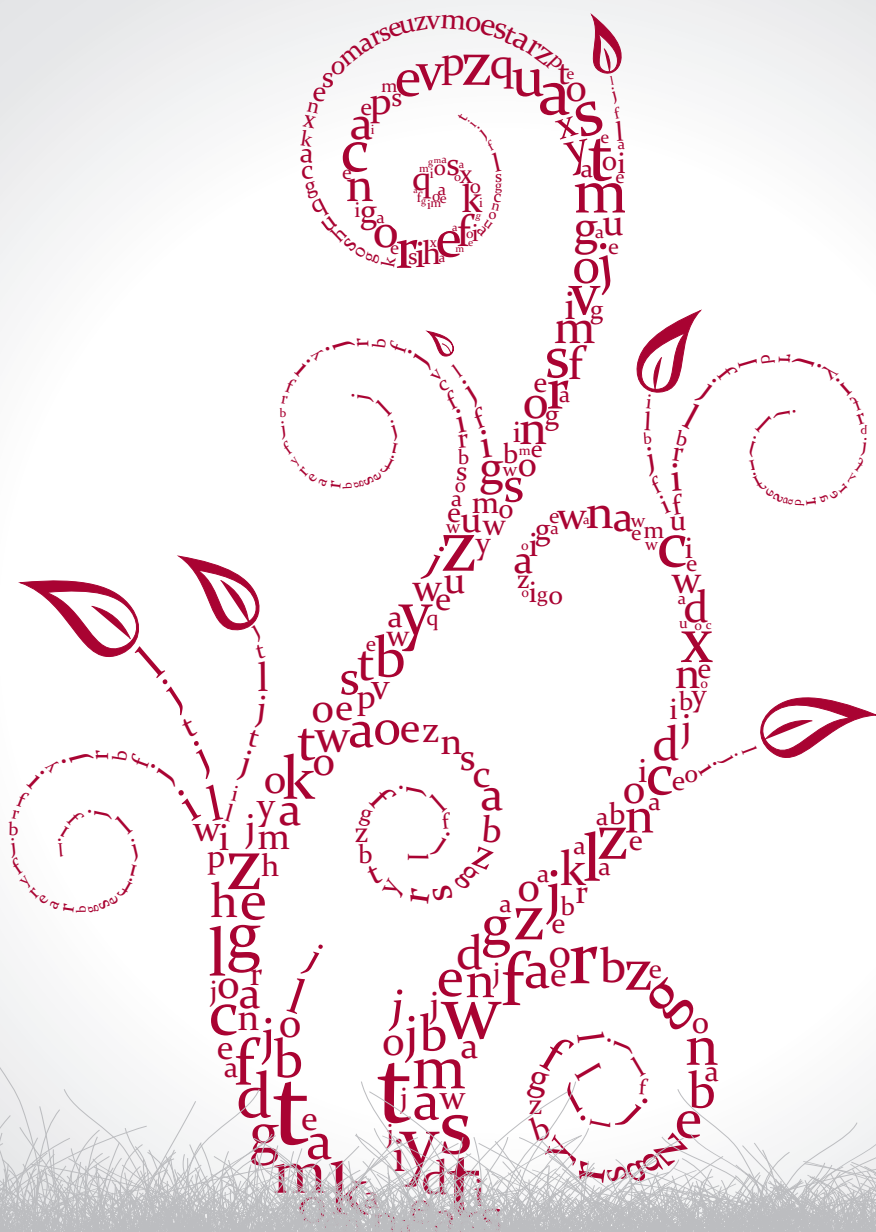


REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408 - VOLUME 10.1 - ANO 2008



REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

VOLUME 10.1

JANEIRO A JUNHO DE 2008

Recife: Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Artes e Comunicação
Departamento de Letras

1. Língua Portuguesa - Periódicos.
2. Linguística - Periódicos.
3. Literatura Brasileira - Periódicos



REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408



Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

REITOR

Prof. Amaro Henrique Pessoa Lins

PRÓ-REITORA ACADÊMICA

Profª Ana Maria Cabral

DIRETORA DO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

Profª Maria Virgínia Leal

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

Profa. Alexandre Maia

EDITORAS

Angela Dionisio (UFPE)

Regina L. Péret Dell'Isola (UFMG)

BOLSISTAS

Aline Carolina Ferreira Farias (UFPE)

Maria Shenia Bezerra da Silva (UFPE)

Martha Góis de Amorim (UFPE)

Rosemberg Gomes Nascimento
(UFPE)

CONSELHO EDITORIAL

Abuêndia Padilha Pinto (UFPE)

Acir Mário Karwoski (UFTM)

Adna de Almeida Lopes (UFAL)

Aldo Lima Alfredo Cordiviola (UFPE)

Alfredo Cordiviola (UFPE)

Ana Lima (UFPE)

Anco Márcio Tenório Vieira (UFPE)

Beth Marcuschi (UFPE)

Célia Regina dos Santos Lopes (UFRJ)

Felix Valentin (UFRS)

Ildney Cavalcanti (UFAL)

José Alexandre Maia (UFPE)

José Helder Pinheiro (UFCEG)

Maria Angélica F. da Cunha (UFRN)

Maria Antónia Coutinho (Universidade
de Nova Lisboa)

Maria Augusta Reinaldo (UFCEG)

Maria Auxiliadora Bezerra (UFCEG)

Maria Cristina Leandro Ferreira
(UFRGS)

Maria José de Matos Luna (UFPE)

Maria Medianeira de Souza (UERN)

Marlos Pessoa (UFPE)

Miguel Espar Argerich (UFPE)

Norimar Judice (UFF)

Sérgio Peixoto (UFMG)

Solange T Ricardo de Castro
(UNITAU)

Sonia Ramalho (UFPE)

Vera Lúcia Lopes Cristóvão (UFPR)

Vera Lúcia de Lucena Moura (UFPE)

Vera Menezes (UFMG)

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Augusto Noronha (Pipa Comunicação)

Karla Vidal (Pipa Comunicação)

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408



POLÍTICA EDITORIAL

O Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, em 1999, criou a Revista Ao Pé da Letra com os objetivos:

- » Estimular e valorizar a escrita acadêmica dos futuros professores e pesquisadores na área de Letras.
- » Legitimar a escrita acadêmica em línguas materna e estrangeira.
- » Divulgar as pesquisas realizadas em diferentes IES no Brasil, possibilitando o intercâmbio entre alunos e professores de graduação.

A Revista Ao Pé da Letra é uma publicação semestral que se destina a divulgação de trabalhos, de cunho teórico e aplicado, realizados por alunos de graduação em Letras de todo o país.

Os artigos científicos enviados para publicação são submetidos a dois pareceristas. Caso haja opiniões divergentes entre esses avaliadores, o artigo será avaliado por um terceiro.

Os pareceres são encaminhados para os autores e professores orientadores.

Somente serão publicados os artigos aceitos por dois pareceristas, após realização das modificações sugeridas, se houver, pelo autor.

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408



Sumário

- 11 Anunciando livros em ambiente digital: estudo preliminar
dos gêneros introdutórios
Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo (UPE)
- 29 A constituição dialógica do gênero depoimento
Ludmila Kemiak (UFCG)
- 49 A religião pela divulgação científica: uma análise crítica de
seus aspectos visuais
Monique Alves Vitorino (UEPB)
- 67 Títulos: processos referenciais na (re)construção de sentidos
do texto
Nadiana Lima da Silva (UFPE)
- 82 Necessidades e temas de interesse de inglês como língua
estrangeira (ILE) de acadêmicos da UFSM
Simone Fátima Novakoski (UFSM)

REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408



REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

ARTIGOS

ANUNCIANDO LIVROS EM AMBIENTE DIGITAL: ESTUDO PRELIMINAR DOS GÊNEROS INTRODUTÓRIOS

Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo*
Universidade de Pernambuco

Resumo

À luz da análise de gêneros de linha sócio-retórica, investiga-se a constituição dos gêneros introdutórios transmutados do meio impresso e mediados pela web. Foram selecionados 50 exemplares de diversos gêneros, tais como sinopse e apresentação, todos relacionados com livros acadêmicos de lingüística. Verifica-se que esses gêneros sofrem modificações quando veiculados pela web, acentuando seu caráter multimodal.

Palavras-chaves: Gêneros introdutórios; gêneros digitais; sinopse; multimodalidade

Abstract

This work investigates, under the light of a socio-rhetorical genre analysis, the constitution of the introductory genres carried from the printed support to a virtual one, mediated by the Web. 50 units of diverse genres were selected, such as synopsis and foreword, all related to academic books in the area of linguistics. It was found that these genres suffer modifications when propagated by the Web, stressing its multimodal character.

Keywords: Introductory genres; digital genres; synopsis; multimodality

* Este trabalho é resultado do projeto de pesquisa (Iniciação Científica) “Gêneros introdutórios mediados pela web: a lingüística e as novas tecnologias de informação e comunicação”, realizado no *Campus* Garanhuns da Universidade de Pernambuco, sob a orientação do Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra.

Introdução

Atualmente, os estudos de gêneros textuais recebem uma atenção particular por parte dos lingüistas e dos demais estudiosos da área. Seja na questão do ensino da língua, seja nas pesquisas para a compreensão da língua em uso, a importância dada aos gêneros se deve ao fato de que, como bem colocou Marcuschi, “a comunicação humana se dá através dos diversos gêneros que circulam na sociedade” (2000:5).

A Comunicação Mediada por Computador (CMC) vem revolucionar as formas de interação humana. Os gêneros digitais, como são chamados os que se encontram em ambiente eletrônico, apresentam características próprias, muitas vezes decorrentes dos recursos que o meio oferece, como por exemplo, a organização hipertextual e a multimodalidade, tão notáveis nesse ambiente, constituindo um desafio para os estudiosos. Esses recursos modificam o modo de produção e recepção dos gêneros que o meio abriga.

A importância de se estudar os gêneros no enfoque proposto por essa pesquisa consiste no fato de que os aspectos relevantes dos gêneros quando transmutados para outro suporte – no nosso caso, do meio impresso para o digital – sofrem alguma modificação. A compreensão dos gêneros eletrônicos em suas diversas nuances pode fazer com que seu uso seja aproveitado de maneira mais específica, como por exemplo, voltar esses gêneros para a aplicação ao ensino, além de analisar as complexas organizações retórico-discursivas usadas na CMC.

I. Perspectivas adotadas e fundamentação teórica

Um conceito que tem se mostrado relevante nos estudos de gêneros, motivo pelo qual vem sendo explorado em análises sob perspectivas diversas, é o de propósito comunicativo. Esse propósito pode ser definido, de forma simples, como sendo o objetivo do gênero, aquilo que ele pretende realizar, podendo ser mais geral ou específico. É o propósito geral que permite agrupar os gêneros, de acordo com os objetivos que compartilham, formando o que Bhatia (2004, apud BEZERRA, 2006) denomina colônia ou constelação de gêneros. Colônia de gêneros seria um conjunto de gêneros que possuem os mesmos propósitos comunicativos gerais e aproximados propósitos comunicativos específicos. Nessa perspectiva, podemos afirmar que os gêneros introdutórios constituem uma colônia de gêneros, cujo propósito comunicativo geral é o de introduzir/apresentar determinada obra ou gênero principal.

Para John Swales, teórico norte-americano, é válida a concepção de gênero como um evento comunicativo. Ele defende que os gêneros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos socialmente reconhecidos pelos membros da comunidade discursiva na qual esses gêneros circulam e que definem suas características (1990:98). Esse conjunto de propósitos constitui o repertório de estratégias que o gênero possui para que comunique aquilo que pretende (cumprindo sua função social). A relativa estabilidade dos gêneros está em consonância com essas estratégias, pois considerando que elas não são fixas, mas constituem as opções possíveis, o usuário seleciona aquelas que lhe convêm, segundo seja o propósito que ele pretende alcançar.

Outro autor relacionado com a análise de gêneros, cuja obra tem especial importância para a presente pesquisa é Bezerra (2006). Em seu trabalho sobre os gêneros introdutórios em livros

acadêmicos, ele faz uma retrospectiva que vai desde a história do surgimento do livro até a análise retórico-organizacional dos referidos gêneros. Ele identifica os seguintes gêneros como sendo tipicamente introdutórios: apresentação, introdução, prefácio, prólogo, nota biográfica e sinopse.

Bezerra também faz referência à forte presença do discurso promocional (termos de elogio; o livro encarado essencialmente como produto e não como obra acadêmica, regido pelas regras de mercado e cercado por marketing), em detrimento do discurso acadêmico, pretensamente neutro, nos gêneros analisados. Além disso, ele afirma que os gêneros introdutórios não têm autonomia para circular isoladamente do suporte e dos gêneros que costumam acompanhar. A pesquisa desse autor serve como base de comparação para relacionarmos o gênero introdutório digital com seu correspondente impresso e observar as possíveis regularidades que venham a apresentar, como também as diferenças que eles possuem.

Para compreender o papel do suporte na utilização dos gêneros, buscamos apoio teórico principalmente em Marcuschi. Autor de vários estudos nessa área, ele define suporte como sendo o “portador do texto, local (físico ou virtual), com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2003:11), na sua veiculação ou forma de apresentar-se. Ele afirma que uma mudança de suporte muitas vezes provoca uma alteração radical no gênero, quando, por exemplo, se transmuta a mensagem de um bilhete para um outdoor. Isso porque o leitor “lê” o suporte juntamente com o texto. Para Chartier (1998), “textos e suportes são inseparáveis. (...) O leitor interage com os objetos de ler, sejam eles tábuas de cera ou computadores”.

2. Procedimentos metodológicos

Com a proposta de, partindo do embasamento teórico de uma análise dos gêneros introdutórios em livros acadêmicos impressos, comparar e perceber as diferenças que a mudança de suporte pode acarretar, queremos saber quais considerações podem ser feitas a respeito desse processo de transmutação, quais observações sobre os gêneros introdutórios podem ser acrescentadas para entendê-los na sua relação com o hipertexto. Através do exame do corpus, procuramos investigar como os gêneros introdutórios preservam suas características intrínsecas e que características adquirem em virtude do meio.

