

Os elementos lingüísticos contextualizadores na compreensão leitora

Maria Cristina dos Santos Martins*



“A leitura faz sentido quando os leitores podem relacioná-la ao que sabem e é interessante e relevante quando pode ser relacionada ao que o leitor quer saber”.
Smith, 1989.

Introdução

O presente artigo, que consiste na síntese da dissertação de mestrado da autora, ocupa-se da leitura, mais especificamente da compreensão leitora de um texto jornalístico, e fundamenta-se na Psicolingüística – ciência que analisa os processos cognitivos de produção e recepção da linguagem verbal. Nessa perspectiva, a leitura é um processo de interação entre leitor e escritor, por intermédio do texto. Essa afirmação envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto, movido por determinada intenção e objetivos, detendo-se nas informações que julga relevantes no escrito. O leitor, o texto e a relação autor-leitor são os elementos básicos que atuam no processo de compreensão em leitura.

O foco da pesquisa aqui relatada é a análise da influência dos elementos lingüísticos contextualizadores na compreensão leitora, uma vez que “ancoram” o texto em uma situação comunicativa determinada. Esses fatores possibilitam, por um lado, fazer previsões quanto à arquitetura do texto e formular hipóteses quanto ao seu sentido e, por outro, verificar no próprio texto se essas hipóteses e previsões se realizam.

* Mestre em Letras – Lingüística Aplicada/PUCRS.

1 Revisão da literatura

A compreensão de texto parece amiúde uma tarefa difícil, porque o objeto é complexo, isto é, abrange muitas das possíveis dimensões do ato de compreender. Assim, serão apresentados a seguir os tópicos que serviram de suporte na fundamentação teórica da pesquisa.

1.1 Compreensão leitora

A compreensão na atividade de leitura não é um processo simples nem uniforme, por isso tem constituído um desafio para estudiosos da área. Ao observar o modo como diferentes leitores compreendem um mesmo texto, percebe-se que os resultados dificilmente são idênticos, que leitores podem interpretar de forma diversa os fatos apresentados. As diferenças de interpretação que se evidenciam de um leitor para outro falam da bagagem cognitiva armazenada durante o percurso de vida de cada um, de acordo com Trevisan (1992).

Hoje já se sabe que as habilidades lingüísticas e as cognitivas, a estrutura textual, as limitações da memória, o objetivo da leitura e o conhecimento prévio são apontados como fatores determinantes da compreensão de um texto.

Afirma Marcuschi (1985) que, apesar de pouco sabermos a respeito do problema da compreensão de textos, já emerge como fundamental um consenso, ou seja, que os conhecimentos individuais afetam decisivamente a compreensão, de modo que o sentido não reside *no texto*. Assim, embora permaneça como ponto de partida para a sua compreensão, o texto só se tornará uma unidade de sentido na interação com o leitor.

1.1.1 O que é ler?

O termo "leitura" pode receber inúmeras definições, pois, nas últimas décadas, houve uma explosão de conhecimentos relacionados com a leitura, principalmente com a compreensão leitora, em diversas áreas.

Para Marcuschi, leitura é:

um processo de seleção que se dá como um jogo com avanços de predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas. Trata-se de um ato de interação comunicativa que se desenvolve entre o leitor e o autor com base no texto, não se podendo prever com segurança os resultados (1985, p. 3).

O autor, nessa definição, atenta para o fato de que o ato de ler, visto como processo, depende basicamente do leitor que, ao entrar em contato com o texto, vai construindo inferências, preenchendo lacunas, elaborando hipóteses, as quais poderão ser refutadas ou confirmadas, à medida que o texto avança. Esse processo vem determinado pelas características específicas de cada leitor no que se refere a seus conhecimentos lingüísticos, sociointeracionais e enciclopédicos.

