

CONHECIMENTO PRÉVIO E COMPREENSÃO DE TELENÓTIÍCIAS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: O EFEITO DAS IMAGENS

**ANTONIO PAULO BERBER SARDINHA
PONTIFÍCIA UNIV. CAT. DE SÃO PAULO**

ABSTRACT

This study investigates the role of prior knowledge in the comprehension of TV news in English by high-intermediate EFL students. The analysis of the written protocols indicates that background knowledge (similar to previous studies) and sound-picture redundancy (an original finding in the FL context) seem to influence comprehension positively.

1.0 INTRODUÇÃO

Tem havido grande interesse pelo papel do conhecimento prévio na compreensão do discurso (p.ex. Carrell 1987; Harris et al. 1988; Johnson 1982). No ensino de língua estrangeira, o aumento do interesse pelo uso de vídeo (p.ex. Geddes e Sturtridge 1982) e por programas de televisão (Sheerin 1979) levanta a questão de qual seria o papel de fatores relacionados a este meio, como as imagens e a repetição de conceitos, na utilização do conhecimento prévio na compreensão. Neste trabalho são apresentados dois estudos: o primeiro é um levantamento de opiniões de professores de inglês sobre a relação conhecimento prévio/compreensão de vídeo; o segundo enfoca o papel do conhecimento prévio na compreensão de duas notícias de TV em inglês através da análise de resumos escritos, e investiga a importância da relação som-imagem da notícia na utilização do conhecimento prévio.

1.1 CONHECIMENTO PRÉVIO

1.1.1 Esquemas: aspectos históricos e da terminologia

A definição mais abrangente de "esquema" ("schema") é "conhecimento previamente arquivado na memória" (Anderson e Pearson 1984: 255). Foi no trabalho do psicólogo britânico Sir Frederic Bartlett, nos anos 30, que o termo "esquemas" ("schemata") foi utilizado pela primeira vez como é entendido hoje; no entanto, a

gênese do conceito é creditada à psicologia da Gestalt, devido à ênfase do conjunto teórico (como o próprio nome traduz) na totalidade ("o todo é mais do que a soma de suas partes") bem como pela rejeição da idéia de passividade do cérebro (Evans 1978: 144), com a qual Bartlett concordava (Anderson e Pearson 1984: 257). Não se reconhece, contudo, uma ligação direta entre ele e os outros psicólogos da Gestalt.

A noção da importância do conhecimento anterior no aproveitamento de informações novas foi levada adiante pelo trabalho de David Ausubel nos anos 60, mas foi somente com a simulação de modelos de memória e compreensão em computadores (Inteligência Artificial), em meados dos anos 70, que as teorias dos esquemas ganharam um impulso decisivo (Anderson e Pearson 1984:259).

A terminologia reconhecida sobre os vários modelos de organização global do conhecimento na memória varia, embora haja usos de um mesmo termo para designar modelos diferentes. Tentaremos agora delinear um resumo da nomenclatura comumente empregada e dos traços diferenciais entre os termos. "Frames" e "esquemas" são usados muitas vezes indistintamente (Greene 1986: 35) e indicam tipos de representação mais gerais; o primeiro, contudo, pode ser diferenciado por representar os elementos que pertencem a um grupo sem prescrever sua ordem ("a remembered framework to fit reality" (Minsky 1977: 355, Beaugrande e Dressler 1981: 90). Os "esquemas" envolvem uma "seqüência ordenada entreligada por proximidade de tempo e causalidade"(Beaugrande e Dressler op.cit.: 90). Os "planos" descrevem uma ação para atingir uma meta (goal) (Schank e Abelson 1975: 428). E os roteiros (scripts) relatam planos rotineiros nos quais os papéis dos participantes são especificados. O termo "cenário" foi utilizado por Minsky para representar uma idéia correlata aos roteiros ("frames que descrevem eventos", Greene 1986: 38), mas o termo "scripts" é mais comum. A noção de esquemas também foi incorporada à compreensão de história (story schema/grammar), resultando em descrições de estruturas idéias de narrativas (Greene 1986: 47; p.ex. Thorndyke 1977).¹