Para alcançar os objetivos que motivaram esta pesquisa, foram recolhidos para análise junto aos sites de editoras diversas, 50 exemplares de textos, observando o critério de diversidade da amostra, embora selecionando preferencialmente livros da área de Lingüística. Após a coleta, o corpus foi organizado, os exemplares separados pelas respectivas editoras, e posteriormente foi confeccionada para cada exemplar de texto uma tabela, a fim de facilitar o processo de análise, contendo a descrição da organização dos mesmos e as características observadas (conforme Figuras 1 e 2).

Nos exemplares recolhidos pudemos ter contato com os referidos gêneros introdutórios, já definidos por Bezerra (2006), e esse levantamento inicial possibilitou a percepção de algumas características primordiais, como por exemplo, quais gêneros eram mais freqüentes e qual o papel da estrutura hipertextual na apresentação desses gêneros.



Figura 1: Apresentação de livro na internet

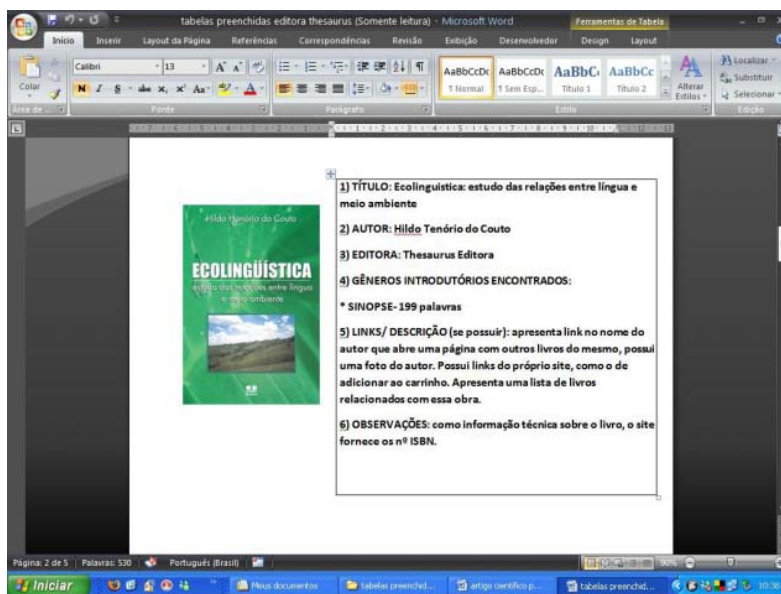


Figura 2: Tabela de análise

3. Gêneros digitais: alguns aspectos e conceitos

A natureza do meio eletrônico interfere de modo significativo nos gêneros que comporta, seja acrescentando a eles um caráter mais dinâmico e interativo, por seus recursos multimidiáticos, seja fazendo surgir novos gêneros, que por suas características próprias constituem um desafio para os estudiosos.

3.1 O hipertexto

No meio digital, devido a características e à natureza desse suporte, os gêneros e demais categorias presentes nele são permeados por uma estrutura peculiar, chamada hipertexto. Essa estrutura pode ser descrita como uma rede que interliga as informações, funcionando como uma “porta” ou como uma “ponte” entre uma informação e outra, em geral integrando informações relacionadas entre si (a idéia inicial do hipertexto seria facilitar o acesso de informações por associação entre elas). Assim, para Marcuschi:

O hipertexto é um tipo de escritura. É uma forma de organização cognitiva e referencial cujos princípios constituem um conjunto de possibilidades estruturais que caracterizam ações e decisões cognitivas baseadas em (séries de) referências não-contínuas e não-progressivas. Considerando que a linearidade lingüística sempre constituiu um princípio básico da teorização (formal e funcional) da língua, o hipertexto rompe esse padrão em alguns níveis. Nele, não se observa uma ordem de construção, mas possibilidades de construção textual plurilinearizada (MARCUSCHI, 2007:151).

O hipertexto representa uma importante diferença entre os gêneros impressos e os digitais. Para Koch, “a diferença entre o texto impresso e o hipertexto estaria no suporte e na forma e rapidez de acesso” (2002:61-62). No âmbito dos gêneros introdutórios analisados nesse trabalho, essa estrutura constitui uma singularidade acrescentada pelo meio. Para Xavier, “hipertexto é uma forma

híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (2004:171). A esse respeito, Askehave e Nielsen comentam:

A web não deveria ser vista apenas como um importante traço contextual dos gêneros da internet, mas como parte integrante desses gêneros. Embora muitos gêneros tenham uma existência autônoma fora da rede, o meio acrescenta aos gêneros da web propriedades singulares em termos de produção, função e recepção (ASKEHAVE e NIELSEN, 2004:11).

Esse é um aspecto de importante percepção para o presente trabalho, pois define que os gêneros introdutórios em ambiente digital são diferentes dos impressos, e sua apresentação se configura como muito mais do que um catálogo de livros on-line, possibilitando além da relação comercial uma modificação manifesta nesses gêneros. Outra característica do hipertexto é a volatilidade – o hipertexto não tem a mesma estabilidade dos textos impressos, pois “todas as escolhas são passageiras quanto às conexões estabelecidas por seus leitores; esta característica sugere ser o hipertexto um fenômeno essencialmente virtual, decorrendo daí boa parte de suas demais propriedades” (MARCUSCHI, 2007:152).

3.2 Multimodalidade no meio digital

Outro traço importante do ambiente eletrônico é a forte presença da multimodalidade (cf. DIONÍSIO, 2005), que poderia ser definida como a integração, em um mesmo sistema, de mais de um

tipo/recurso de linguagem (visual, sonoro, verbal). Muitos autores defendem que não existe comunicação monomodal, pois sempre integramos os tipos de linguagem para alcançar nosso objetivo na comunicação (para ser compreendido, evitar mal-entendidos). A multimodalidade, junto com o hipertexto, é responsável pelos estímulos a que o (hiper)leitor é submetido; Marcuschi (2007) fala em “stress cognitivo do hiperleitor”, porque o hipertexto requer escolhas, fazendo exigências cognitivas muito fortes e difíceis.

A multimodalidade está intimamente ligada à hibridização dos gêneros textuais, no sentido de que, proporcionando a eles outros recursos, facilitam a combinação de suas características com as de outros gêneros, ficando difícil a identificação em separado – tratando-se de um gênero híbrido, os propósitos comunicativos se revelam mistos, ou disfarçados. No meio eletrônico é comum encontrar esse tipo de gênero, pois tanto a multimodalidade quanto o hipertexto contribuem para esse mecanismo de hibridização.

4. Análise e resultados

Baseados nas concepções teóricas mencionadas, após a coleta do corpus e organização deste, partimos para a observação sistemática das características dos gêneros introdutórios em ambiente digital, fazendo correspondência com o respectivo gênero impresso.

Primeiramente, observamos que cada site de editora possui um modelo próprio de apresentação da obra ao visitante do site, uns fornecendo mais, outros menos informações sobre as obras, apesar de no geral oferecerem elementos em comum, como a sinopse e os dados técnicos. Informações mais detalhadas sobre a obra foram

encontradas quando o site disponibiliza um espaço razoável para a promoção da mesma. Isso implica que não haja tanta propaganda de outros elementos do próprio site ou de outros produtos. Assim, foi possível relacionar essa quantidade de informação oferecida a respeito do livro com o espaço do site reservado para outras propagandas.

Em todos os exemplares analisados percebemos a ocorrência de uma foto/imagem da capa do livro. Essa característica, expressamente multimodal, evidencia que o meio digital possui propriedades que permitem aos gêneros incorporar características desse suporte, o que de alguma forma é vantajoso, visto que esses sites se voltam para a venda das obras, entre outros produtos. Nessa (possível) relação comercial, é interessante que o anunciante/vendedor aproxime o produto do consumidor o máximo que puder, e colocar uma imagem da capa do livro é uma maneira de suprir a ausência física do livro diante do leitor/consumidor.

Dentre as informações apresentadas a respeito do livro, a que mais se destacou, por se fazer presente em todos os exemplares analisados, foi a sinopse. Esta, conforme analisou Bezerra (2006), constitui-se de um resumo/síntese do conteúdo da obra, para que o leitor saiba do que se trata e se a obra é do seu interesse. Muitas vezes, ao lado da sinopse, encontramos um espaço reservado a comentários de pessoas que compraram o livro, como forma de conferir ao produto uma maior “confiabilidade” aos olhos dos leitores, com intuito promocional. Isso confere ao gênero um caráter interativo que é novo em relação à sua contraparte impressa.

Alguns textos permitiam o acesso a partes do próprio livro, ou a outros gêneros introdutórios, por meio de links. Através do link “faça o download da apresentação da obra”, por exemplo, pode-se

se ter acesso a um arquivo em pdf, que possibilita ao leitor o contato com informações mais concretas a respeito do livro e seu conteúdo. É como se ele pudesse “folhear” a obra, antes de se dispor a adquiri-la de fato.

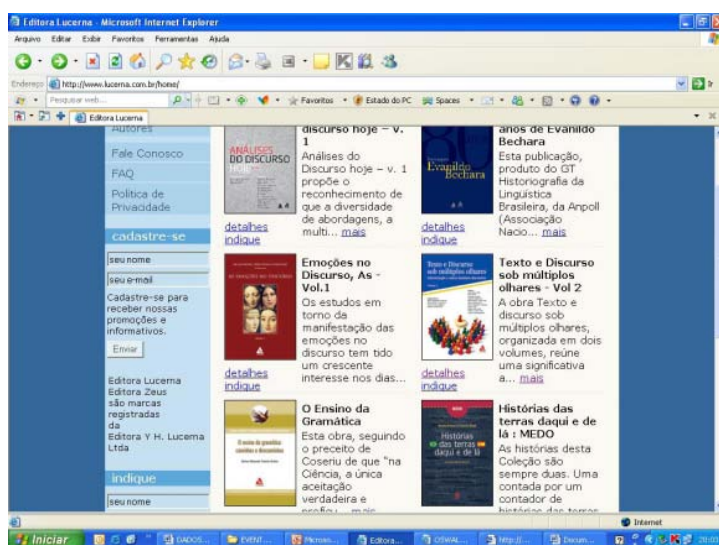


Figura 3: Links para texto completo em sinopses de livros

Os hiperlinks também foram encontrados nas sinopses, especialmente as mais longas, ou em obras presentes em sites com pouco espaço disponível, onde funcionava como “porta” para o texto completo da sinopse, por meio de um clique sobre a expressão “clique aqui para saber mais”, como mostram as figuras 3 e 4:

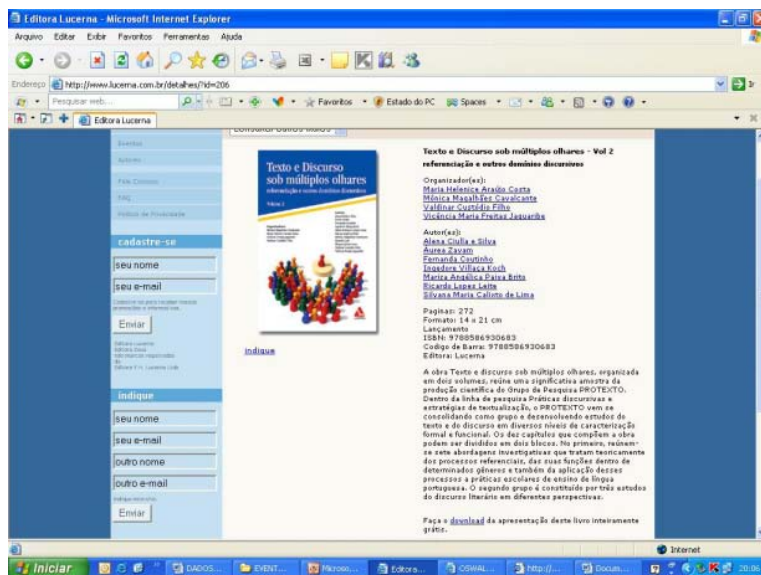


Figura 4: Texto completo atingíveis pelos links

Além disso, por meio dos links é possível relacionar a obra com outras semelhantes, seja do mesmo assunto ou do mesmo autor, por exemplo. O link também funciona ora como estrutura facilitadora da compra, exemplificado por “add ao carrinho”, ora como divulgador da obra, como por exemplo em “indicar essa obra a um amigo”. Também observamos a presença dos links para “comprar” o livro. No site, entre as informações disponíveis a respeito da obra em si, podemos encontrar um espaço razoável destinado a falar sobre a disponibilidade da obra, seu preço, formas de pagamento, para o hiperleitor interessado em adquirir o livro.

Outro aspecto a ser comentado é o tamanho da sinopse: nos exemplares analisados ela variou de 12 a 322 palavras. Essa diferença expressiva também pode ser relacionada ao espaço disponível no site: quando ele dispõe de bastante espaço para o livro, a sinopse é mais longa; quando divide o espaço com outras propagandas e informações afins, a sinopse apresenta-se resumida em poucas palavras. Além da sinopse, outros gêneros foram bastante recorrentes, como os dados técnicos, a nota biográfica, a introdução e a apresentação.

Quanto aos gêneros introdutórios, o mais freqüentemente encontrado é a sinopse, exposta diretamente no site, ocupando uma ou mais páginas. Quando ocupa mais de uma página, um hiperlink conduz o leitor de um fragmento do texto para o texto completo. Tal procedimento instaura um aspecto novo no gênero sinopse, pois, conforme demonstrou Bezerra (2006), a sinopse muitas vezes se constitui de extratos (resumos, por assim dizer) de gêneros mais extensos, tais como a apresentação e o prefácio.

Muitas vezes o site oferece a possibilidade de o leitor acessar trechos da respectiva obra, fazendo o download de partes específicas disponibilizadas através de link. Dessa forma, o leitor tem contato com o conteúdo do livro propriamente dito, ou ao menos parte dele, pelos gêneros introdutórios já reconhecidos, como por exemplo apresentação, prefácio e sumário. Foi possível observar a presença de nota biográfica, geralmente ao lado da sinopse ou em link no nome do autor do livro. A disposição desses gêneros no site pode apresentar caráter multimodal, como por exemplo pela presença de fotos da capa do livro e/ou do(s) autor(es) do mesmo.

