergunta e resposta, ou tradução.

DISCUSSÃO

Na comparação entre o resumo e a tarefa de tradução não foi possível constatar, para cada item testado, diferenças entre a tradução da palavra e o uso da mesma no resumo, e, por

extensão, o significado inferido na leitura (vide Sec. anterior). Contudo, os dados sugerem que o aluno não usa estratégias de inferência lexical num nível consciente, desautomatizado. São comuns, na tradução, as respostas totalmente desvinculadas do tema na tradução, contrapostas a síntese coerentes dos trechos em que essas palavras ocorrem. Compare-se, por exemplo, resumos do tipo 'Se houvesse vontade dos governos poderiam se dar melhores condições de saúde... a todos' (... a major requirement for coming to grips with critical poverty today is not money but political will) com a tradução de "come to grips" como "ter gripe", ou ainda, respostas como "Também há progressona imunização universal" (There is also progress in the drive to universal immunization) com traduções de "drive" como "dirigir", ou respostas como "... por isso a Unicef sugere aos pais que usem um gráfico para acompanhar o desenvolvimento de seus filhos" ("UNICEF suggests that parents use charts to monitor the physical development of their children") com a tradução de "monitor" como "monitor".

Uma outra resposta do mesmo tipo, menos comum (7%) é a resposta em branco na tradução correspondente a um resumo consistente do trecho em que a palavra aparece. Note-se que a tarefa de tradução de palavra em contexto era realizada após a leitura e resumo do texto, devendo haver, tanto pela recência como pela familiaridade, um efeito facilitador, que não ocorreu, confirmando a nossa hipótese sobre a incapacidade do aluno de desautomatizar o processo.

Na tarefa de controle, de recuperação de referentes houve resultados semelhantes. Enquanto no resumo não houve inconsistências que revelassem a determinação indevida de referentes de pronomes pessoais, demonstrativos e relativos, na tarefa que exigia a análise não automática do contexto houve um alto índice de erros (56%), apontando para uma escala de dificuldades já esperada, que ia desde a simples recuperação do antecedente de pronomes nominais referentes ao tópico e de relativos de sujeito, até a complexa recuperação de referente catafórico de pro-

nome e do referente numa anáfora extensa (o fato)*.

Antes de proceder à discussão das estratégias de inferência de vocabulário, discutiremos duas estratégias compensatórias que o aluno utiliza em vez dos procedimentos analíticos necessários à inferência de vocabulário. Por estratégia compensatória nos referimos à utilização máxima de informação de um nível quando o acesso a outros níveis está dificultado (vide Freebody e Anderson, 1983)**. Assim, se o conhecimento lingüístico do aluno é limitado, ele passará a usar outro tipo de conhecimentos, de caráter textual, discursivo, enciclopédico a fim de suprir as limitações.

Os nossos alunos utilizaram dois tipos de estratégias, de mascaramento ("avoidance") e reajuste estrutural, ambas empobrecedoras do ponto de vista da compreensão.

A estratégia de mascaramento (equivalente as estratégias orais do aprendiz de segunda língua na produção de estruturas pouco familiares (i.e., Krashen, 1981) estaria evidenciada num padrão bastante comum de respostas (20%) em que a resposta em branco na tarefa de tradução corresponde o apagamento do parágrafo em que a palavra estava inserida. O aluno parece simplesmente ter pulado durante a leitura um trecho com alto índice de palavras desconhecidas⁶. Um outro tipo de respostas interessantes, do ponto de vista de estratégias compensatórias, é aquela em que há uma correspondência entre a tradução e o uso da palavra no resumo que envolve um reajuste estrutural do texto a fim de adequá-lo ao significado escolhido. Este é o caso de resumos como "Milhares de crianças morrem todos os dias devido a uma inconsciência do mundo" (To allow 40000 children to die like this every day is unconscionable in a world...) correspondendo a traduções de "unconscionable" como "inconsciência" na tarefa posterior. Em vez de o aluno analisar as relações entre as palavras do contexto, ele recombina essas relações a par-

*V. trabalho de Carioni (neste volume) cujos resultados foram menos desanimadores, talvez em função da tarefa oferecer opções múltiplas para cada referente. (Ed.)