1.1.2 Alguns estudos importantes

O conhecimento da retórica do texto parece influenciar a compreensão: em um estudo utilizando narrativas, sugeriu-se que há um esquema de narrativas internalizado (story schema) que ajuda a processar o conteúdo textual. Em Kintsch,

¹ Alguns exemplos destas estruturas:

- a) "frame" de um cão: ISA animal, HAS quatro patas, etc. (Greene 1986: 36);
- b) esquema do lançamento de um navio: [elemento central]=feito por personalidade famosa, [nódulos]=quebra-se garrafa no casco, a garrafa tem champagne, é suspensa por uma corda, etc. (Anderson e Pearson 1984: 260);
- c) "plano": (meta) John queria ser rei, (plano) Ele foi buscar arsênico. (Schank e Abelson 1975: 428)
- d) "script": comer no restaurante. Papéis: cliente, garçon, cozinheiro, etc. Cena 1 = entrar, Cena 2 = pedir prato, Cena 3 = comer, Cena 4 = sair. (Bower, Black e Turner 1979: 179)

Mandel e Kozminsky (1977), a ordem interna de apresentação de pequenas narrativas não influenciou na sua compreensão. Sujeitos leram histórias ordenadas e desordenadas e, embora tenham demorado mais tempo para ler estas últimas, recontaram-nas tão bem quanto as histórias bem formadas (:552).

A relação entre conhecimento prévio cultural e compreensão está bem documentada, apontando para uma relação positiva entre as duas variáveis (Carrell 1987; Harris et al. 1988; Johnson 1981, 1982; Reynolds et al. 1982; Steffensen, Joag-Dev e Anderson 1979).

Carrell (1987) investigou a capacidade de compreensão de assuntos familiares ou não (em versões ordenadas e desordenadas), e concluiu que o conhecimento do conteúdo e da organização textual influenciam a compreensão, em especial o primeiro fator. No experimento, alunos de língua estrangeira católicos e muçulmanos leram um texto sobre suas religiões escritos de maneira convencional ou ilógica. Quando o conteúdo e a forma retórica eram conhecidas, os alunos responderam mais questões corretamente. Mas quando um dos tratamentos era desfavorável, o conhecimento do assunto do texto foi mais importante do que a forma na qual o texto fora escrito.

Em língua materna, Steffensen, Joag-Dev e Anderson (1979) chegaram à conclusão de que a familiaridade com traços culturais, como a maneira como um casamento é realizado, influenciou a compreensão de um texto sobre casamentos nos Estados Unidos e na Índia. Os americanos lembraram mais e melhor uma carta sobre um casamento à maneira americana, enquanto sujeitos indianos o fizeram em relação à versão indiana.

Harris et al. (1988) estudaram esta relação incluindo a variável tempo, mas chegaram à mesma conclusão que os estudos anteriores, ou seja, de que o conhecimento de scripts típicos de uma cultura influencia a maneira como textos são compreendidos e recordados. Ao lerem descrições de atividades comuns, como tomar ônibus ou fazer compras, escritas em versões americanas e estrangeiras, os sujeitos americanos recordaram a versão estrangeira com muito mais modificações do que a versão americana. As versões estrangeiras eram adaptadas para o padrão dos costumes americanos (como "eles entraram pela porta da frente do ônibus", quando no original estrangeiro, como, segundo os autores, seria de costume no Brasil, os personagens haviam entrado pela porta traseira). Ao comparar estes efeitos ao longo do tempo, os autores notaram que o efeito de adaptação era mais notado a partir de uma semana do que logo após a leitura.