Os links estão bastante presentes e podem exercer diversas funções, facilitando a execução de tarefas como a compra do livro e a

indicação da obra para um amigo, como também mostrando ao hiperleitor livros e termos relacionados, facilitando assim a disseminação das informações.

Considerações finais

A partir do que foi dito, podemos fazer as seguintes considerações: a transmutação dos gêneros introdutórios do meio impresso para o virtual acarreta mudanças significativas nos gêneros, pois, como foi visto, a mudança de suporte interfere na percepção do gênero pelo leitor. O suporte tem papel fundamental não só na circulação e materialização do gênero, mas no seu uso e interpretação, inclusive pela percepção de que a mudança de suporte pode ocasionar uma radical mudança nos propósitos comunicativos.

A utilização da Internet nas diversas atividades humanas revolucionou as práticas lingüístico-discursivas, alterando os gêneros já existentes e criando outros, modificando a forma de recepção e produção deles no atual contexto. Isso exige uma reflexão a respeito dessas práticas, principalmente pelas influências que elas podem ter na questão do ensino e pela própria necessidade de atualização das práticas pedagógicas.

Os recursos multimidiáticos do meio eletrônico acrescentam aos gêneros que esse suporte abriga outras características, inerentes ao próprio ambiente em que se encontram, como o hipertextualidade e a multimodalidade. Essas estruturas passam a fazer parte da própria constituição do gênero, dando a eles formas mais específicas, interativas, dinâmicas e potencialmente híbridas. A principal diferença encontrada entre os gêneros introdutórios em

meio virtual e os seus respectivos impressos é justamente a presença desses recursos.

É notável a presença do discurso promocional permeando esses gêneros, em detrimento do discurso acadêmico esperado, sendo esse fato explicado pela utilização da Internet como espaço/ferramenta de muitas atividades e relações humanas, chegando até ao âmbito do comércio de produtos diversos. Nos gêneros, os termos de elogio também estão evidentes, através de palavras que promovam o livro ou seu autor.

Consideramos que os gêneros digitais constituem um campo bastante produtivo e com possibilidades de ser explorado sob diversas perspectivas. Seu estudo é de grande importância tanto pela questão da atualização das pesquisas em análise de gêneros, como também por suas implicações para o ensino, considerando-se a necessidade de que as práticas pedagógicas acompanhem o processo de inovação tecnológica e avaliem seus impactos. Nessa perspectiva, as Tecnologias de Informação e Comunicação vêm revolucionar as formas de interação humana, exemplificada pela Comunicação Mediada por Computador.

Referências

ASKEHAVE, Inger; NIELSEN, Anne Ellerup (2004). Web-mediated genres: a challenge to traditional genre theory. *Working Papers*, n. 6, p. 1-50.

BEZERRA, Benedito G. (2006). *Gêneros introdutórios em livros acadêmicos*. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

_____ (2007). Gêneros introdutórios mediados pela web: o caso da homepage. In: ARAÚJO, J. C. (Org.). *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 113-128.

BHATIA, Vijay K. (1993). *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman.

_____ (1997). Genre-mixing in academic introductions. *English for Specific Purposes*, v. 16, n. 3, p. 181-195.

CHARTIER, Roger (1998). *A Aventura do Livro: do leitor ao navegador*. Trad. por Reginaldo de Moraes. São Paulo: Unesp.

DIONÍSIO, Ângela Paiva (2005). Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas/União da Vitória: Kayganguê. p. 159-177.

KOCH, I. G. V. (2002). Texto e hipertexto. In: _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez. p. 61-73.

MARCUSCHI, L. A. (2007). Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. In: _____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 146-170.

_____ (2000). O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: AZEREDO, L. C. (org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes.

_____ (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. p. 19-36.

_____ (2003). A questão do suporte dos gêneros textuais. *DLCV: Língua, Lingüística e Literatura*, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, out.

SWALES, John M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

XAVIER, A. C. (2004). Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna.

A CONSTITUIÇÃO DIALÓGICA DO GÊNERO *DEPOIMENTO*

Ludmila Kemiak*

Universidade Federal de Campina Grande

Resumo

No presente trabalho, propomos uma análise da constituição dialógica do gênero depoimento que figura em revistas femininas. Para isso, analisaremos um exemplar publicado na revista Marie Claire, adotando o conceito de gêneros do discurso proposto por Bakhtin (1992 [1953]). Duas questões norteiam essa pesquisa: 1) O gênero “depoimento” constitui-se como uma reação-resposta a quê e a quem? 2) Qual (is) a (s) influência (s) da revista na constituição dialógica do gênero? As análises indicam que esse gênero parece ser resultado de uma complexa cadeia dialógica na qual há uma importante mediação da revista.

Palavras-chave: Gênero. Depoimento. Dialogismo.

Abstract

In this work, we attempt to analyze the dialogic structure of the “personal report” genre found in women's magazines. With this in mind, we will analyze a sample published in the magazine Marie Claire, basing our analysis on Bakhtin's (1992 [1953]) concept of discourse genre. Two questions guided this research: 1) Is the “personal report” genre a response-reaction to what and whom? and 2) What influence (or influences) does the magazine have on the dialogic structure of the genre in question? The analyses indicate that this genre seems to be the result of a complex dialogic chain which is mediated by the magazine.

Key-words: Genre. Personal report. Dialogical Structure.

* Este artigo constitui um recorte de um trabalho maior, intitulado “Estudo do gênero depoimento: da teoria à sala de aula”, que foi desenvolvido pela autora como atividade de pesquisa do PET – Letras / UFCG (Programa de educação tutorial – MEC/SESU), sob a orientação da professora Denise Lino de Araújo.

I. Introdução

A linguagem, segundo Bakhtin (1992 [1953]), existe na forma de um fluxo comunicativo contínuo – sem um começo preciso ou um fim absoluto – no qual um enunciado surge como resposta a enunciados precedentes e como motivador de respostas que podem se constituir em novos enunciados. O *dialogismo* constitui, assim, a realidade fundamental da língua. Partindo dessas considerações, analisaremos, no presente trabalho, a constituição dialógica do gênero “depoimento” que figura em revistas femininas. Nossa análise recai sobre em um exemplar específico, publicado na revista *Marie Claire* (n 27, jun 1993, cf. ANEXO)¹. Esta pesquisa procura responder às seguintes questões: 1) O gênero “depoimento” constitui-se como uma reação-resposta a quê e a quem? 2) Qual (is) a (s) influência (s) da revista (veículo de publicação) na constituição dialógica do gênero? Nosso objetivo central é descrever e analisar as relações dialógicas que constituem o gênero, atentando para o papel da revista enquanto mediadora do processo de interação autor-leitor. Para uma melhor interpretação dos dados, adotamos uma abordagem de análise descritivo-interpretativa, de natureza qualitativa, uma vez que o enfoque reside na descrição de algumas das características do gênero em estudo e na interpretação da funcionalidade dessas características em relação à esfera social na qual o gênero emerge.

¹ Ressaltamos que um depoimento apenas não pode sustentar uma análise de constituição de gênero. De fato, este trabalho é um recorte de uma pesquisa na qual analisamos vários outros depoimentos além do que é por ora apresentado. Assim, as conclusões expostas resultam da análise desses depoimentos. Devido às limitações de espaço, um único exemplar foi selecionado para ilustrar as categorias de análise do presente artigo.

2. Alguns conceitos

Para analisar a constituição dialógica de um gênero é preciso reforçar a idéia citada na seção precedente, segundo a qual “um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera” (BAKHTIN, 1992 [1953]). Cada enunciado, surgindo como resposta a enunciados precedentes, motiva uma resposta no destinatário. Nesse processo dialógico, o locutor incorpora os enunciados que antecedem o seu, refutando-os ou assimilando-os a seu dizer.

Outros autores, filiando-se a diversas linhas teóricas, desenvolveram tese semelhante à apresentada por Bakhtin, a partir de conceitos como *interdiscursividade*, *heterogeneidade constitutiva* ou *mostrada*, *intertextualidade*.

A *interdiscursividade*, segundo Maingueneau (1987) é a relação de um discurso com outros discursos, a partir de um processo de re-configuração e de incorporação de elementos pré-construídos, produzidos fora de um posicionamento discursivo, em um jogo de construção de identidades a partir da alteridade.

O conceito de *heterogeneidade* proposto por Authier-Revuz (1982), por sua vez, desdobra-se em “heterogeneidade mostrada” e “heterogeneidade constitutiva”. Aquela entendida como formas de inscrição do Outro em um dizer, que podem ser marcadas (o discurso direto, o aspeamento, etc) ou não-marcadas (o discurso indireto livre, a ironia, a metáfora, etc); esta vista como característica inerente a todo discurso, que, no entanto, não aparece marcada lingüisticamente, pois pertence ao nível do inconsciente do locutor, à sua própria formação discursiva.

Koch (1997), analisando o conceito de intertextualidade – tão freqüente na literatura lingüística – faz uma distinção entre a intertextualidade em sentido restrito e a intertextualidade em sentido amplo. Segundo a autora, a intertextualidade em sentido amplo é a condição de existência do próprio discurso, e pode ser aproximada do que a análise do discurso denomina interdiscursividade ou heterogeneidade constitutiva. Já a intertextualidade em sentido restrito pode ser caracterizada como a relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos.

Bakhtin (1992 [1953]), no entanto, ao que nos parece, não se detém a fazer tantas distinções entre aquilo que compreende uma relação dialógica no nível mais amplo da condição de existência do próprio discurso e o dialogismo no interior do enunciado, como sugere o conceito de intertextualidade ampla e restrita definido por Koch (1997). Para esse autor, se cada enunciado ocupa uma posição definida numa dada esfera da comunicação verbal em relação a um dado problema, “não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições”. É por isso que todo enunciado é repleto de reações respostas que assumem as mais variadas formas.

A heterogeneidade de um enunciado (reação-resposta a outros enunciados) pode não ser perceptível, já que um enunciado pode parecer monológico. No entanto, esse enunciado aparentemente monológico é resultado de relações dialógicas, que podem também não estar explícitas.

Fiorin (2006), analisando o conceito de dialogismo em Bakhtin, examina se é possível distinguir, a partir das idéias do

teórico russo, os conceitos de *interdiscursividade* e de *intertextualidade*. Esses conceitos atrelar-se-iam, por sua vez, a uma diferenciação entre “texto” e “enunciado”, este entendido como interdiscurso e aquele como “manifestação do enunciado”. A interdiscursividade consistiria em relações de sentido entre enunciados, ao passo que a intertextualidade compreenderia um processo da “relação dialógica não somente entre duas ‘posturas de sentido’, mas também entre duas materialidades lingüísticas”. As relações intertextuais e interdiscursivas seriam formas externas, visíveis de dialogismo.

Não se deve, porém, reduzir o dialogismo bakhtiniano a essa formas (externas ou não), mas entendê-lo como pressuposição para a própria existência da linguagem enquanto fluxo comunicativo ideológico e social. Nesse sentido, o dialogismo bakhtiniano parece ser um conceito muito mais amplo, que recobriria todos os demais conceitos expostos acima (heterogeneidade, interdiscursividade, intertextualidade). O dialogismo – pressuposto para a existência da linguagem – é o *aspecto responsivo* que caracteriza as línguas humanas. Assim, enquanto os conceitos supracitados parecem delimitar um campo específico da linguagem para analisar a interação inerente à língua (a intertextualidade delimitaria o texto, a relação entre textos; a interdiscursividade delimitaria a constituição de sentidos, etc.), o conceito de dialogismo abarca a língua enquanto uma cadeia de relações responsivas. Por conseguinte, o dialogismo articula-se à noção de *interação* entre enunciados e enunciadore. Se considerarmos que o dialogismo – e é com esse conceito que trabalharemos – abarca todos os demais, é válido dizer que só existem relações interdiscursivas, intertextuais, polifônicas e

heterogêneas porque existe o fenômeno dialógico, ou seja, porque a linguagem é dialógica em essência.

Em síntese, assim pode ser resumido o pensamento bakhtiniano acerca da linguagem enquanto fluxo dialógico: todo enunciado surge no seio de uma dada esfera, integrando uma cadeia comunicativa. A materialidade do discurso pode ou não refletir (assimilar em diferentes graus e de diferentes formas) os enunciados precedentes que motivaram um determinado acontecimento discursivo. Mesmo que certos discursos não sejam perceptíveis em um enunciado, o discurso que é efetivamente materializado constitui-se em relação a outros discursos, em um embate constante, que transforma a linguagem em uma arena ideológica.

Dada a complexidade das sociedades, complexos também são os gêneros do discurso que mediam as interações verbais. Na próxima seção, analisaremos essa complexidade e diversidade de ações de linguagem que às vezes se esconde em um enunciado aparentemente monológico.

3. O acontecimento discursivo do depoimento e a mediação da revista

O gênero “depoimento” que figura em revistas femininas tem seu horizonte temático voltado para a expressão de uma experiência pessoal de seu autor. No entanto, essa experiência pessoal pode voltar-se para um acontecimento social de amplas

repercussões. Neste caso, a voz que narra uma experiência de vida apresenta uma visão singular de um fato conhecido. Ao apresentar essa visão singular, o autor não o faz diretamente para o leitor, mas através da mediação da revista que publica o texto, e que, fazendo parte de uma determinada esfera, refrata a realidade, semiotizando-a em uma linguagem específica.

Para entender o papel de mediadora exercido pela revista, observemos a chamada feita pela revista *Marie Claire*, no depoimento intitulado “Sou feia demais”, que se constitui como objeto de análise deste trabalho:

Este espaço é dos leitores de Marie Claire. Se você tem uma história fora do comum, escreva contando para: Revista Marie Claire “Eu”, leitora” Rua do Cuntume, 665, 5° andar, São Paulo, SP, CEP 05065-001. Mande seu endereço e telefone. Se sua carta for escolhida, entraremos em contato.

Analisando essa chamada da revista podemos entender o que motiva o acontecimento discursivo do depoimento.