**V. também Meurer (neste volume). (Ed.)

tir de seu reconhecimento falho da palavra. Esse reconhecimento implica o acesso à informação sobre a subcategorização do item e o aluno pressupõe um único traço de subcategorização da palavra, como no exemplo "drive" citado acima.

As estratégias compensatórias são procedimentos ativados devido à complexidade do material para o processamento.

Quais seriam, por outro lado, as características do processo análise de elementos do contexto? Os dados indicam que as estratégias são simples, o que não é surpreendente considerando as limitações lingüísticas do aprendiz: poucas entradas lexicais, dificultando o reconhecimento instantâneo, global das palavras e o acesso às entradas lexicais. As entradas lexicais parecem ser muito elementares com respeito às subcategorizações nelas especificadas, fazendo com que as mudanças de categoria, com conseqüente recombinação estrutural sejam fenômenos comuns no resumo (as mudanças de classe de palavras são também comuns na tradução). Assim, os próprios procedimentos combinatórios, para os quais o aluno precisa de conhecimento sobre as possíveis relações sintáticas, ficam prejudicados. Dadas essas limitações de ordem lingüística (e outras⁷), o tipo de dado sobre a palavra e seu contexto para inferir léxico, as hipóteses que ele faz podem também sofrer limitações, numa reação em cadeia.

Há um procedimento generalizado de processamento que não depende propriamente de dados no contexto, mas apenas da aparência da palavra processada, que estaria baseado no que denominamos de hipótese de realismo homofônico (segundo Werner e Kaplan, 1963 apud Carton, 1971, que notaram fenômeno semelhante na inferência lexical de crianças pequenas e pacientes adultos). Por esta hipótese, o aluno se apoia na aparência da palavra, que sugere um significado pela sua semelhança com uma palavra da sua língua, havendo, em conseqüência, proliferação de falsos cognatos do tipo "torno" por "turn" (of the century), "compreensivo" por "comprehensive", "antibióticos" por "antibodies", "estimular" por "stymie", e assim sucessivamente. Consideramos que a confusão constante que o aluno faz entre palavras de aparência semelhante na segunda língua, como "health" traduzido como "coração" (cf. "heart"), "mustering" como "necessidade", "de-

ver" (cf. "must"), "breastfeeding" como "café da manhã" (cf. "breakfast") é também consequência de uma sobrevalorização da aparência da palavra, combinado ao conhecimento precário do item mais familiar.

Em relação às estratégias de inferência lexical, o aluno demonstra utilizar uma estratégia de utilização do contexto global, a estratégia de identificação temática, e duas estratégias de utilização do contexto imediato. Não há evidência generalizada, como no caso das estratégias de identificação temática e identificação de contexto próximo, de que o aluno utilize contextos lineares de maior abrangência, mais distantes, que envolvam o reconhecimento e análise de paralelismos estruturais.

Pela identificação temática, o aluno infere aquelas palavras que se referem ao tema primário, ou tópico. Como estas palavras aparecem repetidas vezes há uma explicação alternativa baseada no efeito de frequência (vide, por exemplo Scott, 1984 e obras já citadas). A repetição teria um efeito facilitador no processamento e inferência de uma palavra pela diversificação de contextos em que ela aparece. Optamos por caracterizar o procedimento como uma manifestação de uma estratégia metacognitiva em que o reconhecimento seria facilitado pelas expectativas prévias que o aluno tem a respeito do tema, por duas razões: em primeiro lugar, a maior frequência de uma palavra não tem um efeito facilitador na inferência quando esta não está vinculado ao tema primário, mas a subtemas (ou subtópicos). Em segundo lugar, palavras que aparecem apenas uma vez no texto, mas que estão ligadas ao tema principal são também inferidas durante a leitura como é o caso de palavras que aparecem no contexto de resumo final do tema no texto (vide Apêndice).

Aliás, o princípio que rege esse comportamento parece ser semelhante àquele utilizado por crianças para selecionar informações no resumo de texto na língua materna (Kleiman, 1983) se consideramos que o título e subtítulo neste texto incluem informação temática. As crianças testadas selecionavam informações que eram lexicalmente coesas ao título, e ignoravam outras informações temáticas não explicitadas pelo título. Analogamente, nesta testagem, o título e subtítulos explicitam o te-

ma mas não os subtemas⁸.