A familiaridade com o conteúdo de uma área de conhecimento específica também se relaciona com a quantidade de informação compreendida. Oliveira (1988) pediu a alunos do último ano de Psicologia que lêssem um texto sobre sua área e depois respondessem perguntas de compreensão. Comparou os resultados com as respostas de alunos de Psicologia iniciantes e observou que os alunos do último ano, com mais conhecimento sobre o assunto, tiveram melhor desempenho.

1.2 Compreensão: influência da reiteração

Kintsch et al. (1975), investigando a legibilidade de pequenos textos (parágrafos), descobriram que a repetição de argumentos proposicionais pareceu incrementar a recordação. Quanto à repetição de palavras, observou-se que a percentagem de argumentos recordados passou de cerca de 50% com uma repetição da palavra correspondente, para aproximadamente 80% quando a palavra aparecia por duas vezes no parágrafo. E para os conceitos do texto-base, a rememoração subiu de aproximadamente 50% com uma repetição, para cerca de 60% com quatro (:204). O tempo de leitura também foi afetado: com poucos argumentos, a leitura dos parágrafos era 31% mais rápida (:206). Segundo os autores, a explicação é que "propositions that contain new concepts require an additional processing step on the part of the reader" (:204). Relevante para o presente experimento é também outra conclusão do estudo de Kintsch et al. (1975), segundo a qual os fenômenos observados com relação à leitura dos parágrafos se repetiram com a audição dos textos - assim, o efeito facilitador da repetição de argumentos deve ser característico da memória e da compreensão do discurso em geral, e não específico da leitura (:210).

1.3 Compreensão de vídeo: redundância entre canais

a questão da redundância entre os canais visual e sonoro é importante para o entendimento da compreensão de vídeo porque há evidência que em outros ambientes a redundância dos canais parece permitir melhor compreensão (Haber e Myers 1982; Hsia 1968). Hsia (1968) concorda que uma mensagem pode ser melhor compreendida quando os canais trazem conteúdos redundantes, mas faz uma restrição quando há conflito (ruído) nos canais. Em geral a incongruência das mensagens nos dois canais pode ser resolvida no processo de compreensão contanto que a capacidade de recepção não seja ultrapassada. Caso isto ocorra, a dualidade das mensagens prejudicará a compreensão. Porém, é justamente a pouca congruência entre os canais oral e visual que caracteriza a maioria das notícias de televisão. Neste contexto, em se tratando de tele-espectadores de língua estrangeira, pode-se hipotetizar que uma sobrecarga cognitiva seja eminente. Em outras palavras, é justamente o que Hsia (op.cit.) caracteriza como um ambiente desfavorável em um meio bimodal que é o cenário típico de um aluno de língua estrangeira assistindo um noticiário em inglês.

Nasser e McEwan (1976) investigaram a influência da redundância de canais sobre a recordação. Os autores hipotetizaram que canais com informações redundantes possibilitariam mais recordação. Desta forma, uma apresentação redundante, como a exibição da mensagem em vídeo, e com texto deveria ajudar a memória. A hipótese foi confirmada: os sujeitos recordaram mais informações destes dois meios do que através da leitura ou da audição da gravação do texto. De todos os meios, a apresentação oral foi a que resultou em menor recordação (como em Katz, Adoni e Parness 1977, com o rádio). Para a compreensão de vídeo, a importância deste estudo reside no fato de que

pode-se esperar melhor compreensão daquelas seqüências em que a narração (ou as falas) está congruente com as imagens; ou como neste estudo, quando o narrador diz que há muitos produtos dietéticos à venda, e aparecem imagens destes produtos em muitas prateleiras.

2.0 LEVANTAMENTO: OPINIÃO DE PROFESSORES

2.1 Material: Questionário (vide anexo)

2.2 Participantes

Completaram o questionário 33 professores de inglês, com diferentes graus de experiência, lecionando em escolas particulares voluntariamente. Doze escolas foram representadas.

2.3 Procedimento

Os questionários foram levados às escolas por professores conhecidos do pesquisador e distribuídos, sendo preenchidos na presença do aplicador.