Concluindo, no processo de compreensão, o leitor decodifica palavras, construindo seu significado na memória. A estrutura gramatical da sentença, sobre a qual o leitor aplica regras semânticas a fim de interpretá-las, também é identificada. Como o significado é construído, freqüentemente o leitor faz inferências para resgatar informações implícitas. Para a recuperação e a compreensão do significado, o leitor faz uso de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos. Estes favorecem a acomodação e a integração das novas informações do texto às que o leitor já possuía.

Outro aspecto envolvido na leitura é a preditibilidade. Ela pode ser caracterizada como um jogo lingüístico que ocorre durante o processo de leitura. Mediante as previsões, aventuramos o que pode suceder no texto; graças à sua verificação, através dos diversos indicadores existentes no texto, podemos construir uma interpretação, a compreensão.

1.1.2 Estratégias de leitura

As estratégias de leitura, observadas sob o ponto de vista cognitivo, referem-se aos processos mentais que os indivíduos utilizam quando estão envolvidos em uma tarefa de leitura. Elas são divididas em dois tipos: estratégias cognitivas e metacognitivas.

A estratégia cognitiva de leitura designa os princípios que regem o comportamento inconsciente e automático do leitor, e seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto.

As estratégias metacognitivas referem-se a atividades planejadas, reflexivas e intencionais de processar o sentido do texto. Essas estratégias caracterizam o comportamento do leitor maduro, pois derivam do controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão.

1.1.3 Variáveis que interferem no processamento da compreensão leitora

A presença de um leitor ativo que processa e examina o texto implica a existência de um objetivo para guiar sua leitura – alguma finalidade. O leque de objetivos e finalidades que faz com que um leitor se situe perante um texto é amplo e variado. Assim, a interpretação que o leitor realiza depende, em grande parte, do objetivo da leitura, isto é, ainda que o conteúdo de um texto seja o mesmo, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraíam informação distinta.

Os objetivos do leitor com relação a um texto podem ser muitos e variados, dependendo da situação e do interesse do momento. Os objetivos da leitura determinam a forma como o leitor se situa frente a sua leitura.

Quanto ao conhecimento prévio, sabe-se que o ato de ler requer, desde o mais básico nível, a extração de informações de uma página impressa. Essas informações são analisadas e comparadas com as que o leitor armazenou anteriormente na memória – seu conhecimento prévio. O conhecimento prévio é um conjunto de informações que está armazenado na memória do leitor e é formado pela interação dos níveis de conhecimento de mundo, conhecimento lingüístico e conhecimento textual, segundo Kleiman (1999).

Outro aspecto a ser considerado refere-se ao tipo de texto e expectativas do leitor. Kleiman (1992) afirma que, quanto maior a exposição do leitor a tipos distintos de textos, mais fácil será a sua compreensão. Para a autora (1992, p. 20), o conhecimento de “estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas essas que exercem um papel considerável na compreensão”.

1.2 Jornalismo: categorias, gêneros e marcas

Para este trabalho, o tipo de texto escrito escolhido foi a notícia, por ela acompanhar o indivíduo ao longo de sua vida, estabelecendo uma relação entre ele e seus conhecimentos prévios, de mundo e lingüísticos, bem como a sociedade que o cerca.

1.2.1 Categorias jornalísticas

As categorias do jornalismo nascem dos conceitos de informação e opinião. Beltrão (1969, p. 81), ao buscar uma definição de informação, argumenta que “a primeira das funções sociais experimentadas pelo jornal moderno é a da informação, ou seja, o rela-

to puro do que ocorre de significativo em todos os domínios do pensamento e da atividade humana”. Quanto a seu sentido, o autor apresenta duas possibilidades, a saber: *no sentido lato* – a informação é uma função biológica que consiste em perceber o real, para satisfazer as condições de vida e do progresso da espécie; *no sentido humano* – a informação é o ato de levar um fato ao conhecimento de outrem.