Em relação a estratégia de proximidade, o aluno utiliza eficientemente pistas de exemplificação, isto é, contextos como "tuberculosis", "diphtheria", "measles", imediatamente seguindo a palavra "disease"⁹ e padrões de concorrência familiares: por exemplo, pela experiência lingüística com expressões numéricas que co-ocorrem com a palavra "taxa" chega ao significado de "rate".

Como indicamos anteriormente, houve raros casos de inferência de palavras mediante a utilização do contexto não imediatamente próximo, quando as pistas se encontravam numa estrutura paralela, de contraste, (como em "bottled formula" e "mother's milk"), ou de sinonímia ou explicação (como no caso de "breastfeeding").

Os padrões comuns nas respostas dos alunos nos permitem caracterizar a dificuldade do contexto, ao longo da dimensão proximidade. Assim, seria mais fácil inferir o significado de uma palavra quando o contexto imediato, intrasentencial, fornece as pistas necessárias, tal como o contexto de exemplificação e colocação familiar já citados. Já quando o contexto elucidador é intersentencial, como nos casos de contraste e de explicação citados acima, o aluno teria mais dificuldades. Excepcionamos aqui um contexto intersentencial, o da construção apostá: uma explicação direta, apostá, parece-nos ser um contexto transparente.

Do ponto de vista do processamento durante a leitura, é mais difícil inferir o significado de uma palavra quando o leitor deve manter a estrutura em que a palavra se insere na memória de trabalho (working memory), enquanto outras unidades são processadas. Isto explicaria a maior facilidade de utilização do contexto intrasentencial na inferência.

Do ponto de vista da compreensão global, apesar de problemas específicos na análise e processamento, o aluno pode chegar a um significado, mesmo que aproximado, do trecho em que a palavra está inserida. Porém, referimo-nos já várias vezes a trechos que são consistentemente apagados ou distorcidos nos resumos dos alunos (e cujos itens lexicais são incorretamente

traduzidos ou não respondidos). Esse é o caso do trecho referente aos problemas ainda a serem resolvidos na imunização universal (parágrafo 3, linhas 33-38) e daquele referente à quarta medida de saúde para evitar a mortalidade infantil (parágrafo 3, linhas 50-54). No primeiro caso poderíamos arguir que o aluno está apenas demonstrando sua competência textual: ele apaga essas informações porque elas são triviais em relação ao tema e à estrutura do texto. No segundo caso, trata-se porém, de material não trivial, importante para o desenvolvimento do tema.

Se pensamos na existência de um nível limiar para a inferência lexical (Scott, 1984) em termos de densidade de palavras desconhecidas no texto, a proporção absoluta (.12) não esclarece porque esses trechos e não outros são menos acessíveis. Parece-nos, por outro lado, que tal índice deveria levar em conta a distribuição das palavras desconhecidas no texto. Se dividimos o texto em unidades de informação, como temos feito, então o índice de dificuldade é bem maior para essas duas unidades (.18), esclarecendo o fato de o aluno ter apagado essas informações, caracterizando-se assim um índice de densidade mais relevante às diferenças notadas. Embora tenhamos resultados que confirmam esta observação pela alta incidência de erros(53%) numa testagem (tradução em contexto) com unidades de informação cujo índice de palavras desconhecidas ia desde .16 a .20, não pretendemos que esses dados sejam adequados para caracterizar um nível limiar de conhecimento de vocabulário; apenas queremos enfatizar que a análise pré-pedagógica para escolha do texto deve levar em conta informação distribucional e temática do léxico desconhecido.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PEDAGÓGICAS

Se a inferência lexical é um processo que se dá naturalmente, como acreditamos, as nossas atividades pedagógicas devem ter por objetivo o desenvolvimento do controle consciente do processo, desenvolvimento que virá tanto enriquecer o domínio de outras estratégias cognitivas (como segmentação sintática, por exemplo) bem como virá enriquecer o léxico do aluno.