2.4 Resultados

Abaixo aparecem as respostas para o questionário (vide anexo):

Tabela 1: Compreensão esperada de notícias em LE

Freqüências médias:

Notícias sobre assuntos	Compreensão esperada	
	Boa	Falha
muito conhecidos	27 (93%)	2 (7%)
pouco conhecidos	3 (10%)	27 (90%)

Todos Qui-q(1)=p,.001 (de uma amostra)

Os resultados apresentados acima indicam que os professores acreditam que o conhecimento prévio auxilia na compreensão de vídeos noticiosos em LE.

3.0 EXPERIMENTO: COMPREENSÃO DE TELENOTÍCIAS E CONHECIMENTO PRÉVIO

3.1 Sujeitos

Participaram 37 alunos de inglês a nível universitário da PUC-SP, divididos em dois grupos: Grupo A, com 21 alunos de Prática de Ensino; e Grupo B, com 16 alunos de terceiro ano de curso de Língua e Literatura Inglesa. O status de aprendizagem de língua estrangeira dos informantes pode ser considerado intermediário-avançado (vide variáveis moderadoras).

3.2 Materiais

Para a coleta dos dados, foram utilizados duas notícias de televisão americanas ("diabete" e "produtos dietéticos"), uma prova de conhecimento prévio tipo V-F, duas folhas próprias para os resumos, e um teste cloze oral. Para a análise, foi utilizado um guia de avaliação com as idéias principais dos vídeos (vide anexo).

3.3 Procedimentos

Em seus respectivos cursos, durante uma aula do ano letivo, os alunos fizeram um teste cloze oral para aferir a proficiência oral, a prova de conhecimento prévio e depois assistiram às notícias, uma de cada vez. Após cada uma, tiveram algum tempo (10 min) para escreverem um resumo em português com as idéias principais dos vídeos.

Os dados foram tratados estatisticamente através das provas indicadas nas respectivas tabelas. O nível de significância adotado foi 5%. 27% dos resumos foram codificados por um corretor independente, obtendo-se $\rho(18) = .9628$ ($p < .001$), uma correlação julgada alta.

3.4 Variáveis

Tipo de informação: conhecida, ou não-conhecida (desconhecida). O valor da variável foi aferida pela prova de conhecimento prévio. Quando houve acerto, a informação era considerada "conhecida", e no caso de erro, foi considerada "não-conhecida".

3.4.2 Dependentes

1) Menção de idéias nos resumos. Em cada vídeo havia três idéias principais, portanto a menção máxima é três idéias por vídeo.

2) Acerto de idéias nas provas de conhecimento prévio. Havia três itens V-F sobre cada vídeo, sendo portanto o acerto máximo três, por vídeo.

3) Ganho/perda de informação. Considerou-se que houve "ganho" de informação quando houve mais informações mencionadas nos resumos (após a exibição dos resumos); por outro lado, considerou-se que houve "perda" quando houve mais acerto na prova de conhecimento prévio do que menção de idéias principais nos resumos.

3.4.3 Moderadoras

1) Redundância visual das idéias. Pode variar entre "com redundância" e "sem redundância". Foi considerada com redundância as idéias 1 e 3 de cada vídeo, que foram mostradas acompanhadas de imagens ilustrativas.

2) Título do vídeo. Variável aleatória, correspondendo aos dois vídeos utilizados no estudo: vídeo "diabete" e vídeo "produtos dietéticos".

3) Grupo de alunos. Grupo A ou Grupo B. Os dois grupos obtiveram escores estatisticamente similares no teste cloze oral: A = 80% de acertos, e B = 82%.