1.2.2 Gêneros jornalísticos e constituição da notícia como gênero informativo

O jornalismo articula-se, segundo o autor, em função de dois núcleos: a informação - saber o que se passa - e a opinião - saber o que se pensa sobre o que se passa (Marques de Melo, 1994). O autor propõe a seguinte classificação dos gêneros: pertencem ao jornalismo informativo a nota, a notícia, a reportagem, a entrevista; pertencem ao jornalismo opinativo o editorial, o comentário, o artigo, a resenha, a coluna, a crônica, a caricatura e a carta.

1.2.3 Notícia

Conforme van Dijk (1996), a notícia difere da narração (gênero literário), pois esta tende a ter início e fim dentro de uma sucessão de eventos numa ordem temporal, enquanto na notícia os eventos estarão ordenados não por seqüência temporal, mas pelo interesse ou importância decrescente, na perspectiva de quem conta e na suposta perspectiva de quem ouve. A notícia é um texto ou discurso, no qual se oferece uma nova informação sobre acontecimentos recentes, sendo que “nova informação” (1996, p. 16) faz parte do conceito geral que temos de notícia.

Quanto à expressão de títulos e manchetes jornalísticas, o jornalista Joaquim Douglas (1966), ao discorrer sobre a técnica do título, atribui-lhe funções predominantemente técnicas e estéticas, cabendo-lhe anunciar e resumir o conteúdo da notícia, além de dar um aspecto atraente à página do jornal.

Quanto ao antetítulo ou olho, esclarece o autor, é usado para dar idéia do assunto de que trata o título, do local onde ocorre ou da pessoa a quem se refere o acontecimento relatado na notícia, embora o jornalista não concorde com o seu uso, por achar que o mesmo perturba o leitor. Por outro lado, segundo o jornalista, o entetítulo (título intermediário), favorece o aspecto gráfico da página. Resumindo, atrair a atenção, anunciar e dar uma idéia geral dos fatos, são os quesitos que mais se destacam na literatura da área, no que se refere ao título.

O lide é o primeiro parágrafo da notícia em jornalismo impresso, no qual é relatado o fato principal de uma série, o mais interessante. É um parágrafo sintético, vivo e leve com que se inicia a notícia. Para o professor e jornalista Bond (1962), qualquer notícia deve responder a seis perguntas clássicas: *Quem? Quê? Quando? Onde? Por quê? Como?*, configuradas na seguinte fórmula: $3Q+O+P+C=NA$.

O sublide consiste no segundo parágrafo da matéria jornalística, com informações adicionais ao lide e é, com frequência, o lide correspondente ao segundo evento em importância. Já a documentação é denominada corpo da notícia. Tudo o que foi citado no lide é, agora, confirmado, esclarecido, incluindo detalhes da informação, discriminação dos antecedentes do fato, do desenrolar, das consequências.

Outros elementos a serem considerados na notícia são: a fotografia e a legenda. Para Bahia (1990), a fotografia se incorpora à notícia como um elemento vital à sua compreensão, amplitude e documentação. Segundo o autor, o que lhe assegura superioridade sobre os outros meios de expressão é a capacidade de *fixar um instante exato*.

Gomes (2000) esclarece que a fotografia é fruto das escolhas do fotógrafo, de modo que é um enquadramento, que implica *escolha de ângulo*, luz, objetos, foco, centramento. Quanto à legenda, a autora esclarece que há uma cumplicidade entre imagens e legenda, de modo que muitas vezes deve ser feita a leitura do conjunto, pois a supressão de um dos dados implica a perda do sentido a ser veiculado.

Outro elemento a ser considerado é o box, um modelo de texto recente. Tem como função primordial possibilitar uma melhor descrição de um ambiente ou de um personagem, a fim de permitir ao leitor situar diferentes elementos que interferem na informação principal da notícia, conforme Lustosa (1996).

1.3 Elementos lingüísticos contextualizadores

Segundo Marcuschi (1983), os elementos lingüísticos contextualizadores são elementos que propiciam alternativas de compreensão, contribuem para a contextualização, podem ser tidos como delimitadores textuais e nunca serão encontrados soltos ou isolados do texto, podendo ser de dois tipos: a) contextualizadores propriamente ditos, que ajudam a "ancorar" o texto na situação comunicativa, e os b) prospectivos ou prospectivos, que avançam expectativas sobre o conteúdo e também a forma do texto.