Pensamos em atividades pedagógicas de dois tipos: aquelas cujo objetivo é o domínio não automático das estratégias de inferência lexical em contextos mais complexos, e aquelas cujo objetivo é apontar a inadequação de hipóteses lingüísticas e textuais do aluno.

Para o primeiro objetivo, exercícios de segmentação e análise de contextos não próximos, e, poderíamos dizer, não seriais, são essenciais. Note-se por exemplo que "bottled formula", discutido na Sec. 3, é perfeitamente inferível se o aluno souber o significado de "unlike" como marcador de contraste, e se procurar além dos limites da sentença as pistas necessárias à inferência.

Para o segundo objetivo, é necessário, por exemplo, contrapor a utilização, essencialmente motivadora, de textos de vocabulário transparente (vide, por exemplo Holmes, 1984) com a utilização de textos que alertem o aluno sobre a falácia da hipótese de realismo homofônico. Também o aluno deve ser alertado à inadequação da estratégia de recombinação estrutural, mediante a segmentação e análise de estruturas com vocabulário desconhecido, mas com funções menos familiares na estrutura. Estruturas como "The marihuana will be pulverized and blown into the plant's furnaces, which now burn either natural gas or oil" (TIME, 10/6/80) em que "plant" é comumente interpretado como "planta-vegetal" podem ser utilizadas para qualquer um dos objetivos acima.

Um outro tipo de ação cujo objetivo é enriquecer a competência textual do aluno para melhor utilização de pistas inferenciais envolve a exploração máxima do título a fim de levar o aluno a formular hipóteses sobre o maior número possível de expansões temáticas (vide Kleiman e Terzi, 1982, para discussão desta metodologia). Quanto mais ricas as expectativas do aluno, maior a possibilidade de um item lexical ser reconhecido como lexicalmente coeso ao tema.

Colocamos também uma sugestão relativa à seleção e análise pré-pedagógica dos textos. A fim de determinar a dificuldade do texto, devemos levar em conta não apenas a proporção de itens lexicais desconhecidos mas também a distribuição dos

mesmos: se uma unidade de informação com um índice alto de palavras desconhecidas for importante ao desenvolvimento do tema, faz-se necessário focalizar ações pedagógicas em tais unidades, prevenindo equívocos e estratégias de evitação.

Voltando à nossa preocupação inicial sobre a aprendizagem do léxico, os procedimentos de inferência lexical do aluno determinam, em certa medida, a relativa ineficiência dos mesmos para levar o aluno desde o primeiro estágio de conhecimento de léxico, de apenas estar ciente de ter visto a palavra em algum contexto, até o estágio de conhecer um ou mais significados de uma palavra. Porém, conjugados às limitações desses procedimentos encontramos muitas vezes procedimentos pedagógicos: a escolha de textos de temas muito diversificados, que reduzem consideravelmente as possibilidades de uma mesma palavra aparecer com maior frequência, negando assim ao aluno a oportunidade de reencontro com a palavra. O estágio intermediário, de reconhecimento de uma palavra em contexto, será facilitado quando esse contexto evoca outro sobre um tema semelhante. Assim como o domínio do aluno sobre um assunto é facilitado pela escolha sistemática de vários textos sobre o mesmo tema, também seu conhecimento lexical será enriquecido. Só assim, a cada novo texto que ele lê, ele sentirá que estará progredindo e não recomeçando a tarefa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Sylvia B. Terzi, por ter me alertado aos problemas de inferência lexical em sala de aula; às professoras Silvana Serrani e Lúcia K.K. Bastos, por terem permitido acesso a seus alunos para a testagem, e às professoras Marilda Cavalcanti e Sylvia B. Terzi novamente pelos valiosos comentários e críticas.

NOTAS

¹Exposição esta provavelmente variável, segundo a complexidade de palavra e a fatores individuais do aprendiz.

²Segundo Kato (1984), um outro tipo de estratégia metacogniti-

va estaria representado pelo estabelecimento de objetivos explícitos para a leitura, incluindo atividades tais como depressão do tema, análise de consistência interna, etc.