4.0 RESULTADOS E INTERPRETAÇÃO

As hipóteses investigadas neste experimento são:

1) Haverá uma relação entre idéias conhecidas e menção no resumo: a maioria das idéias principais conhecidas será mencionada:

2) Nas idéias apresentadas com redundância áudio-visual haverá uma relação entre idéias conhecidas e menção: a maioria das idéias principais deste tipo conhecidas será mencionada;

3) Nas idéias apresentadas sem redundância áudio-visual não haverá uma relação entre idéias conhecidas e menção: a maioria das idéias principais deste tipo conhecidas não será mencionada.

Na tabela 2 abaixo nota-se que a célula maior corresponde a informações conhecidas-mencionadas (37%), e a menor a informações não conhecidas não mencionadas (14%) (Qui-q(1)=21.9, $p < .001$). Esta relação sugere a importância do conhecimento prévio: quando havia conhecimento anterior ele foi ativado e incorporado na compreensão (hipótese inicial confirmada).

Por outro lado, também se percebe que houve uma boa porção (1/2) de informações mencionadas não conhecidas (45%), o que indica que houve condições nos vídeos para que a compreensão fôsse efetuada mesmo sem o conhecimento anterior. Em outras palavras, os alunos conseguiram aprender muitas informações novas.

Tabela 2: Frequências de menção gerais

Idéias principais	Não menc.	Menc.	
Conhecidas	42 (19%)	82 (37%)	124 (56%)
Não conhecidas	32 (14%)	66 (29%)	98 (44%)
	74 (33%)	148 (57%)	222

Pode-se concluir, portanto, que, embora o conhecimento anterior tenha sido importante para a compreensão das notícias, a compreensão não parece depender exclusivamente de conhecimentos previamente adquiridos. Das informações que os alunos tinham conhecimento após assistirem as notícias, cerca da metade eles não conheciam antes, o que pode sugerir que as notícias de TV em LE podem se transformar em materiais eficazes de aprendizado de informações novas na língua-alvo.

Nota-se, na tabela 3 abaixo, que no vídeo diabete houve um empate entre as idéias mencionadas: 33% não eram conhecidas, e 31% eram conhecidas (Qui-q = .126, NS). Já no vídeo produtos a diferença entre as idéias mencionadas foi grande: 43% eram conhecidas e apenas 26% eram desconhecidas (Qui-q(1) = 4.69, p < .05). Estes resultados sugerem dois pontos básicos: 1) a maioria das idéias do vídeo produtos dietéticos era conhecida, e 2) o vídeo diabete auxiliou os alunos a compreenderem e mencionarem idéias que eram antes desconhecidas para eles.

Tabela 3: Frequências de menção por vídeo

Vídeo diabete

Idéias principais	Não menc.	Menc.	
Conhecidas	23 (21%)	34 (31%)	57 (51%)
Não conhecidas	17 (15%)	37 (33%)	54 (49%)
	40 (36%)	71 (64%)	111

Vídeo produtos dietéticos

Idéias principais	Não menc.	Menc.	
Conhecidas	19 (17%)	48 (43%)	67 (60%)
Não conhecidas	15 (14%)	29 (26%)	44 (40%)
	34 (31%)	77 (69%)	111

Quando se compara as frequências de menção através da variável "redundância visual" tem-se os resultados abaixo:

Tabela 4: Variável redundância visual

Idéias com redundância visual

Idéias principais	Não menc.	Menc.	
Conhecidas	7 (9%)	17 (23%)	24 (32%)
Não conhecidas	15 (20%)	35 (47%)	50 (68%)
	22 (29%)	52 (70%)	74

Idéias com redundância, vídeo produtos dietéticos

Idéias principais	Não menc.	Menc.	
Conhecidas	12 (16%)	40 (54%)	52 (70%)
Não conhecidas	7 (9%)	15 (20%)	22 (30%)
	19 (26%)	55 (74%)	74

Idéias sem redundância, vídeo diabete

Idéias principais	Não menc.	Menc.	
Conhecidas	16 (43%)	17 (46%)	33 (89%)
Não conhecidas	2 (5%)	2 (5%)	4 (11%)
	18 (49%)	19 (51%)	37