Inicialmente, a revista evidencia quem pode ter um depoimento publicado: leitores da *Marie Claire*. Esses leitores escrevem para a revista contando suas histórias pessoais após lerem depoimentos nos quais outros leitores narram suas próprias histórias. Assim, institui-se uma primeira relação dialógica: um depoimento surge como reação-resposta a depoimentos precedentes, numa atitude responsiva ativa do leitor-autor. O depoimento pode, portanto,

ser visto como uma reação-resposta na forma de um enunciado através do qual um enunciador, geralmente anônimo ou pouco conhecido, expõe sua experiência pessoal para outros leitores da revista. Esse enunciado, por sua vez, motiva uma atitude responsiva ativa em seus leitores – atitude essa que pode manifestar-se sob a forma de um novo depoimento. Teríamos, então, o seguinte esquema:

... Depoimento (1) → leitor lê esse depoimento da revista e produz um novo → Depoimento (2), numa atitude responsiva-ativa, motivando outras respostas, que, por sua vez, podem originar um outro → Depoimento (3) e assim sucessivamente

Todavia, insistimos no fato de que esse fluxo dialógico não acontece de forma direta entre aquele que é alçado à posição social de autor e o leitor, mas através da mediação da revista, que, em certos momentos, constitui-se ela própria como autora.

Para os leitores, o depoimento publicado assume um tom *monológico*, uma vez que a voz posta em destaque é a voz daquele que é alçado à posição de autor, que conta sua história em primeira pessoa. No depoimento em análise, não encontramos a revista contando a história de outro (salvo no breve resumo que introduz o depoimento; resumo esse que funciona como uma chamada para que o leitor leia aquele texto), mas esse outro narrando fatos de sua vida. Essa narrativa “monológica”, porém, constitui um efeito discursivo – efeito necessário para a continuidade do fluxo dialógico que propicia o surgimento de um

novo depoimento, afinal, este gênero (especificamente o que figura em revistas femininas) parece surgir a partir de uma identificação entre o leitor com o autor do texto, este último geralmente representado por uma “pessoa comum”, cuja história poderia ter acontecido com qualquer um (inclusive com aquele que lê um depoimento em uma revista e que resolve também escrever para essa revista, a fim de contar a sua história).

Esse efeito discursivo parece ser criado pela revista, que, intencionalmente, “apaga” ou dissimula a sua voz no texto final levado a público. No entanto, esse texto final passa por uma edição, que não somente rotula uma seção (na *Marie Claire*, seção “Eu”, leitora [a vida ao vivo]), previamente dotada de certo acento valorativo (o que entra na configuração dos efeitos de sentido produzidos pelo enunciado), publica o texto nessa mesma seção, mas também participa do fluxo dialógico ao qual nos referimos.

Observemos que, na chamada destacada acima (uma das poucas vezes em que a revista expõe a sua voz), os editores convidam aquelas leitoras que têm uma “história fora do comum” para narrarem-na. O leitor, supostamente após ler um depoimento com o qual se identifica e após ler esse “convite”, escreve para a revista, esta escolhe *uma carta*, dentre tantas, e decide se vai publicá-la.

Ao que parece, o enunciado “inicial” (antes da publicação final) assume a forma do gênero “carta” (“Se sua *carta* for escolhida, entraremos em contato”). Se essa carta for interessante, a revista entra em contato com o autor e um jornalista toma o depoimento dessa pessoa que escreveu a carta. Logo, o depoimento publicado, em uma análise mais profunda,

não se constitui apenas como uma reação-resposta a outros depoimentos e a uma chamada da revista, mas como o produto final de um processo dialógico do qual participam vários enunciadores e no qual há a intermediação de outros gêneros (além da carta, poderíamos citar uma entrevista que a revista porventura possa fazer com o leitor que escreveu para a redação, a conversa com os editores e o autor, etc).

De forma simplificada, assim poderia ser esquematizado o “processo dialógico” do gênero:

Leitor escreve uma → carta para → revista (escolhe a carta) entra em contato com → leitor, que presta um → depoimento para um jornalista, que expõe o texto para → o público.

Formulamos esse esquema com base em algumas “pistas” deixadas pela edição da revista na seção destinada à publicação de depoimentos de leitoras (“Escreva uma carta...” , “Entraremos em contato.”). Não sabemos, no entanto, até que ponto a edição interfere na configuração final do texto levado a público. Uma vez que a *Marie Claire* solicita que suas leitoras escrevam-lhe cartas contando “histórias fora do comum” para a revista, inferimos que o depoimento é o produto final de uma complexa cadeia dialógica que, inicialmente, toma a forma de um gênero privado (a carta) e, por fim, assume a forma de um gênero público (o depoimento), que “apaga” ou dissimula todo o processo que lhe deu origem, em

prol de uma aparente unicidade e autonomia, afinal, a seção “Eu leitora”, desde o título, impõe uma forma particular de produção/recepção do texto ali publicado: (produção) a “leitora-autora” que, assumindo a responsabilidade pelo seu dizer, desabafa para as outras leitoras, conta-lhes segredos de sua vida que nem sua mãe sabe (no depoimento “Sou feia demais”, lemos a seguinte confidência da autora: “Até hoje minha mãe não tem idéia de quanto aquela frase me queimou por dentro. Ela nunca soube que eu ouvi aquela conversa”), propondo-lhes (recepção) uma aceitação do que está sendo dito, uma reflexão em torno da história narrada.

Haveria, assim, uma relação (aparentemente) direta entre essa leitora-autora e as demais leitoras da revista, uma vez que todo o processo que culmina com a publicação do depoimento, no texto final, é apagado, dando-se relevância sobretudo à voz daquele que é alçado à posição de autor. Constrói-se, por conseguinte, o efeito monológico citado anteriormente. Todavia, se considerarmos esse processo dialógico que resulta em um texto aparentemente monológico, uma série de questões ainda sem respostas emergem, problematizando a forma como concebemos as interações humanas, e, portanto, a linguagem, produto dessas interações.

Em primeiro lugar, devemos considerar que, no depoimento “Sou feia demais”, segundo analisamos anteriormente, uma leitora escreve uma carta para a revista *Marie Claire* contando sua história, e a revista, posteriormente, entra em contato com essa leitora que presta um depoimento para um jornalista. Este leva o texto para o público da revista após um processo de edição.

Haveria, então, dois destinatários (totalmente distintos) para a história: o jornalista, que ouviu, anotou o depoimento e os leitores da revista? E quanto ao enunciador, pode-se considerar a revista como enunciativa? Bronckart (2003) afirma que o enunciador é uma entidade *única*, salvo em casos de co-autoria.

O processo de produção do depoimento (assim como o processo de produção de outros gêneros jornalísticos, como a carta do leitor, por exemplo), no entanto, envolve não apenas um co-autor, mas enunciativos outros que interferem e influenciam a configuração de sentidos do enunciado, e que, apesar disso, pouco se revelam na publicação do texto final. O destinatário (ou seriam destinatários?) também se apresenta de forma complexa, considerando as relações dialógicas que estão por trás da produção do gênero.

As questões esboçadas acima são de difícil resposta e não constituem, aqui, devido às limitações de espaço, objeto de análise. Consideramos, porém, que o produto desse efeito discursivo monológico é o texto que apresenta uma *função pedagógica*, através da qual o autor procura passar uma “lição de vida” para o destinatário. Ademais, a função pedagógica é também resultado de uma relação dialógica: a relação do enunciado e do enunciador com os enunciados que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal e com os destinatários. Vejamos, a seguir, como isso acontece, a partir da análise de depoimento “Sou feia demais”.

4. A manifestação da função pedagógica e a constituição dialógica

O depoimento publicado na *Marie Claire* inicia-se com a autora posicionando-se acerca do discurso de algumas revistas femininas. Ela apresenta um movimento dialógico de distanciamento desses discursos, trazendo para o interior de seu texto a voz das “revistas femininas”:

Se existe uma coisa que não suporto são essas reportagens de beleza nas revistas femininas. Dizem coisas como: ‘Basta se sentir bonita por dentro para ser bonita também por fora; é tudo uma questão de personalidade, confiança em si mesma, criatividade, a beleza depende da inteligência; a beleza está ao alcance de qualquer uma, saber se arrumar e usar cremes e loções resolvem tudo’. Quanta hipocrisia! Quero distância dessa conversa. Sou uma mulher feia e ser que nunca vou conseguir mudar isso.

A autora destaca veementemente seu discurso do discurso das revistas femininas, através do aspeamento. Além disso, esse discurso alheio ao seu apresenta um caráter de indeterminação, já que não se aponta uma revista em específico (revista *Marie Claire*, *Cláudia*, *Uma*, etc), mas as “revistas femininas” em geral. Trata-se, conforme afirmamos acima, de um movimento dialógico de distanciamento, utilizado pela autora para sobrepor sua opinião (sua verdade) em detrimento da opinião alheia – opinião essa

evocada para a constituição de uma imagem (a imagem de mulher feia) que funciona como eixo central para o desenrolar de uma história.

Essa história apresenta dois momentos principais. Inicialmente, a infância, quando se dá a descoberta da imagem do outro sobre si (a mãe que considera a filha feia), e todas as agruras que essa descoberta acarreta; em seguida, a fase adulta, fase de conquistas profissionais e de independência, mas sofrida em decorrência da culpa e da vergonha sentidas pela protagonista por ser uma mulher feia. Esse quadro de culpa e de vergonha é revertido a partir da convivência da narradora com uma paciente muito bonita, que a ajuda a expelir todo o rancor sentido pelas pessoas belas e felizes.

Dois aspectos são muito enfatizados pela autora: sua aparência física e o ódio que ela sentia pela felicidade e pela beleza alheias. Vejamos, por exemplo, dois momentos nos quais a autora descreve a si mesma:

(I) Aos 13 anos, eu tinha 1,40 metro e pesava quase 60 quilos. Minha pele era gordurosa, onde floresciam espinhas. Os cabelos eram sempre secos e cheios de caspa. Se os deixasse crescer, caíam escorridos nos ombros, interrompidos apenas pelas saliências das minhas orelhas de abano. O nariz era achatado, carnudo, e, no meu rosto largo, parecia um calombo. Meus colegas de escola me chamavam de 'cara de batata', 'escorpião', 'bola de gordura'. Mais ou menos o que na gíria de hoje é definido como um bagulho. *O que fiz?* Era necessário sobreviver.

(II) Amei Serena como talvez nunca tenha mado alguém na minha vida. Talvez porque através dela tenha conseguido expelir o veneno que corria em minha alma. *Lógico que não terminou como nos contos de fada*. Se me tornei boa, não me transformei absolutamente numa mulher bonita. Sou como sempre fui: atarracada, gorducha, com um corpo que humilharia os esforços de qualquer estilista de moda. Uso óculos e tenho mais dentes postiços que minha mãe que tem 60 anos. Às vezes, me dá vontade de atirar pedras nos espelhos. (grifos nossos).

Seus “defeitos estéticos” são muito enfatizados não apenas pela descrição da aparência, mas pela reação que essa aparência indesejada provoca (“me dá vontade de atirar pedras nos espelhos”). Essa ênfase constitui um meio de convencer o leitor sobre os fatos narrados, como se a autora quisesse dizer “Vejam como sou realmente feia”, e, por conseguinte, “essa história realmente aconteceu comigo”. Implicitamente, a descrição de sua aparência física configura-se como um recurso para dar credibilidade ao que foi narrado, suscitando uma atitude responsiva ativa no leitor.

Para ratificar essa opinião, observemos que, nas transcrições acima, há dois trechos destacados em itálico (“O que fiz?” e “Lógico que não terminou como nos contos de fada”) que sugerem uma relação dialógica entre enunciador-destinatário. No primeiro, a pergunta “O que fiz?” aparece logo após uma descrição pormenorizada da “feiúra” física da autora. A pergunta é como uma antecipação a uma provável pergunta do leitor, que poderia questionar: “Mas, o que você fez passando por uma situação tão terrível?”.

No segundo destaque, há, inicialmente, uma seqüência na qual a autora relata uma profunda transformação interior a partir de uma experiência com a morte de sua paciente. Essa seqüência parece assemelhar-se ao desfecho de uma história – o desfecho de um conto de fadas como “O patinho feio”, que depois de uma vida infeliz repleta de rejeições, se descobre um cisne. No entanto, a autora interrompe essa perspectiva, que porventura poderia ser criada no leitor, com a frase “lógico que não terminou como nos contos de fada”. Essa frase também aparece como uma espécie de antecipação a uma possível pergunta do leitor, que poderia entender que, com a transformação interior da autora, a história chegaria ao fim e “todos viveriam felizes para sempre”. A frase destacada interrompe esse desfecho, apresentando outro muito mais realista: “Se me tornei boa, não me transformei absolutamente numa mulher bonita”.

Esse “outro desfecho” está em consonância com o início da narrativa, em que se criticava o discurso das revistas femininas, segundo o qual “Basta se sentir bonita por dentro para ser bonita também por fora”. A autora passou a ser uma pessoa bonita por dentro, já que, através do contato com sua paciente, conseguiu “expelir o veneno” que a fazia gostar de desgraças e detestar as pessoas bonitas. Todavia, sua beleza interior em nada modificou a aparência externa. Apesar disso, a autora aprendeu uma profunda lição tendo em suas mãos o objeto de seu ódio (uma mulher bonita), mudando sua forma de ser e de agir. Sua história constitui, portanto, uma fábula moderna – a fábula do patinho feio que continua patinho feio, mas que já não sente tanto rancor por sua condição. Neste sentido, o depoimento analisado possui forte caráter pedagógico – e essa lição pedagógica centra-se na narração

de uma vida transformada a partir de uma situação marcante. O sujeito da história narrada, tendo passado por um grande martírio, enfatiza como conseguiu superar seus problemas, sua mágoa interior. Assim, o depoimento, sendo publicado em uma revista, acaba assumindo certo tom de “auto-ajuda” para as suas leitoras.