Os elementos lingüísticos contextualizadores propriamente ditos ajudam a "ancorar" o texto na situação comunicativa. Eles podem ser classificados como:

- a1) *assinatura*: não tem, em geral, a mesma posição. Quando este item não está presente no texto, sua ausência pode nos levar a várias inferências possíveis (ex.: carta anônima).
- a2) *localização*: diz de onde veio o documento, sendo esta uma informação relevante; no caso da notícia de jornal, temos a localização pela origem: cidade, agência noticiosa, etc.
- a3) *data*: é um fator fundamental que localiza o documento (carta, recibo, notícia de jornal) num determinado tempo.
- a4) *elementos gráficos*: é o "design", organização do texto como fonte para a situação do universo textual.

Os elementos prospectivos têm a função de alavancar uma perspectiva de interpretação possível, contextualiza o leitor, gerando expectativas. Eles podem ser classificados como:

- b.1) *título*: o título de um texto, geralmente, tem o poder de avançar comunicativamente elementos cognitivos em termos de expectativas. Ele é um ponto decisivo de partida ou abandono da leitura pretendida.
- b.2) *autor*: conforme Marcuschi (1983), a expectativa criada pelo conhecimento do autor terá repercussões inclusive no grau de aceitabilidade que será conferido ao texto, caso ele "burle" convenções do sistema.
- b.3) *início*: quanto ao início de textos, Marcuschi (1983) afirma não haver uma regra que diga como iniciar um texto, mas enfatiza que seu início cria raios de dependência com um certo alcance, isto é, a primeira sentença pode ser curta ou longa, tudo dependerá dos efeitos que o autor deseja obter e das expectativas que deseja suscitar no possível leitor.

Alguns estudos em Lingüística contemplam os ELC, como os apresentados a seguir.

Coste (1978) afirma que o levantamento e a compreensão de diferentes elementos textuais - títulos, subtítulos, articuladores lógicos, diagramação, disposição dos parágrafos, etc. - devem levar o aprendiz a construir algumas hipóteses preliminares e interpretações com respeito ao sentido e à construção do texto.

Coracini (1989) comenta que o título é o lugar privilegiado da subjetividade do autor. É anafórico do ponto de vista da produção escrita, considerando que é redigido depois do texto. É catafórico no processo de leitura, porque anuncia, em parte, o conteúdo pro-

sente no texto, constituindo, assim, uma estratégia a serviço das intenções do autor.

Para Marcuschi (1986), o título não é uma peça acessória do texto, mas integra-o de uma forma especial e, às vezes, constitui até mesmo um fator de organização hierárquica no campo seletivo das proposições, porque é o primeiro a ser processado, já que ocupa uma posição privilegiada.

2 Procedimentos

2.1 População e amostra

A população desta pesquisa constituiu-se de 66 alunos, de ambos os sexos, do terceiro ano do Ensino Médio, pertencentes a uma escola estadual de São Leopoldo/RS. Além dos alunos da escola estadual, fizeram parte da população 13 informantes (juízes) sobre o texto objeto do estudo. Foram entrevistados: três jornalistas, quatro professores universitários, dois professores de Ensino Médio, vinculados à escola escolhida para a pesquisa, duas estudantes universitárias e dois leitores simples, com Ensino Fundamental incompleto.