Idéias sem redundância, vídeo produtos dietéticos

Idéias principais	Não menc.	Menc.	
Conhecidas	7 (19%)	8 (22%)	15 (41%)
Não conhecidas	8 (22%)	14 (38%)	22 (59%)
	15 (41%)	22 (59%)	37

Estes resultados confirmam a hipótese de maior menção de idéias conhecidas com redundância, mas não confirmam inteiramente a hipótese de maior não-menção de idéias conhecidas sem redundância. No primeiro caso, a maioria das informações conhecidas foi mencionada (17 unidades, 71% no vídeo diabete, Qui-q(1)=4.17, $p < .05$; e 40 unidades, 77%, no vídeo produtos dietéticos, Qui-q(1)= 15.1, $p < .001$).

No segundo caso, não houve diferença entre as células de menção e não-menção de informações conhecidas: no vídeo diabete, 16 unidades foram mencionadas (48%) e 17 não foram (52%) (Qui-q(1)=.03, NS); no vídeo produtos dietéticos, houve 7 unidades mencionadas (47%) contra 8 não mencionadas (53%) (Binomial NS).

A tabela 4 ainda informa que:

1) Nas idéias com redundância, em ambos os vídeos, a maioria (quase metade das unidades) foi mencionada. Com o vídeo diabete, a maioria das informações era desconhecida (47%) (Qui-q(1)=6.23, p<.02), ao passo que com o vídeo produtos dietéticos a maioria já era conhecida (54%) (Qui-q(1)=11.4, p<.001). Estes resultados repetem as conclusões anteriores de que o vídeo produtos dietéticos era mais conhecido, e de que as condições de apresentação do vídeo diabete devem ter auxiliado a compreensão das idéias desconhecidas;

2) Nas idéias sem redundância, houve uma diferença importante entre os vídeos: enquanto no vídeo diabete a maioria das idéias mencionadas era conhecida (89%) (Qui-q(1)=11.8, p<.001), no vídeo dietéticos não houve diferença entre as informações mencionadas (Qui-q(1)=1.64, NS).

Desmembrando-se a tabela acima de acordo com os grupos de alunos e por idéias, tem se:

Tabela 5: Ganho e perda de informação

Vídeo diabete

Idéia	Grupo A		Grupo B	
	Ganho	Perda	Ganho	Perda
1	12	0 **	10	0 **
2	2	10 *	0	6 *
3	9	2	4	5

Vídeo produtos dietéticos

Idéia	Grupo A		Grupo B	
	Ganho	Perda	Ganho	Perda
1	2	6	0	3
2	8	4	6	3
3	7	1	6	2

Prova de McNemar (Qui-q(1)): ** p, .01, * p<.05

A tabela 5 acima indica que somente com o vídeo diabete houve uma confirmação das hipóteses 2 e 3, não aparecendo diferenças entre os grupos de sujeitos, o que corrobora os resultados do cloze, que também apontou homogeneidade (vide variáveis). Na idéia 1 deste vídeo, houve um significativo ganho de informação após a exibição do vídeo. Isto pode ser explicado pelas condições favoráveis de apresentação desta idéia: uma longa seqüência visual com redundância entre a fala e as imagens (hipótese 2). A extensão da seqüência reforçou o papel da redundância ao garantir reiteração das idéias.

Na idéia 2, as condições de apresentação eram desfavoráveis à compreensão: era uma seqüência sem ilustração e redundância e, por ser curta, sem reiteração. Houve aqui, ao contrário da idéia 1, uma perda significativa de informação (hipótese 3).