5. Considerações finais

O gênero “depoimento” que figura em revistas femininas constitui-se como uma reação-resposta a outros depoimentos e como motivador de respostas que, por sua vez, podem assumir a forma de um novo depoimento, integrando-se a uma cadeia dialógica ininterrupta. Todavia, essa “cadeia dialógica” torna-se ainda mais complexa se considerarmos a mediação da revista que publica o depoimento de suas leitoras, mas que, apesar disso, se “esconde” na publicação final. Considerar a mediação de outrem no processo de produção de um enunciado singular implica uma série de questões de difícil resposta, uma vez que essas questões (levantadas acima) conduzem-nos a uma reflexão e a uma desconstrução da forma como tradicionalmente (e ingenuamente) concebemos a linguagem e as interações humanas – forma essa marcada pela transparência dos sujeitos envolvidos no processo interativo.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. DRLAV 26. Paris, p. 15-91.

BAKHTIN, M. (1992 [1953]). Os gêneros do discurso. In: _____. Estética da criação verbal. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 279-326.

BRONCKART, Jean-Paul. (2003). Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ.

FIORIN, José Luiz. (2006). Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, p. 161-193.

KOCH, Ingedore Villaça. (2001). O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Cortez.

MAINGUENEAU, Dominique. (1987). Novas tendências em análise do discurso. Campinas: Pontes.

ANEXO

A VIDA AO VIVO

EU, LEITORA

"SOU FEIA DEMAIS"

ESTE ESPAÇO É DOS LEITORES DE MARIE CLAIRE. SE VOCÊ TEM UMA HISTÓRIA FORA DO COMUM, ESCREVA CONTANDO PARA: REVISTA MARIE CLAIRE "EU, LEITORA" RUA DO CURTUME, 665, 5º ANDAR, SÃO PAULO, SP, CEP 05065-001. MANDE SEU ENDEREÇO E TELEFONE. SE SUA CARTA FOR ESCOLHIDA, ENTRAREMOS EM CONTATO.

Atarracada, de óculos e cheia de dentes postiços, ela já sofreu muito. Odiou as mulheres bonitas e as pessoas felizes. Tornou-se médica cancerologista para viver cercada de desgraça. Mas foi, justamente, a dor de uma paciente linda que a livrou de sua amargura.

“Se existe uma coisa que não suporto são essas reportagens de beleza nas revistas femininas. Dizem coisas como: 'Basta se sentir bonita por dentro para ser bonita também por fora; é tudo uma questão de personalidade, confiança em si mesma, criatividade; a beleza depende da inteligência; a beleza está ao alcance de qualquer uma, saber se arrumar e usar cremes e loções resolvem tudo'. Quanta hipocrisia! Quero distância dessa conversa. Sou uma mulher feia e sei que nunca vou conseguir mudar isso. Qualquer coisa que eu faça para tentar melhorar a minha aparência me deixa ainda mais horrível. Fico patética, ridícula. Tenho 32 anos e não vejo a hora de chegar aos 50. Na velhice, a beleza tem menos valor. Sofri feito uma desgraça na infância e na adolescência. Eu devia ter 7 ou 8 anos quando percebi pela primeira vez, com clareza, que era realmente feia. Estava brincando com Norma, filha de uma amiga de minha mãe. A menina era linda, tinha os cabelos longos, unidos

numa trança fina que ressaltava o jeito oriental de seus olhos. Quando sorria, surgiam duas covinhas no rosto. Tinha um porte tão delicado que, ao andar, parecia que dançava.

Brinçávamos de 'mãe e filha', e, como eu era dois anos mais velha, quase sempre fazia o papel de mãe. Cantava umas canções de ninar que eu mesma inventava e ela fazia de conta que dormia. Mas, naquele dia, adormeceu de verdade. Estava calor e havia um grande silêncio. Minha mãe, que trabalhava como costureira em casa, estava na sua sala de trabalho com a mãe de Norma, cliente, além de amiga. Eu estava aborrecida porque Norma dormia.

Cheguei perto da porta da sala onde minha mãe estava experimentando um vestido na mãe

de Norma e, quando fui abri-la, ouvi que elas falavam de mim. Num tom triste e desanimado, minha mãe dizia à amiga: 'A tua não vai ter problemas. Será uma jovem lindíssima, fará um bom casamento, mas a minha... É tão feinha, coitada, quem vai querê-la? Terá que estudar, trabalhar para se sustentar. Precisar-se impor profissionalmente, conquistar um status! Quase desmaiei de dor... e de vergonha. Até a minha mãe me achava feia!'

Desde então, passei a viver minha feiúra como se fosse uma culpa. Me olhava no espelho e achava que tinha feito alguma coisa errada para merecer aquilo. Lembrou-me como se fosse ontem: naquela noite, recusei o jantar. Era supergulososa e minha mãe tinha preparado um prato que eu adorava — omelete de batatas. Mas eu não comi. Minha mãe pensou

que eu estivesse doente.

Continuei sem comer durante alguns dias, talvez para castigar minha mãe, talvez por estar triste demais, talvez pela ingênua esperança de achar que, com aquela atitude, poderia libertar o meu corpo de todas as escórias que o envenenavam, tornando-o tão feio. Minha família chamou o médico, mas eu não falei nada. Até hoje minha mãe não tem ideia de quanto aquela frase me queimou por dentro. Ela nunca soube que eu ouvi aquela conversa.

Daquela dia em diante, passei a espionar regularmente as conversas dela, os telefonemas, sempre com a esperança de escutar que tinha sido absolvida daquela terrível condenação profetizada com cruel levandade. Ela nunca mudou a sua opinião sobre a minha total falta de graça. Pelo contrário, quando me tornei adolescente, ela passou a me lembrar, sem qualquer cerimônia, o quanto eu era feia. Frequentemente fazia comparações com ela mesma, quando jovem (era uma mulher bonita, apesar de ter um ar de tonta e torpezas grossos), como também com as minhas colegas de escola.

Meu pai, se estava presente, procurava amortecer o peso das aquelas declarações de desamor. Lembrou-me de uma frase que ele sempre repetia: 'Ela está numa idade ingrata: é a lagarta, mas ainda vai desabrochar a borboleta'. Só que a borboleta não desabrochava. Aos 13 anos, eu tinha 1,40 metro e pesava quase 60 quilos. Minha pele era gordurosa, onde floresciam espinhas. Os cabelos eram sempre secos e

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408

"Parei de me esconder atrás de roupas escuras num dia, para me arrepender no dia seguinte e me enfiar em minissaias vermelhas que faziam de mim um tomate com pernas."

cheios de caspa. Se os deixasse crescer, caíam escorridos nos ombros, interrompidos apenas pelas saliências das minhas orelhas de abano. O nariz era achatado, carnudo, e, no meu rosto largo, parecia um colombo. Meus colegas de escola me chamavam de 'cara de batata', 'escorpião', 'bola de gordura'. Mais ou menos o que na gíria de hoje é definido como um bagulho.

O que fiz? Era necessário sobreviver. Decidi então que, de qualquer forma, sobreviveria. Me fechei em mim mesma. Estava sozinha. Tinha muita raiva, melancolia, ressentimentos. Era como se em mim algo tivesse apodrecido. Estava me desumanizando. Adorava desgraças. Comprava revistas de fofocas, de escândalos, e ficava satisfeita em saber das infelicidades que aconteciam às atrizes, às pessoas famosas. Logo de manhã, lia atentamente os jornais em busca de desgraças e sofrimentos. Gostava dos acidentes aéreos, dos furações com vítimas. Lia com gosto todas as notícias publicadas sobre doenças graves.

Talvez por isso tenha decidido estudar medicina. E me dedico tanto à profissão que, às vezes, meu marido me amola: 'Você é louca por sangue'. Ele talvez não saiba, mas essa brincadeira inocente tem um fundo de verdade. Não que eu seja louca por sangue. Porém, acho que existe uma relação entre os meus sofrimentos de mulher feia e a escolha da profissão. Não suportava as pessoas felizes. Preferi então estar entre as que sofrem.

Comecei a estudar como uma louca para preencher a minha vida, para estruturar a minha solidão, sem nunca esquecer a frase da minha mãe: 'Minha filha precisará conquistar um status'. Muito bem: o status foi conquistado. Não sou, evidentemente, um luminar da medicina, mas me sobressaí durante o curso e me tornei com ótimas notas.

Me especializei em oncologia (tratamento de câncer). Já no período da residência no hospital, percebi o quanto me fazia bem vestir o aveludado branco de médico. Ele me conferia poder, privilégio que é negado às mulheres

feias. É o traje, a farda de quem tem o poder sobre a vida e a morte, de quem pode tirar e dar novamente o sorriso, a esperança. Quando passei a usar o aveludado, me senti menos frágil, consegui relaxar. E comecei, aos poucos, a reduzir o ódio de que tanto tive necessidade em todos os meus anos da infância e adolescência. Mas a feiúra do meu corpo e do meu rosto tinha endurecido a tal ponto a minha alma que precisei lutar bastante para aprender novamente a me abrir.

Depois que meu pai morreu, eu 'adotei' uma pequena gata e saí da casa da minha mãe para morar sozinha. Não conseguia suportar a presença dela, mesmo que não me desprezasse mais, afinal, eu era uma 'doutora' e os 'doutores' merecem respeito. Mas minha solidão era tremenda. Aos 27 anos eu ainda era virgem. O cansaço me ajudava a superar as tristezas. Era menos infeliz, mas a minha vida era, de qualquer forma, árida, mutilada. Até que um dia encontrei Serena.

Serena, num certo sentido, se assemelhava a Norma: tinha olhos puxados, cabelos longos, macios, rosto que lembrava uma pintura de Rafael. Como Norma, tinha dois anos a menos que eu. Era doce, risonha, e estava gravemente doente. Fui eu quem diagnosticou o seu mal. Por uma questão de ética, prefiro não revelar exatamente do que se tratava. Quero falar de mim, do que aconteceu no meu interior. Serena era a encarnação de tudo aquilo que eu gostaria de ter sido: bonita de uma forma suave e perfeita.

Ela tinha um marido lindo, que a amava muito. Um famoso ator tinha sido loucamente apaixonado por ela. Seu pai, sua mãe, estavam desesperados. Era também uma ótima profissional e a sua profissão era o sonho impossível de todas as garotas gorduchas e atarracadas do mundo: era bailarina e coreógrafa.

Pensei que Deus quisesse me testar, colocando em minhas mãos o objeto do meu ódio. Será que eu sentia prazer em vê-la sofrer, em administrar o tempo da sua condenação? Ela sem-

pre quis saber tudo a respeito de sua doença. Era corajosa e confiava em mim. 'Me entregue à senhora.' Como fiquei amargurada! Era como ter um peso nas costas, um rochedo, que quase me impedia de respirar. Será que eu era mesmo uma mulher malvada?

Não consegui salvar Serena da morte. Eu a vi perder todos aqueles maravilhosos cabelos, vi seu rosto descarnado e seu belo corpo inchado. Mas, em vez de sentir prazer ao vê-la definir, foi com enorme dor que fiquei ao seu lado até o fim, tentando tudo o que era possível para curá-la. Quando morreu, eu era uma mulher diferente. Não sentia ódio. Tinha sofrido bastante.

Parei de encaspar os meus cabelos com permanentes que os descoloriam e faziam de minha cabeça um emaranhado de fios secos e amarelados. Parei de me esconder atrás de roupas escuras num dia, para me arrepender no dia seguinte e me enfiar em minissaias vermelhas que faziam de mim um tomate com pernas.

Estava triste pela morte de Serena, me sentia impotente. Durante aqueles meses tínhamos ficado amigas. Cheguei até a lhe confessar que sempre sentia inveja das moças bonitas. Era a primeira vez que me abria com alguém sobre a minha 'condenação'. Ela me ouviu com atenção e carinho. Depois, disse apenas: 'Eu te entendo'. Era o que eu precisava. Alguém que fosse solidário com a minha dor, sem tripudiar ou tentar amenizá-la com desculpas hipócritas. Quando Serena perdeu seus últimos cabelos, me falou: 'Está vendo, agora eu também sou feia'. Abraciei-a, um gesto que no meu trabalho é considerado um tanto fora das normas.

Amei Serena como talvez nunca tenha amado alguém na minha vida. Talvez porque através dela tenha conseguido expelir o veneno que corria em minha alma. Lógico que não terminou como nos contos de fada. Se me tornei boa, não me transformei absolutamente numa mulher bonita. Sou como sempre fui: atarracada, gorducha, com um corpo que humilharia os esforços de qualquer estilista de moda.

Uso óculos e tenho mais dentes postiços que minha mãe que tem 60 anos. Às vezes, me dá vontade de atirar pedras nos espelhos.

Conhecer gente nova me dá ansiedade. Se são pacientes tudo bem, porque me iludo com a ideia de que apenas o aveludado branco seja visível e não o corpo que está usando. Mas se são colegas de meu marido me sinto mal. Ir a uma festa, a um encontro, a um jantar ainda representa um pesadelo. Troco de roupa dezenas de vezes. No fim, resolvo não ir, alegando uma dor de cabeça. Se alguém me elogia, fico tão surpresa que respondo mal. Se ninguém se apercebe de algo que, segundo o meu modo de pensar, melhora um pouco o meu aspecto, fico tremendamente ofendida e tenho vontade de chorar. Às vezes, bebo para adquirir coragem, mas fico agressiva.

Tenho pavor de que façam comentários a respeito da minha feiúra com o meu marido. Tenho medo de causar-lhe constrangimentos. Não quero que digam que se casou com um bagulho. Ele é um belo homem, alto, interessante. Não entendo por que se casou comigo. Nos conhecemos nos tempos de Serena; ele era amigo do irmão dela. Acredito que estivesse apaixonado por ela. Sempre ia visitá-la no hospital. Só ia embora quando o punham para fora. Talvez tenha se casado comigo porque viu a minha dedicação a Serena. Nem todos os médicos são assim humanos, principalmente aqueles que lidam com doenças graves como o câncer.

Algumas vezes falamos dela. Então, procuro fazê-lo como se casou comigo como compensação, já que era infeliz demais para casar com uma mulher de verdade, bonita. Foi como permanecer fiel à lembrança da beleza de Serena, casar com uma não-mulher. Insisto para que o diga, mas ele não diz. Pála que sou uma mulher excepcional, que só o fato de ter conseguido sobreviver a mim mesma, com todo o mal que me desejo, faz de mim um ser imortal. Talvez ele tenha razão."