³Haveria uma quebra no processo se o índice de palavras desconhecidas fosse muito alto, isto é, aceitamos a existência de um nível limiar mínimo de vocabulário para o sucesso na inferência lexical, ou na compreensão (vide Scott, 1984, e estudos aí citados).

⁴Concordamos com Lavandera (1984) que este tipo de análise requer rigorosa verificação e número grande de dados.

⁵Partimos aqui do pressuposto, comumente aceito, de que o resumo permite o acesso ao processo de compreensão, embora, é claro, outros fatores independentes da compreensão estejam envolvidos.

⁶Esses trechos serão discutidos a seguir.

⁷Não temos dados, por exemplo, sobre a competência do aluno na leitura na língua materna, nem sobre o seu conhecimento do assunto.

⁸Em outra testagem de tradução de palavras em contexto com um texto cujo título era pouco transparente tematicamente, não houve efeito facilitador na tradução (e portanto, inferência) de itens lexicais coesivos ao tema.

⁹Embora a hipótese pareça razoável, não podemos afirmar que o contexto de exemplificação seja mais transparente, dado que no único caso no nosso texto a palavra era também temática.

APENDICE

THE STATE OF THE CHILDREN

New hope for a universal health revolution for youngsters

It is generally controllable, given proper nutrition and medication. Yet half a billion children, mostly in developing countries, are affected by it each year: diarrhea. Along with diseases like measles, tuberculosis, poliomyelitis, 5 diphtheria, whooping cough and tetanus, it claims the lives of nearly 15 million children annually. Says James P. Grant, executive director of the United Nations Children's Fund (UNICEF): "To allow 40,000 children to die like this every day is unconscionable in a world which has mastered the means of 10 preventing it".

According to UNICEF's annual **State of the World's Children** report, released last week, things could be different. If developing nations implemented or expanded four basic, low-cost health techniques, it suggests, they could, by the end of 15 the century, save at least half the children who now perish. Most of the 5 million youngsters who each year die of dehydration caused by diarrhea, for example, would survive if they were given a simple mix of clean water, glucose and salt to replenish fluids and enable their bodies to retain water. 20 Cost per dose: 10 ¢. The treatment, called oral rehydration therapy (ORT), was perfected in the 1960s. The systematic use of ORT has cut in half the infant death rate from diarrhea in many regions. At least 40 countries are developing comprehensive ORT programs, and UNICEF urges more.

25 There is also progress in the drive toward universal immunization against such childhood diseases as measles, poliomyelitis and diphtheria. Within 24 months, the Brazilian government mounted six nationwide polio immunization campaigns, each involving 400,000 volunteers, and managed to cut the 30 incidence of the disease from 3,400 cases a year to just 26. Because of technological advances, the cost of vaccine has dramatically decreased: measles vaccine now sells for less than

10 ¢ a dose. But further research is necessary. Some vaccines
must be refrigerated until they are administered, which has
35 slowed immunization programs in rural areas where cooling
facilities are scarce. Moreover, mustering the manpower
needed to vaccinate thousands of children in remote places
remains a problem.

To reduce malnutrition and infection, UNICEF
40 promotes breastfeeding. Unlike canned or bottled formula,
mother's milk contains key antibodies that are passed from
mother to child during feeding. In areas where hygiene is
inadequate, babies often contract infections from bottled
formula made with dirty water and under generally unsterile
45 conditions. In the Philippines, a breastfeeding program at
Baguio General Hospital reduced clinical infections by 87%
and cut the infant death rate by 95%. Nevertheless, international
aid organizations find it difficult to persuade many mothers
in developing countries to abandon bottle feeding, which they
50 regard as more scientific and modern. In addition, since almost
all infant malnutrition is invisible — infections and lack of
nourishing food often stymie a child's growth in ways not
immediately evident — UNICEF suggests that parents use charts
to monitor the physical development of their children.

55 The cost of such simple health measures, UNICEF
estimates, would be in the neighborhood of \$6 billion annually
until the turn of the century, or "one-hundredth of the world's
spending on armaments each year". "It is clear", says Grant,
"that a major requirement for coming to grips with critical
60 poverty today is not money but political will. If that can be
found, in order to seize the opportunities now offered, then
the goal of adequate food and health for the vast majority of
the world's children need not be a dream deferred".