Além disso, pode-se explicar a perda de informação em relação a esta idéia através da análise da relação de causalidade implícita na proposição. A seqüência causativa do vídeo diabete pode ser representada por: diabete - perda de sensibilidade nos membros - ferimento nos membros - dificuldade na cicatrização - amputação. Esta relação depende do conhecimento de dois pressupostos causativos, que são que o diabete causa tanto a perda de sensibilidade nos pés quanto a dificuldade na cicatrização (que por sua vez é agravada pela má circulação). Mesmo que o compreendedor entenda a idéia de perda de sensibilidade através das imagens, ficam faltando outros elementos da seqüência que foram veiculados sem ajuda das imagens. Dessa forma, como já foi dito, esta proposição, portanto, se é complexa devido à seqüência de causalidade que pressupõe, o é ainda mais para o aluno de L2 porque os elementos da seqüência são veiculados em condições desfavoráveis, isto é, sem o apoio de imagens e sem elementos discursivos tais como exemplos ou descrições mais detalhadas.

Na verdade, o vídeo muda seu foco após a veiculação destas informações, passando então a mostrar a fabricação do sapato. Também esta mudança pode ter levado os alunos a desprezarem as informações de pano-de-fundo da doença e a se concentrarem no problema da prevenção dos ferimentos, ilustrado em detalhes pela produção dos sapatos especiais.

As hipóteses confirmadas, portanto, foram:

1) Houve uma relação entre idéias conhecida e menção no resumo: a maioria das idéias principais conhecidas foi mencionada;

2) Nas idéias apresentadas com redundância áudio-visual houve uma relação entre idéias conhecidas e menção: a maioria das idéias principais deste tipo conhecidas foi mencionada, embora tenha havido diferença entre os vídeos.

No entanto:

3) Nas idéias apresentadas sem redundância áudio-visual, a diferença entre idéias conhecidas e menção foi diferente de acordo com o vídeo.

5.0 CONCLUSÃO

Como em outros estudos, neste trabalho repetiu-se a importância do conhecimento prévio na compreensão. O levantamento de opiniões dos professores sugere que o conhecimento do assunto do vídeo é um fator importante na escolha de materiais e, segundo os resultados experimentais obtidos aqui, este critério deve realmente se revelar um poderoso predizente da compreensão de vídeo, pelo menos do tipo notícias de TV. Mais especificamente, este estudo sugere também que duas variáveis de apresentação (redundância som-imagem e reiteração) se mostraram importantes na facilitação da colocação em prática do conhecimento prévio.

As implicações deste estudo para a sala-de-aula dizem respeito à escolha de materiais. Primeiramente, vale ressaltar (os professores parecem já saber disso) que a escolha de um assunto conhecido deve facilitar a compreensão de vídeo. E em segundo lugar, não somente o assunto, mas o modo de apresentação das idéias, em especial a ilustração dos pontos principais através de imagens, deve também ser um fator de facilitação da tarefa de compreensão.

Obviamente há outros pontos que merecem maiores esclarecimentos, como por exemplo, a influência da redundância som-imagem na compreensão de vídeos sobre assuntos de diversos graus de familiaridade: as imagens ajudariam a compreensão mesmo de uma notícia cujo assunto é muito pouco conhecido? E haveria alguma alteração nas medidas de compreensão em notícias cujo assunto é muito conhecido apresentadas com e sem imagens ilustrativas? Outras variáveis importantes, não estudadas neste experimento, seriam ainda proficiência dos alunos, dificuldade lingüística e organização textual das notícias. Espera-se que este estudo tenha contribuído de alguma maneira para o esclarecimento de pelo menos alguns pontos importantes relativos à compreensão de vídeo em LE.

ANEXOS

1. Guias de análise

A. Vídeo "diabete"

1. O diabete causa a perda de sensibilidade nos pés e prejudica a cicatrização de feridas;
2. Muitos diabéticos sofrem amputações por machucarem os pés mesmo sem saber;
3. Um novo sapato pode auxiliar na prevenção de feridas nos pés dos diabéticos;

B. Vídeo "produtos dietéticos"

1. Os americanos usam muitos produtos dietéticos;
2. A obesidade cresce;
3. Os americanos não fazem dietas completas de baixa caloria.