Depoimento a Lúcia Raveira, da Marie Claire italiana

A RELIGIÃO PELA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE SEUS ASPECTOS VISUAIS

Monique Alves Vitorino*

Universidade Estadual da Paraíba

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a relação linguístico-visual em capas de revistas de divulgação científica, a Superinteressante, em que se dê a abordagem de tema voltado à religião, a fim de perceber tendências, desvelar ideologias e compreender intenções. Para tanto, buscamos respaldo na Análise Crítica do Discurso e nas categorias de análise e interpretação da linguagem visual da multimodalidade.

Palavras-chave: análise crítica do discurso, multimodalidade, capa de revista.

Abstract

The objective of this article is to analyze the relation between the linguistic and the visual in covers of the popular science magazine, Superinteressante, in which the topic addressed is religion in order to perceive tendencies, unveil ideologies and understand intentions. To this end, we look for support from Critical Discourse Analysis and in the categories of analysis and interpretation of visual language and multimodality.

Key-words: Critical Discourse Analysis; multimodality, magazine covers

* Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: moniquevitorino@gmail.com. Este artigo é resultado do Trabalho Acadêmico de final de curso, denominado “Aspectos visuais da religião nas capas da revista Superinteressante: uma análise crítica”, realizado sob a orientação do Prof. Ms. Ivandilson Costa, e-mail: ivandilsoncosta@uern.br.

Considerações iniciais

Os elementos visuais que constituem as revistas de divulgação científica parecem imprimir maior agilidade na popularização de conhecimentos no mundo globalizado e tecnológico de hoje. Nesse sentido, este artigo objetiva analisar a relação linguístico-visual em capas da revista de divulgação científica *Superinteressante*, editora Abril, mais especificamente aqueles que abordam temas voltados para religião, buscando tendências para sua interpretação a partir dos significados das combinações visuais.

Assim, partimos da hipótese de que as práticas discursivas relativas às revistas de divulgação científica, ao tratarem do tema “religião”, se pautam num tratamento ideológico carregado de intenções que tendem à polêmica, com finalidades comerciais. Desse modo, buscamos respaldo nos referenciais teóricos da *Análise Crítica do Discurso* (Fairclough, 2001; Wodak, 2004; Meurer, 2005), e nas categorias de análise e interpretação da linguagem visual de Kress e van Leeuwen (1996).

Percurso teórico

1. A Análise Crítica do Discurso

A *Análise Crítica do Discurso* (ACD) é um novo campo de investigação linguística que se preocupa com o esclarecimento de relações que passaram, discursivamente, por uma naturalização, pois “muitas das relações entre linguagem e estruturas sociais são opacas, pouco visíveis, podendo ser consideradas como ‘agendas ocultas’ que passam muitas vezes despercebidas” (Meurer, 2005: 90).

Nesse sentido, para a ACD a linguagem é usada para reafirmar e estabelecer o poder, não existindo, portanto, enunciado neutro: ele influencia, transforma, cria modos e modos de relações, possuindo, assim, todo ato semiótico, um conteúdo ideológico. A ACD vem revelar tal função nos textos, indo, pois, além deles em si para alcançar as questões sociais ali envolvidas: “maneiras de representar a ‘realidade’, manifestação de identidades e relações de poder no mundo contemporâneo” (Meurer, 2005: 81).

Assim, a ACD possui como foco principal a preocupação com o social, ou seja, os postulantes desta teoria e método de análise acreditam que estudar o texto e, conseqüentemente, as questões linguístico-discursivas podem revelar aspectos importantes da vida social, pois os indivíduos realizam ações por meio da linguagem.

Isto posto, a linguagem é concebida pela ACD como forma de *prática social*, isto é, prática como intervenção na ordem social e econômica (que funciona pela reprodução ideológica) (Fowler, 2004), de modo que uma (prática social) é influenciada pela outra (linguagem) mutuamente.

É consenso na ACD que o sujeito interpreta o mundo sob o prisma do discurso e este, por sua vez, é moldado por ideologias e relações de poder, as quais interferem nas identidades e relações sociais e nos sistemas de conhecimentos e crenças de uma sociedade. Assim, o discurso é visto aqui como “uma forma de prática social que se realiza total ou parcialmente por intermédio de gêneros textuais específicos” (Meurer, 2005: 88).

Segundo a ACD, os conceitos de hegemonia e poder permeiam as práticas sociais. Entende-se poder, pois, como a capacidade que os indivíduos e as instituições representadas por eles têm para agir em algum contexto social fazendo, para tanto, uso de algum recurso.

Neste caso, o discurso, é usado como veículo de ideologias que, por sua vez, “são ligadas a sistemas de valores e crenças, são sociais, geralmente ligadas a interesses, conflitos e lutas de grupos [...]” (Jorge & Heberle, 2002: 178).

Além disso, na ACD o texto é parte de uma interação, de um contexto, no qual, é sempre concebido por aqueles que o produzem para o contexto em que ocorre. Nesse sentido, ela se preocupa com a interação dos textos com a estrutura social, daí levar em conta os processos de produção, distribuição e consumo e não apenas o texto em si.

Neste contexto, estende-se aqui a noção de discurso e de texto às imagens visuais, pois elas são uma “forma de constituir e construir o mundo em significados” (Ferreira & Bertoluzzi, 2007: 1103) e expressam dominação e poder (Magalhães, 2005).

2. A imagem como objeto de análise

Sabe-se que as primeiras manifestações comunicativas humanas se localizam na produção de imagens, desde tempos imemoriais. Sabe-se também que seus processos de produção, divulgação, interpretação e conservação vêm sofrendo influências do constante desenvolvimento tecnológico. É sabido ainda que as imagens permeiam o dia-a-dia de qualquer indivíduo, seja pela TV, tela de computador, *outdoors*, revistas e tantos outros meios e tipos de apresentações visuais, ou seja, vive-se numa “era de imagens visuais” (Pimenta & Santana, 2007: 152).

Assim, a partir da constatação de que o texto sempre se processa mediante mais de um código semiótico na construção de seu significado, Kress e van Leeuwen (1996) sugeriram o conceito de

multimodalidade. Desse modo, todos os gêneros textuais são multimodais uma vez que, em todas as ações sociais pela linguagem (fala ou escrita) utilizamos como formas de representação gestos e palavras, palavras e tipos gráficos, palavras e entoações, palavras e imagens etc.

As capas de revistas, objeto deste trabalho, constituem, portanto, um texto eminentemente multimodal, pois apresentam imagem(ns) e palavras que coexistem, significando e se complementando entre si.

Enfatizamos, portanto, que estudar os gêneros textuais sob a perspectiva multimodal é importante, pois sabemos que “os gêneros textuais não podem ser estudados isoladamente dos elementos não verbais que os constituem” (Balocco, 2005: 65), e que “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada” (Dionisio, 2005: 159). Enfim, o conceito de multimodalidade focaliza esta inter-relação sem que haja imposição de uma sobre a outra.

2.1 A gramática do design visual

Os meios de representação semióticos utilizados pelos produtores dos textos não são aleatoriamente usados e podem ser analisados. Para tanto, Kress e van Leeuwen (1996) desenvolveram uma gramática visual, como forma de sistematizar a análise do não-verbal. Pimenta e Santana (2007) salientam que tal gramática não é apresentada como uma gramática normativa tradicional, mas sim como uma direção para uma leitura atenta e crítica desses tipos de representação.

Assim, para os elementos que fazem parte do processo de

leitura da imagem, Kress e van Leeuwen (1996) usam o termo “participante”, quer seja os que observam a imagem (“participantes interativos”, “interactantes” ou “espectadores”) ou os que compõem seu assunto (“participantes representados”), que trazem tipos de (inter)relações entre si. Há três dimensões, segundo os autores, que devem ser levadas em conta para a análise desta interação, as quais compõem as tais categorias de análise.

Assim, quando o participante representado (PR) “olha” fixamente para o espectador, acaba por estabelecer um contato visual, um vínculo, que pedirá, demandará, diferentes ações do interactante. Esta é, portanto, a primeira dimensão: o olhar. A partir dele, o produtor da imagem tentará impor algo ao leitor criando, desta maneira, uma *imagem de demanda*.

Da mesma forma, quando não há esta relação imaginária interpessoal entre observador e participante(s) representado(s), quando este(s) não contempla(m) o observador, há a criação da *imagem de oferta*.

A segunda dimensão relevante para os significados da imagem está no distanciamento do participante representado em relação ao interactante, ou seja, seu enquadramento. A relação social que se cria neste aspecto é a de maior ou menor proximidade entre leitor e PR, a qual vai interferir numa maior ou menor demanda desta imagem a ser contemplada. De acordo com Kress e van Leeuwen (1996), o enquadramento representa relações sociais cotidianas de intimidade, isto é, quanto maior a distância pessoal e social mais o PR é mostrado, e vice-versa.

A terceira dimensão a ser observada na imagem revela as relações de envolvimento e de poder: o ângulo. Nesse sentido, do ponto de vista horizontal, o ângulo oblíquo implica um afastamento

entre os participantes, enquanto que o ângulo frontal resulta numa ilusão de envolvimento e igualdade, sem disputa de poder; e do ponto de vista vertical, se a imagem é vista de um ângulo alto, ou seja, se o PR é observado de cima pelo espectador isto indica um maior poder por parte deste. Do contrário, quando o PR é visto de um ângulo baixo, ele estabelece uma relação de dominação sobre o interactante.

Estas categorias se referem às relações existentes entre pessoas, lugares e coisas e o receptor da imagem. Quanto à composição estabelecida pela combinação e colocação dos elementos da imagem, há outras categorias ligadas à “maneira pela qual elementos interativos e representacionais são integrados em uma composição para que ela faça sentido” (Rigolin, 2007: 70), que não serão expostas aqui, nos deteremos nessas três dimensões em nossa análise.

3. A religião na capa da *Superinteressante*

As capas de revistas são agentes sociais que promovem a venda e consumo de idéias. Assim, seu conteúdo informativo intenciona a conquista de um potencial leitor/consumidor. Caracterizam-se, portanto, por serem cuidadosamente produzidas em seus componentes linguísticos e visuais. Nesse sentido, “é necessário não perder de vista literalmente que a produção de um texto multimodal é muito mais do que pôr palavras e imagens juntas!” (Dionisio, 2006: 6).

No que se refere ao uso dos recursos multimodais, Rigolin (2002), constatou uma evolução no sentido de uma maior importância dada ao visual entre edições antigas e recentes da revista

Superinteressante. Isso se deve ao desenvolvimento dos meios de produção da imagem, bem como à modernização da imprensa, o que acarretou num processo de visualização, que se estende aos gêneros midiáticos como um todo, os quais estão massivamente presentes na sociedade.

As temáticas que comumente se associam às revistas de DC giram em torno de ciência e tecnologia, bem como de inovações nessas áreas. Entretanto, chamou-nos atenção o surgimento e a frequência de temas ligados a religião, principalmente nas capas de tais revistas. Para se ter uma idéia, de acordo com Aguiar (2007), nove das treze edições da revista *Superinteressante*, publicadas em 2002, tratavam de algum aspecto ligado a este tema.

Contudo, no que concerne à *Superinteressante*, revista de circulação nacional e grande tiragem mensal (por isso escolhida para nossa análise), constata-se que, quando abordada, a religião recebe um tratamento ideológico carregado de intenções de modo a se prestarem informações e/ou curiosidades sobre determinadas práticas, tendendo à polêmica, com finalidades comerciais. Vejamos as capas que analisaremos:



Fig.1 Superinteressante: n. 199, Abr. 2004



Fig.2 Superinteressante: n. 183, Dez. 2002



Fig.3 Superinteressante: n. 207, Dez. 2004

As três capas de Superinteressante selecionadas abordam o cristianismo como tema de destaque e trazem a representação de seu personagem principal estampada. Portanto, escolhemos estes exemplares como amostra aqui, aproveitando para observar os diferentes enfoques que Jesus recebe.

As capas de Superinteressante possuem, todas, um *layout* que se repete, formando um *design* padrão que facilita a identificação por parte do leitor/consumidor. Desse modo, a sua composição se faz sobre um fundo vermelho, com o título da revista, escrito em maiúsculas e na cor branca, sendo a palavra “super” escrita com fonte maior do que as demais, localizada no canto superior esquerdo. A informação visual mais saliente é enquadrada logo abaixo do título e demais informações sobre a revista, ocupando cerca de 80% da capa, a qual é delimitada por linhas que formam uma espécie de moldura. Há ainda imagens periféricas, geralmente localizadas no canto superior direito, que dizem respeito a outras matérias em destaque, mas estas não serão levadas em conta aqui, pois nos deteremos à imagem-núcleo da capa, a qual enfatiza o tema principal, ou reportagem principal, da edição para o leitor/consumidor.

Na Figura 1, a oportuna capa de abril, mês da Paixão de Cristo, observamos os elementos citados acima, porém vemos que a imagem de Jesus ultrapassa as linhas que formam a moldura. Ela rompe, pois o enquadramento que poderia delimitá-la, imprimindo maior saliência. Vê-se ainda que a imagem se sobrepõe ao próprio título da revista, o que confere maior importância informacional, visto que o título já é conhecido pelo leitor.

Prostrado ao lado do que se pode dizer ser a cruz que carregou, temos um Jesus com olhos fechados e boca entreaberta. Além do visível mal trato por ele sofrido, dedutível pelas fortes

marcas de sangue em suas face e mão, e da coroa de espinhos, símbolo do sofrimento por Jesus enfrentado durante a Paixão, sua expressão facial aponta para a dor e o cansaço.