2.2 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados com os juízes foi feita através de julgamentos de textos jornalísticos e de respostas a um questionário. Com os alunos, a coleta de dados foi feita através da aplicação de um instrumento de avaliação do conhecimento prévio do aluno, um instrumento de avaliação de compreensão leitora – procedimento cloze, e um instrumento de avaliação das percepções leitoras dos alunos sobre sua atuação como sujeito, durante a pesquisa, através de questionário. Os instrumentos, citados acima e utilizados na coleta de dados, são os seguintes:

- Instrumento de pesquisa dirigido aos juízes: questionário de julgamentos sobre notícia (QJNotícia):* seis textos foram submetidos à avaliação de juízes: três jornalistas, dois jornalistas professores universitários, dois lingüistas professores universitários, dois leitores simples – pouca escolarização, dois estudantes universitárias e dois professores do Ensino Médio, para que os mesmos classificassem os textos em notícia ou reportagem.
- Instrumentos de pesquisa dirigidos aos alunos: teste de avaliação do conhecimento prévio do aluno (TCPrévio):* este instrumento foi utilizado, com as três turmas da amostra para avaliação do conhecimento prévio sobre o tema político-social: seqüestro.

c) *Teste Cloze de avaliação da compreensão leitora do aluno (TCloze):* o teor de compreensão do texto foi medido através do TCloze. Este teste, acompanhado de instruções, foi elaborado a partir de um texto jornalístico atual – notícia.

d) *Questionário de percepções do aluno sobre sua atuação como sujeito da pesquisa (QPAtuação):* através deste instrumento objetivou-se obter informações adicionais sobre a importância da presença dos elementos lingüísticos contextualizadores, para a otimização da compreensão leitora. Para a aplicação definitiva dos instrumentos da pesquisa, os sujeitos de cada uma das três turmas escolhidas (T1, T2 e T3 compostas por alunos do Ensino Médio) foram divididos em dois grupos: Grupo A (GA) e Grupo B (GB), a saber:

- *Turma 1 (T1):* essa turma recebeu, para a realização das atividades de conhecimento prévio e compreensão leitora, um texto como material de apoio;
- *Grupo A:* composto pelos alunos que receberam TCloze, com os elementos lingüísticos contextualizadores presentes; *Grupo B:* composto pelos alunos que receberam TCloze, sem os elementos lingüísticos contextualizadores;
- *Turma 2 (T2):* essa turma assistiu à exposição oral, em vídeo, sobre o mesmo tema, como apoio para a realização das atividades de conhecimento prévio e compreensão leitora (GA e GB);
- *Turma 3 (T3):* essa turma não recebeu nenhum tipo de material de apoio, para realização das atividades de conhecimento prévio e de compreensão leitora (GA e GB).

No dia da aplicação do teste de compreensão, os alunos assistiram à gravação da parte introdutória sobre a importância da pesquisa e das instruções para a realização das atividades. O procedimento adotado para a contagem dos escores do TCloze foi o método da palavra exata, sendo consideradas corretas as respostas que corresponderam exatamente às palavras apagadas.

3 Apresentação e análise dos dados

A análise dos dados foi realizada em várias etapas. Primeiramente, verificaram-se e computaram-se as respostas dadas nos questionários dirigidos aos juízes. Em seguida, foram analisados o TCPrévio e o TCloze, cujos dados foram computados, com base nas grades de respostas. Posteriormente, foram transcritos os dados do QPAtuação. Por fim, foram realizados cruzamentos com base em dados estatísticos.

A análise dos dados obtidos através do teste de avaliação do conhecimento prévio do aluno (TCPrévio) possibilitou observar que o maior índice de acertos verificou-se na T1: 65,45%, em ambos os grupos. Essa turma recebeu, como material de apoio, um texto sobre a mesma notícia. Isso parece mostrar que, de forma geral, os alunos entenderam a notícia. A turma T2, que recebeu como material de apoio uma gravação em vídeo sobre o mesmo fato, praticamente não se diferenciou da turma anterior em termos de acertos. O índice para o grupo GA foi de 63,64% e, para o grupo GB, 64,85%, o que parece mostrar que o nível de percepção das informações apresentadas em vídeo influencia, ainda que discretamente, no desempenho dos alunos. Já a turma T3 não se saiu tão bem como as outras turmas. O maior índice de acertos foi no grupo T3 (GB). É importante lembrar que essa turma não recebeu qualquer material de apoio.