2. Questionário

How well do you think students would comprehend the American **TV news videos** below? Give a number **10** to an **excellent** degree of comprehension, and **1** to a very **poor** understanding.

- () Collor de Mello's inauguration
- () President Bush's social security budget cuts
- () Unclogging frozen water ducts
- () Rio de Janeiro's tourist attractions
- () Lambada, the new dance craze
- () Superconductors

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, Richard C. e P. David PEARSON (1984) A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In Pearson, P.D. et al. (orgs.) (1984) **Handbook of reading research**. New York: Longman.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de, e Wolfgang Ulrich DRESSLER (1981) **Introduction to Text Linguistics**. Londres: Longman.
- BOWER, Gordon H., John B. BLACK, e Terrence J. TURNER (1979) Scripts in memory for text. **Cognitive Psychology** 11, pp.177-220.
- CARRELL, Patricia L. (1987) Content and formal schemata in ESL reading. **TESOL Quarterly** 21, 3.
- EVANS, Chris (1978) **Psychology: a dictionary of the mind, brain and behaviour**. Londres: Arrow Books.
- GEDDES, Mario (1982) e Gill STURTRIDGE (orgs.) (1982) **Video in the language classroom**. Londres: Heinemann Educational Books.
- GREENE, Judith (1986) **Language understanding: a cognitive approach**. Philadelphia, PA: Open University Press.
- HABER, Ralph Norman, e Barry L. MYERS (1982) Memory for pictograms, pictures, and words separately and all mixed up. **Perception** 11, pp. 57-64.
- HARRIS, Richard J. et al. (1988) The effect of cultural script knowledge on memory for stories over time. **Discourse Processes** 11.
- HSIA, H.J. (1968) On channel effectiveness. **Audio Visual Communication Review** 16, pp. 245-267.
- JOHNSON, Patricia (1981) Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text. **TESOL Quarterly** 15, 2.
- _____. (1982) Effects on reading comprehension of building background knowledge. **TESOL Quarterly** 16, 4.
- JOHNSON-LAIRD, P.N., e P.C. WASON (orgs.) (1985) **Thinking: readings in cognitive science**. Cambridge: CUP.
- KATZ, Elihu, Hanna ADONI, e Pnina PARNES (1977) Remembering the news: what the picture adds to recall. **Journalism Quarterly** 54, pp. 231-239.
- KINSTCH, Walter, E. KOZMINSKY, W.J. STREBY, G. McKOON, e J.M. KEENAN (1975) Comprehension and recall of text as a function of content variables. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior** 12: 196-214.
- _____. Theodore S. MANDEL, e Ely KOZMINSKY (1977) Summarizing scrambled stories. **Memory and Cognition** 5, 5.
- MINSKY, Marvin (1977) **Frame-system theory**. In Johnson Laird e Wason (orgs.)
- NASSER, David L. e William J. McEWAN (1976) The impact of alternative media channels: recall and involvement with messages. **Audio Visual Communication Review** 24, 3.
- OLIVEIRA, Vilma Queiroz S.F. de (1988) The relevance of background knowledge or schemata in EFL reading comprehension. **The ESPECIALIST** 9, 1/2.
- REYNOLDS, Ralph et al. (1982) Cultural schemata and reading comprehension. **Reading Research Quarterly** 17, 3.

- SCHANK, Roger C., e Robert P. ABELSON (1975) Scripts, plans, and knowledge. In Johnson-Laird e Wason (orgs.)
- SHEERIN, Susan (1979) Exploiting an off-air video: some considerations and a case-study. **Lexden Papers 1**, Oxford.
- STEFFENSEN, Margaret S., Chitra JOAG-DEV, e Richard ANDERSON (1979) A cross-cultural perspective on reading comprehension. **Reading Research Quarterly 15**, 1.
- THORNDYKE, Perry W. (1977) Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. **Cognitive Psychology 9**, pp. 77-110.