Vale salientar que esta é uma imagem fotográfica colorida e que, por isso, possui alta modalidade, ou seja, se aproxima mais da realidade, possui maior verossimilhança. Além disso, há a intertextualidade com o filme *A Paixão de Cristo*, do ator e diretor Mel Gibson (2004). Tal filme causou grande polêmica em torno do episódio da morte de Jesus, já muitas vezes retratado pelos cinemas, por suas cenas de profunda violência física contra Jesus que, segundo a reportagem no interior da revista, se propõem ser fiéis à visão tradicionalista do Evangelho. Assim, a intertextualidade, quando identificada pelo leitor, atinge e modifica o texto, seja ele verbal ou não. A remissão ao filme, sucesso de bilheteria, além de contextualizar a cena fixada pela fotografia da capa, toca no interesse do leitor ávido para saber mais informações sobre o tema do filme do momento.

Na Figura 1 pode-se observar, ainda, o posicionamento do participante representado (PR), localizado à esquerda da composição. A leitura, assim, é guiada pelos princípios da composição visual, a qual introduz o verbal. Nesse sentido, a frase “Quem matou Jesus?”, escrita em letras maiúsculas e fonte de tamanho superior às demais palavras contidas na capa, são de grande saliência para o leitor/consumidor.

Desse modo, constata-se que frases interrogativas aliadas a imagens de impacto, causado aqui pelo excesso de sangue, a grande coroa de espinhos etc., imprimem o tom de polêmica necessário a uma capa que pretende chamar atenção do leitor/consumidor.

Segundo Kress e van Leeuwen (1996), o ângulo horizontal-frontal observado na imagem, sugere uma relação de intimidade social e equidade de poder entre os participantes. Esta relação permite aproximar o leitor do PR e, por conseguinte, da idéia que o produtor tenciona transmitir. O participante interactante entra, imaginariamente, na cena contemplada, neste caso, há o compartilhamento da dor e do sofrimento do PR com o observador. Jesus está, portanto, próximo de nós, embora não nos seja permitido, pelo contato visual, a efetiva interação, pois é criada uma imagem de oferta.

Sendo assim, o interlocutor não interage com o PR, ele é mero espectador de uma ação da qual não faz parte, pois é sabido que o sofrimento de Jesus foi algo particular vivido por ele, cabendo ao interactante, portanto, apenas ver de fora: a prolação religiosa diz que ninguém no mundo poderia ter passado pelo conhecido calvário, a não ser o filho de Deus, cuja via-crúcis libertaria os pecados da humanidade.

Além disso, talvez a criação de imagens de oferta sirva para que seja criada uma relação de distanciamento temporal entre os participantes, tendo em vista que as especulações acerca dos fatos da época de Cristo girem em torno de provas arqueológicas.

Na capa vista na Figura 2, observam-se semelhanças com a composição analisada na Figura 1: a posição do PR é de informação dada e suas dimensões ultrapassam a moldura na parte superior da imagem, sobrepondo-se ao título da revista. Entretanto, o perfil de Jesus é visto de um ângulo vertical-baixo, o que sugere uma relação de mais poder por parte do PR, ou seja, Jesus é visto de baixo pelos interactantes, ou os vê de cima para baixo, como é sugerido pelo seu

olhar, porém, por ser uma imagem de oferta, ele olha para um possível PR, não contemplado na representação.

Aqui, Jesus possui uma pele clara, nariz reto, vestimenta predominantemente vermelha e uma suntuosa coroa de espinhos. Há ainda um viés de sangue que desce da testa até a barba marrom. A imagem é composta, nesse contexto, sobre um plano de fundo azul. Nota-se, pois, que a cor exerce importante papel aqui. Dondis (2003, *apud* FERREIRA & BERTOLUZZI, 2007: 1105) lembra que a cor é uma das experiências visuais que temos em comum e que “conhecemos a cor em termos de uma vasta categoria de significados simbólicos”. Assim, de acordo com Rigolin (2002), podemos associar o azul ao cientificismo que a revista propõe dar ao tratamento do tema, corroborando com o enunciado verbal: “A verdadeira história de Jesus”. A verdade, neste caso, cabe à arqueologia: “Cristo é um dos maiores mistérios da humanidade. Mas a arqueologia, baseada em novas descobertas, está finalmente desvendando como ele nasceu, viveu e morreu”, completa o *lead* da manchete.

Diferentemente dos exemplos até agora analisados, a capa vista na Figura 3 não mostra o rosto de Jesus, mas seu corpo, e o símbolo cristão em destaque não é a coroa de espinhos, mas a cruz em que ele está pregado. Não há marcas de violência ou sangue, seus cabelos são curtos e seu corpo seminu é forte, com músculos aparentes. Observa-se ainda que sua cabeça está baixa e o corpo jogado para a frente, preso à cruz pelas mãos e pés. Nesta posição, poderíamos dizer que Jesus não tem mais vida, entretanto, suponhamos que ele está olhando para baixo e lendo a mensagem sobre a qual a cruz está fincada: “Jesus proibido”. A interação entre a imagem e a palavra se realiza, neste sentido, de forma muito interessante.

O produtor utiliza-se de um enquadramento que mostra todo o corpo do PR e parte do espaço que o circunda, o que conota distância social. Além disso, o ângulo vertical-alto indica que o poder está nas mãos do espectador da cena. Na posição em que se encontra, Jesus é visto de cima pelos que o observam.

A composição se realiza sob um fundo totalmente preto, que lembra mistério, medo etc. O eixo vertical norteia a leitura e posiciona a imagem acima das palavras, tornando-a mais emotiva e atrativa. Um outro aspecto a ser salientado na Figura 3 diz respeito à luminosidade utilizada em sua produção. Rigolin (2006: 73) ressalta os diferentes significados que a variação e a direção da luz podem ter, variando do secular/mundano ao divino/ideal. Assim, é possível afirmar, ao observarmos a sombra formada a partir do braço esquerdo do PR, que a luz vem do lado direito da composição, ou seja, “a luz [...] quando é um elemento novo é assombrosa”.

Nesse sentido, todos os elementos que compõem a imagem em questão reforçam a idéia de abandono, vazio, distância, obscuridade etc. em que se encontra Jesus e os mistérios nos quais sua existência se insere e que a Superinteressante promete revelar.

Considerações finais

A partir do exposto é possível observarmos a importância e influência que a linguagem visual adquiriu na comunicação atual, influência esta, usada pelo meio jornalístico com objetivos comerciais. Nessa perspectiva, constatamos que a multimodalidade constitutiva das capas de revistas proporciona-lhes grande poder de síntese e objetividade, através de imagens bem elaboradas e frases que colocam em questão conhecimentos, crenças e ideologias vigentes.

A ACD mostra que as realidades representadas por meio de ações discursivas são criações sociais, pois até mesmo o discurso que pretende revelar a “verdade” carrega uma ideologia, que representa um outro viés de dominação. A ideologia é, portanto, um fator envolvido em todos os meios de representação, inclusive nas imagens.

Isto posto, levantamos aqui duas bandeiras: a da leitura crítica e a do letramento visual. O estudo de um gênero, aparentemente corriqueiro, como a capa de revista levou-nos a acreditar na possibilidade de construção de um leitor crítico, aquele que vai além da decodificação e que, sendo socialmente construído, pode posicionar-se diante do que lê, podendo reconhecer, assim, textos ideologicamente marcados.

Referências

AGUIAR, Helvânia Ferreira (2007). Deus está nas bancas – uma reflexão sobre a abordagem da religião na revista Superinteressante. In: MELO, José Marques de; GOBBI, Maria Cristina; ENDO, Ana Claudia Braun, orgs. *Mídia e religião na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo.

BALOCCO, Anna E (2005). A perspectiva discursivo-semiótica de Gunther Kress: o gênero como um recurso representacional. In: MOTTA-ROTH, Désirée, BONINI, Adair, MEURER, José Luis, orgs. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial.

DIONISIO, Ângela Paiva (2005). Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir. M. et all, orgs. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União das Vitórias, PR: Kaygangue.

_____. (2006). *Intertextualidade e multimodalidade na escrita didática*. Disponível em: <[http:// www.gtlac.com/fdebates.htm](http://www.gtlac.com/fdebates.htm)>. Acesso em: 29 jul. 2006.

FAIRCLOUGH, Norman (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UNB.

FERREIRA, Janaina Carvalho; BERTOLUZZI, Valeria Iensen (2007). Estudos em multimodalidade: a multimodalidade em capas de revistas de auto-ajuda. *Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Santa Catarina, Brasil - de 15 a 18 de agosto de 2007.

FOWLER, Roger (2004). Sobre lingüística crítica. *Linguagem em (Dis)curso*. Universidade do Sul de Santa Catarina. - v. I, n. I. Tubarão: Ed. Unisul.

GIBSON, M. (2004). *A Paixão de Cristo* (The Passion of the Christ). Estados Unidos: Icon Productions/Marquis Films Ltd.

JORGE, Sabrina; HEBERLE, Viviane (2002) Análise crítica do discurso de um folder bancário. In: MEURER, José Luis; MOTTA-ROTH, Désirée, orgs. *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP: EDUSC.

KRESS, Gunther; van LEEUWEN, Theo (1996). *Reading images: the grammar of visual design*. London/New York: Routledge.

MAGALHÃES, Izabel (2005). Introdução: a análise de discurso crítica. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 21, n. spe, . Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502005000300002&ln=pt&nrm=iso> Acesso em: 11 Ago. 2007.

MEURER, José Luis (2005). Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, José Luis; BONINI, Acir; MOTTA-ROTH, Désirée, orgs. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola.

PIMENTA, Sônia Maria O.; SANTANA A., Carolina. D. A. (2007). Multimodalidade e semiótica social: o estado da arte. In: MATTE, Ana Cristina Fricke, org. *Língua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. v. 2. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFGM.

RIGOLIN, Daniele Cristina (2006). *Saliências visual e subjetiva como elementos norteadores na leitura de hipertextos jornalísticos*. Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem: Universidade Estadual de Campinas. (Mímeo)

_____. (2002). *A linguagem visual nos artigos da revista Superinteressante: o que mudou e como os leitores reagem a essas mudanças*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Relatório de iniciação científica. Disponível em: <<http://ead1.unicamp.br/elang/publicacoes/down/08/08.pdf>>.

SUPERINTERESSANTE. São Paulo: Abril, n. 183, dez. 2002.

_____. São Paulo: Abril, n. 199, abr. 2004.

_____. São Paulo: Abril, n. 207, dez, 2004.

WODAK, Ruth (2004). Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso*. Universidade do Sul de Santa Catarina. - v. 1, n. 1. Tubarão: Ed. Unisul.

TÍTULOS: PROCESSOS INFERENCIAIS NA (RE) CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO TEXTO

Nadiana Lima da Silva*

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo

Propomos, nesta análise, discutir como é possível proceder na construção dos sentidos do texto, a partir do título, e como se caracterizam as estratégias que permitem a relação entre os conhecimentos pessoais arquivados na memória do leitor com as informações do texto. Para tanto, servimo-nos dos resultados de uma pesquisa, que realizamos entre alguns alunos dos ensinos fundamental, médio e superior, que consistia em atribuir um título a um texto. Além disso, dispomos de um *corpus* formado por 30 títulos, coletados em revistas de grande circulação.

Palavras-chave: compreensão, estratégias sociocognitivas, títulos.

Abstract

In this analysis, our intention is to demonstrate how we proceed in the construction of text meanings, starting from the title, and to describe some strategies that allow the interchange between the personal knowledge filed in the memory of the reader and the information of the text. We present the results from research carried out with middle school, high school and higher education students whose task was to give titles to a text. We used a corpus of 30 titles, selected from magazines of large circulation.

Key- words: comprehension, sociocognitive strategies, titles.

* Trabalho apresentado no XXVII Encontro Nacional dos Estudantes de Letras e orientado pela professora Márcia Mendonça (UFPE). Esta é uma versão adaptada do trabalho desenvolvido pelas alunas Aline Guedes, Dayse Maciel e Nadiana Lima, na disciplina Língua Portuguesa 8 (UFPE/ 2006.1).

Considerações iniciais

Considerando a compreensão como um processo inferencial, em que os sentidos do texto são sócio-interativamente construídos por sujeitos ativos numa ação colaborativa, percebemos a intensa mobilização de conhecimentos de natureza variada por parte do leitor/co-autor, especialmente na leitura dos títulos. Diante disso, propomos, nesta análise, discutir como as possibilidades de se proceder na construção dos sentidos do texto, a partir do título, e observar as características das estratégias que permitem a relação entre os conhecimentos pessoais arquivados na memória do leitor com as novas informações do texto.

Como *corpus* deste trabalho, escolhemos títulos dos mais diversos gêneros, veiculados em revistas de grande circulação e classificados segundo a tipologia de Aguiar (2002). Além disso, servimo-nos dos resultados de uma pesquisa que realizamos entre alunos dos ensinos fundamental, médio e superior, que consistia em atribuir um título a um texto.

Para fundamentar nossa análise, baseamos-nos nos estudos de Koch (2006, 2002, 1997), de Marcuschi (2005), de Kleiman (1993), Aguiar (2002) e Van Dijk (1992).

I. A título de fundamentação...

Ao falarmos em leitura², faz-se necessário definir quais concepções de língua, de sujeito, de texto e de sentido são consideradas. A esse respeito, Koch (2002) afirma que há três possíveis concepções de língua: 1) como *expressão do pensamento*, em que o sujeito é psicológico e o texto é um produto lógico da identificação das idéias e intenções do autor; 2) como estrutura, em que o sujeito é determinado pelo sistema (“assujeitado”) e o texto é o produto codificado pelo emissor que deve ser decodificado pelo receptor; e 3) como interação, em que os sujeitos são construtores sociais, que dialogam com o texto, que passa a ser visto como resultado da interação entre texto e interlocutores.

Ao adotarmos a primeira concepção de língua, conseqüentemente, a leitura passa a ser vista como uma prática em que se extraem as idéias do autor, sem que haja necessidade de mobilizarmos conhecimentos diversos, frutos de nossas experiências. Ao considerarmos a segunda concepção, tem-se a leitura como uma atividade que exige do leitor a identificação de estruturas do texto. É preciso, apenas, decifrar o significado das palavras. Em ambas, apenas supomos a intenção do autor e as estruturas do texto. Se encarmos a língua como uma atividade interativa (terceira concepção), no entanto, temos a leitura como um processo complexo e interativo, que exige um papel interacionista do interlocutor.