3.1 Análise dos dados obtidos através do teste de avaliação da compreensão leitora do aluno (TCloze)

Tabela 1

Desempenho das turmas GA e GB no TCloze

Sujeitos	T1GA	T1GB	T2GA	T2GB	T3GA	T3GB
1	62,00	52,00	54,00	72,00	48,00	56,00
2	44,00	40,00	70,00	66,00	46,00	54,00
3	58,00	74,00	48,00	52,00	80,00	54,00
4	64,00	60,00	70,00	66,00	62,00	58,00
5	42,00	50,00	56,00	62,00	68,00	48,00
6	72,00	62,00	54,00	58,00	66,00	60,00
7	70,00	52,00	50,00	64,00	66,00	60,00
8	76,00	40,00	68,00	38,00	26,00	40,00
9	54,00	70,00	62,00	66,00	46,00	36,00
10	48,00	64,00	48,00	74,00	24,00	64,00
11	52,00	34,00	66,00	48,00	34,00	46,00
Média	58,36	54,36	58,73	60,55	51,45	52,36
Desvio	11,48	12,92	8,73	10,77	18,44	8,85
Maior	76,00	74,00	70,00	74,00	80,00	64,00
Menor	42,00	34,00	48,00	38,00	24,00	36,00
Amplitude	34,00	40,00	22,00	36,00	56,00	28,00

Quanto à análise do desempenho comparativa entre as turmas dos grupos GA e GB no Teste de Avaliação da Compreensão Leitora do Aluno (TCloze), maior índice de acertos verifica-se na T2GB (ELC ausentes): 60,55%. Foi possível observar que as diferenças entre as médias dos quatro grupos é sutil. Constatou-se, também, que as médias entre os grupos, em cada turma, não apresentaram grandes diferenças. Esses dados nos conduziram para as seguintes conclusões: primeiro, os ELC, quando presentes no texto, parecem não ser invocados pelos alunos para auxiliar na compreensão; segundo, quando os ELC são omitidos no texto, essa ausência parece não ser percebida pelos alunos. As afirmações parecem mais evidentes se comparada à média de desempenho entre os grupos GA e GB da turma T3. Essa turma não recebeu qualquer material de apoio para realização do TCloze. O grupo GB, que não recebeu os ELC, obteve média (52,36%) semelhante à média do grupo GA (51,45%), ou seja, os alunos parecem desconhecer a importância dos ELC como alternativas para otimização da compreensão leitora. Como os resultados pareceram sutis, foram realizadas outras análises como, por exemplo, cruzamento de dados e o ANOVA.

3.2 Análise de variâncias - ANOVA

A análise de variância é uma técnica que pode ser usada para determinar se as médias de duas ou mais populações são iguais. O teste se baseia numa amostra extraída de cada população. Para tanto, formulam-se as hipóteses nula e alternativa: H^0 - hipótese nula; H^1 - hipótese alternativa.

O teste estatístico (ANOVA) aplicado nos grupos foram os seguintes: resultados do TCPrévio do GA entre os grupos e dentro dos grupos; resultados do TCloze entre as turmas e dentro dos grupos GA; resultados do TCPrévio entre os grupos GB; resultados do TCloze entre os grupos GB; resultados do TCloze dos GA e GB da T1; resultados do TCloze dos grupos GA e GB da T2; resultados do TCloze dos grupos GA e GB da T3.

Os resultados de todos os grupos mostraram que não há evidências, a 5%, de que as diferenças fossem significativas. Embora, estatisticamente, as diferenças não tenham sido significativas, o conjunto de instrumentos aplicados permite levantar hipóteses como, por exemplo, de que talvez os discentes estejam acostumados a receber textos em que estes elementos não se encontram presentes ou, quando estão presentes, as atividades de compreensão leitora não contemplam os dados informativos possíveis de serem

extraídos desses elementos. Conforme Coste (1978), a familiaridade quanto ao domínio e à existência de elementos co-textuais não são próprias a leitores em geral.

Através da observação e análise dos dados fornecidos pelo ANOVA, pareceu ter ficado evidente que um dos problemas da compreensão é considerá-la, na maioria dos casos, uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivado inscrito no texto. Esse aspecto já havia sido apontado por Marcuschi (1999). Para o autor, compreender um texto envolve mais do que o simples conhecimento da língua e reprodução de informações. Atividades desse tipo parecem, ainda, ser o estilo de atividade trabalhada em aula no que se refere à compreensão leitora, uma vez que os alunos, além de não levarem em conta as informações presentes nos elementos contextualizadores, não percebem sua ausência, como se fosse possível dispensar a inclusão desses elementos que, na verdade, são alternativas que auxiliam na compreensão.

Conclusão

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a influência dos elementos lingüísticos contextualizadores na compreensão leitora. Nesse sentido, os escores obtidos através do Teste de Avaliação da Compreensão Leitora do Aluno - TCloze e as respostas ao Questionário de Percepções do Aluno sobre sua Atuação como Sujeito na Pesquisa (QPAtuação) constituem-se em dados fundamentais para o propósito deste trabalho. O estudo ocupou-se da leitura, mais especificamente da compreensão leitora de um texto jornalístico e fundamentou-se na Psicolingüística e em pesquisa de Marcuschi (1983), sobre os fatores de contextualização como elementos que auxiliam na compreensão leitora.

Nesta pesquisa, a leitura é entendida como um processo ativo, em que o leitor interage com o texto e com o autor, relacionando seus conhecimentos prévios lingüísticos, textuais e de mundo com as informações do texto.

Marcuschi (1985) atenta para o fato de que o ato de ler, visto como processo, depende basicamente do leitor, que, ao entrar em contato com o texto, vai construindo inferências, preenchendo lacunas, elaborando hipóteses, as quais poderão ser refutadas ou confirmadas, à medida que o texto avança.

Autores como Smith (1981) e Goodman (1976) afirmam que a compreensão vai além do texto, pois ela ocorre na mente do leitor,

através da interação entre a informação textual e o conhecimento que faz parte da sua experiência.

Para Marcuschi (1999), o problema da compreensão está em ser considerada como simples decodificação. Segundo o autor, isso só será superado quando a compreensão for tida como um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual.

Assim, optou-se neste estudo pelo trabalho com textos jornalísticos. É importante salientar o que se entendeu por jornalismo, à luz dos teóricos da área. Jornalismo quer dizer *transmissão de informações, fatos ou notícias, com exatidão, clareza e rapidez, conjugando atualidade, pensamento e ação*. É o meio pelo qual as notícias e os comentários chegam ao público.

Além disso, a notícia foi classificada quanto ao gênero, de acordo com Marques de Mello (1994), pertencente ao jornalismo informativo. Optou-se, também, pela definição de Beltrão (1969, p. 82) no que se refere à notícia, ou seja, "é a narração dos últimos fatos ocorridos ou com possibilidade de ocorrer, em qualquer campo de atividade e que, no julgamento do jornalista, interessam ou têm importância para o público a que se dirige".

Os elementos lingüísticos contextualizadores são elementos que propiciam alternativas de compreensão, segundo Marcuschi (1983) e outros autores. Eles podem ser de dois tipos: a) contextualizadores propriamente ditos e b) perspectivas ou prospectivos. Eles foram analisados, de modo geral e no conjunto, à luz dos teóricos jornalistas. Faz-se necessário, ainda, retomar de forma sintética esses elementos.

No que se refere à fotografia, à legenda, ao box, os mesmos foram consideradas como ELC, por serem portadoras de informatividade e comunicarem ao leitor uma parte importante da notícia.

No que se refere à assinatura, localização e data, considerados ELC, mostrou-se teoricamente que os mesmos fundamentam o texto na situação comunicativa.

Quanto aos gêneros textuais - tipos variados de textos - promotores de compreensão, conforme Marcuschi (2002), restringem-se, nas aulas de Língua Portuguesa, a poucos e não necessariamente aos mais comuns na vida diária, sendo privilegiados os narrativos e em poemas. Não são abordados com frequência notícias de jornal e outros. Cabe citar, ainda, pesquisa desenvolvida pelo autor, referente à situação dos livros de Língua Portuguesa quanto ao tipo de perguntas de compreensão, que revelou que apenas 10% são do tipo global e inferencial.

Os resultados da pesquisa, objeto de relato do presente artigo e que encontram apoio no estudo de Marcuschi acima referido trazem contribuições para os estudos realizados sobre compreensão leitora, pois parecem deixar claro que, no que tange à compreensão, a escola ensina muito menos do que imagina, o que é um bom motivo para refletir com cuidado sobre o que vale a pena insistir em aula.

Referências

- BAHIA, Juarez. *Jornal, história e técnica - as técnicas do jornalismo*. São Paulo: Ática, 1990. v. 2.
- BELTRÃO, Luiz. *A imprensa informativa: técnica da notícia e da reportagem no jornalismo diário*. São Paulo: Folco Masucci, 1969.
- CORACINI, M. J. R. F. O título: uma unidade subjetiva. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n. 13, p. 54-235, 1989.
- COSTE, Daniel. Leitura e competência comunicativa. In: GALVES, Charlotte (org.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988.
- DIJK, T.A. van. *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós, 1978.
- . *La noticia como discurso*. Barcelona: Paidós, 1996.
- ERBOLATO, Mário. *Técnicas de codificação em jornalismo*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- GOMES, Mayra Rodrigues. *Jornalismo e ciências da linguagem*. São Paulo: Hacker Editores, 2000. p. 86-90.
- GOODMAN, Kenneth S. Reading a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H.; GOODMAN, Kenneth S.; GOODMAN, Yetta. Reading and writing relationships: pragmatics functions. *Language e Arts*. v. 15, n. 4, p. 63-79, 1983.
- . Unidade na leitura: um modelo psicolinguístico transacional. *Letras de Hoje*, v. 26, n. 86, p. 9-43, 1991.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- . *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- . O conhecimento prévio na leitura. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1992.
- KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

LAGE, Nilson. *Estrutura da notícia*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1985.

LEFFA, Wilson J. *Aspectos de leitura*. Porto Alegre: Sagra, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística do texto: o que é como se faz*. Recife, UFPE/Mestrado em Letras e Linguística, 1983.

———. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. In: *Leitura: teoria e prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, n. 5, 1985, p. 21-44.

———. O livro didático de Língua Portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. In: *Cadernos do I Colóquio de Leitura do centro-Oeste*. Goiânia, UFGO, 1999, p. 38-71.

MARQUES DE MELO, José. *A opinião no jornalismo brasileiro*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOIRAND, Sophie. Situação da escrita, imprensa escrita e pedagogia. In: GALVES, Charlotte et al. *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988, p. 87-108.

———. Approache globale de textes écrits. *Estudes de Linguistique Appliquée*, n. 23, 1973.

POERSCH, José Marcelino. Por um nível metaplícito na construção do sentido textual. *Letras de Hoje*, v. 26, n. 4, p. 127-143, 1991.

———; AMARAL, M. P. Como as categorias textuais se relacionam com a compreensão em leitura. In: *Veritas*, v. 35, n. 133, p. 77-89, 1989.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Uma abordagem psicolinguística de leitura. In: *II Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino*. Pelotas, 1999.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

———. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

———. Reading like a writer. *Language arts*. Urbana: National Council of Teachers of English, 60, p. 627-643, 1983.

TAYLOR, W.L. Cloze procedure: a new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, v. 30, p. 415-433, 1953.

TREVISAN, E. M. C. *Leitura: coerência e conhecimento prévio*. Santa Maria: UFSM, 1992.