Assim, considerando essa última concepção, temos a compreensão como um processo inferencial, em que “os falantes ou

² Consideramos, neste estudo, os termos *leitura* e *compreensão* como sinônimos.

ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica”. (MARCUSCHI, 2005, p.158). Dessa forma, no processamento textual, o leitor competente ativa diversos conhecimentos (lingüísticos, enciclopédicos e interacionais) e utiliza várias estratégias sociocognitivas, como comparações, avaliações e inferências sobre os dados que vão sendo apresentados no decorrer da leitura.

2. Título: encabeçando a discussão

Os títulos são componentes textuais que, além de despertarem o interesse do leitor e resumirem o assunto global do texto, (re)orientam cataforicamente o sentido, se considerarmos o contexto de leitura (de uso). Pela posição de destaque, os títulos permitem as primeiras ações estratégicas por parte dos sujeitos, que levantam hipóteses e suposições acerca do conteúdo do texto. Essas podem ser confirmadas ou reformuladas (caso sejam rejeitadas as primeiras suposições) posteriormente. Não raro, os títulos também fazem ligações com elementos externos ao texto, que podem ser identificados com a ativação de alguns *frames* por parte do interlocutor.

Segundo van Dijk (1992), para compreendermos bem um texto e apreendermos a *significância do discurso* (DIJK, 1992, p.50), não se deve considerar apenas a superfície lingüística, o nível local de orações e sentenças – o que autor denomina *microestrutura*. É necessário, conforme explica o estudioso, que se leve em conta o nível global do texto. Além da estrutura semântica local, todo discurso apresenta um teor global, uma *macroestrutura* (JONES, 1977; VAN DIJK, 1972, 1977, 1980 *apud* VAN DIJK, 1992), uma vez

que falamos a respeito de um tópico, de um tema ou de um resumo de um discurso, noções essas que, certamente, não estão relacionadas a proposições individuais. Assim, a macroestrutura constitui-se a partir de reconstruções teóricas de noções como a de “tópico” de um discurso, que se configura, no próprio texto, na forma de sumários, anúncios, títulos etc. Esse processo intuitivo, em que o discurso é topicalizado e, para isso, as proposições são selecionadas, reduzidas, generalizadas e reconstruídas, dá-se através do que o autor chama de *macrorregras*, por meio das quais podem ser suprimidas as informações de relevância local que não estejam atreladas à compreensão do restante do discurso. Segundo van Dijk (1992), essas macrorregras podem operar somente com base no conhecimento de mundo, o que pode interferir na apreciação dos sujeitos na consideração do que é mais importante para o discurso ou na construção da macroestrutura³ (significado global) que pode apresentar, portanto, variações.

Em um relevante estudo sobre a função dos títulos, Aguiar (2002) distingue, a partir dos resultados de sua pesquisa, seis tipos de títulos: *nominais, oracionais (ou verbais), adverbiais, adjetivais, preposicionais e interjetivos*. Os títulos nominais, segundo a autora, caracterizam-se por possuírem como núcleo um substantivo, que pode possuir determinantes ou modificadores. Já os oracionais, são aqueles que apresentam, necessariamente, um verbo. Do mesmo modo, os títulos adjetivais apresentam um ou mais adjetivos como núcleo; os adverbiais, advérbios ou locuções adverbiais; os preposicionais, uma preposição acrescida de um sintagma nominal; e,

³ Para van Dijk, a macroestrutura é normalmente expressa pelo resumo e “operacionalmente falando, os discursos que não se prestam a resumos não têm macroestrutura ou a têm muito fragmentariamente” (VAN DIJK 1992, p.52).

finalmente, os interjetivos, uma interjeição. Segundo Aguiar, os tipos de títulos mais correntes são os nominais e os verbais, por serem mais informativos que os demais.

3. Detalhando a pesquisa

Esta pesquisa divide-se em dois momentos: 1) a análise de alguns títulos atribuídos a um texto-base por alunos de 5ª a 8ª série da rede pública (52 alunos), da 8ª série da rede privada (31 alunos) e dos 1º ao 3º períodos de cursos de graduação (ciências contábeis e administração, totalizando 33 alunos) da UFPE, a partir do texto-base “A enchente” (reproduzido abaixo); 2) a análise das estratégias usadas por alunos da graduação de Letras (6º período) na leitura de alguns títulos retirados de revistas de grande circulação (*Veja*, *Época* e *Língua Portuguesa*).

(título)

Quando percebi, tudo já havia acontecido. O rádio ficou mudo e, apesar de mais pessoas estarem por perto, lá estava eu, sozinho com meus pensamentos...

O frio que eu sentia era diferente. Entrava pela pele e doía nos ossos, fazendo meu corpo todo tremer. Desapertei a gravata e tirei o paletó. Tentei manter a calma e abri lentamente a janela. Com muito esforço, saí, mas não conseguia perceber exatamente onde eu estava. Meus movimentos eram lentos e desajeitados.

Já não me importava com coisas materiais... meus documentos, dinheiro, meu carro ou qualquer coisa assim. Consegui tirar os sapatos, que me

incomodavam muito, e tentei me dirigir para a única direção onde provavelmente encontraria um poste. Foi quando vi a mulher tentando pegar o cachorro: comecei a rir sem parar e apoiei meu corpo cansado em cima de um muro. Passou por mim um garoto assustado puxado por seu pai, um guarda com uma velhinha e um rapaz tranqüilo que aparentemente me conhecia, pois disse um “oi, tudo sob controle aí?” e foi embora.

Nesse momento, comecei a entender como o trágico mora perto do cômico! Aos poucos, consegui chegar a uma padaria que recebia quase todo mundo que escapava. Tomei um conhaque e, como bom brasileiro, fiquei trocando idéias e procurando soluções para os problemas do mundo com meus novos amigos...

(In: Cócó e Hailer, *Análise, linguagem e pensamento*. São Paulo: FTD, 1995: 38)

4. Primeiro momento da pesquisa

4.1 Metodologia

Levando em consideração que, ao lermos um texto, procuramos elementos ligados aos títulos para a apreensão do tema (KLEIMAN, 1993), procuramos verificar como se daria a produção de títulos a partir de um texto-base. Diante disso, pedimos para que os alunos das séries anteriormente citadas (totalizando 116 alunos) atribuissem um título ao texto-base, que foi produzido propositadamente de forma vaga no que diz respeito à cadeia referencial. Vale salientar que os alunos não receberam nenhuma orientação quanto a qualquer aspecto da produção de títulos, como ‘produzam títulos coerentes com o texto’, ‘produzam títulos que reflitam o tema global’ etc.

Diante das produções dos alunos, procuramos dividir os títulos em dois grandes grupos: os que mais se aproximaram do título original e os que não. Vale ressaltar que, como o texto-fonte foi produzido de forma propositalmente vaga (como já afirmamos anteriormente), a diversidade dos temas apreendidos a partir dos títulos feitos pelos alunos, assim como a não-correspondência ao original, de alguma forma, já eram, por nós, esperadas. A divisão estabelecida é uma estratégia metodológica que visava à observância quantitativa da produção; a distinção, portanto, não reside na dicotomia “erro”/“acerto”.

Para considerar a proximidade ao título original (A enchente), estabelecemos como critério a presença da categoria catástrofe, devido a um fenômeno natural subjacente ao título. Não consideramos os aspectos gramaticais, apenas o conteúdo semântico. Percebemos que, dos títulos que se distanciavam (88,7% do total, que corresponde a 103 títulos), três que os permeavam eram categorias predominantes: vida após a morte (11,7% do total), superação de algum problema (36,9% do total) e solidão/angústia (29,1% do total).

Utilizando-nos, ainda, da tipologia proposta por Aguiar (2002), verificamos que 63% dos títulos produzidos pelos alunos eram nominais, seguidos pelos títulos verbais (21%), adjetivais (9%), adverbiais (6%) e preposicionais (1%). Não houve títulos interjetivos.

4.2 Breve discussão acerca dos resultados

Mesmo sem orientação quanto à produção de títulos, e sem uma exposição da função estratégica que estes possuem em relação ao texto, os alunos produziram títulos que acreditavam atribuir

sentido ao tema global do texto e, portanto, utilizaram principalmente a estratégia de sumarização. Alguns exemplos demonstram que os alunos identificaram os elementos da microestrutura (“*Sozinho com meus pensamentos*”) e, tentando estabelecer alguma relação com o sentido macro do texto, fizeram inferências e suposições acerca do assunto (“*O despertar para uma nova vida*”, “*A vida após a morte*”). Além disso, o fato de terem produzido predominantemente títulos nominais e verbais corrobora a idéia de que, como são componentes textuais e de alguma forma adiantam o conteúdo do texto, os títulos, para os alunos, devem ser informativos. Outra hipótese a ser considerada é o fato de os alunos entrarem em contato, mais freqüentemente, com estes tipos de títulos (nominais e verbais), já que são os mais comuns.

5. Segundo momento da pesquisa

5.1 Metodologia

O segundo momento desta pesquisa girou em torno de dois eixos: 1) levantamento do *corpus* e 2) análise das estratégias utilizadas na leitura dos títulos. Primeiramente, escolhemos 30 títulos⁴, dos mais diversos gêneros, veiculados em revistas de grande circulação. Usamos como critério para escolha, predominantemente, títulos que fossem *ambíguos*, ou seja, permitissem leituras variadas, por parte dos alunos, visto que outros elementos colaboradores no processo de compreensão não foram considerados (imagem/ilustração, recursos

⁴ A relação completa dos títulos coletados está em anexo.

tipográficos, suporte, autor do texto, gênero, etc). Reproduzimos os títulos coletados em pequenos cartões e entregamos um título para cada aluno (graduação de Letras, 6º período). Ao ler o título em voz alta, os alunos passaram a fazer suposições acerca do conteúdo do texto, o que evidencia o papel ativo do leitor.

5.2 Alguns títulos na berlinda

Tomemos como exemplo o título nº 1 (*"Bacon faz bem à saúde"*). Ao deparar-se com esse exemplo, um aluno considerou um significado da palavra *bacon* – tocinho defumado – e supôs que o texto, provavelmente, tratava de novos estudos acerca da composição deste alimento que comprovavam nutrientes que faziam bem à saúde. Percebemos, neste caso, a mobilização dos conhecimentos de mundo por parte do interlocutor, possível a partir de inferências e pressuposições. Na verdade, o texto tratava de uma mostra com os retratos do pintor Francis Bacon. Se estivesse com o texto em mãos, o leitor continuaria a leitura e passaria a situar o evento comunicativo a partir de outros modelos mentais.

No caso do título nº 9 (*"Outra dos ingleses: o rei é gay?"*), muitas suposições foram estabelecidas pelos alunos. Alguns deles atentaram para o termo "outra" e, ao ativarem o conhecimento enciclopédico que apresentavam, pressupuseram que algum fato já tinha ocorrido anteriormente, que "outra" tem o mesmo teor semântico de "mais uma" e que normalmente é usado quando alguém "apronta". Assim, passaram a considerar a idéia de que são correntes esses acontecimentos entre os ingleses. Mas não qualquer inglês. Os alunos passaram a situar o enunciado no contexto da monarquia inglesa logo em seguida, quando é mencionado o rei.

Finalmente, ativando os conhecimentos lingüístico e ilocucional, reconheceram a função do sinal de interrogação e perceberam o propósito comunicativo do autor (sugerir que o rei é gay ou deixar que a dúvida pairasse), respectivamente. De fato, neste caso, a maior parte dos alunos partiu de um mesmo modelo da situação sobre a qual o discurso versa, já que o texto aborda o fato de um camareiro ter afirmado, publicamente, que tinha visto o herdeiro do trono britânico na cama com o mordomo.

Finalmente, levemos em consideração o título nº 14 (*“Vejo, logo desejo”*). Antes de apresentarem quaisquer considerações a respeito do assunto do texto, vários alunos mencionaram o fato de o título em questão ser intertextual, por recuperarem o enunciado-fonte *“Penso, logo existo”*, atribuído a René Descartes. Diante disso, alguns desses alunos passaram a supor que o texto, utilizando-se de teorias filosóficas, trataria do tema *“desejo”* (sexual, arriscaram alguns). Outros, passaram a acreditar que o texto abordaria alguns sintomas ou características de um distúrbio compulsivo, como a cleptomania ou a gula. Percebe-se, então, que os alunos-sujeitos, nessa interação, demonstraram recuperar em suas memórias modelos mentais diferentes, o que permitiu variadas possibilidades de compreensão. Na verdade, o título em questão vincula-se a uma resenha sobre o filme *“Moça com brinco de pérolas”*, inspirado em um quadro homônimo do pintor Johannes Vermeer (do século XVII). Segundo a resenha, não há nada mais erótico do que olhar e ser olhado (afirmação que se deve ao fato de, no filme, o pintor Vermeer se encantar pela empregada que serviu de modelo para o quadro).

Considerações finais

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que, na leitura de um texto, especialmente na leitura de títulos, mobilizamos conhecimentos de natureza variada e nos utilizamos de diversas estratégias sociocognitivas. A partir desse pressuposto, procuramos demonstrar como se dá a leitura de textos sem o título e a leitura deste na suposição do conteúdo do texto. Consideramos que, dentre outras estratégias utilizadas na produção e na leitura de textos, comumente, o título tem desempenhado, no contexto de produção, função anafórica (já que, normalmente, atribuímos título depois da produção do texto) e, no contexto de leitura, função catafórica (já que podem orientar a leitura).

Assim, tendo em vista os resultados apresentados, concluímos que, de fato, os títulos orientam a leitura e, a partir deles, é possível construir inferências a respeito do conteúdo do texto. Também pudemos demonstrar que os sujeitos, nesse processo inferencial, operam a partir de modelos mentais distintos, o que permite leituras diversas de um mesmo tópico discursivo. Dessa forma, podemos encarar a questão título-compreensão textual como um contínuo de possibilidades. Por outro lado, na leitura de um texto sem título, podemos inferir que a tendência é construir títulos que reflitam o assunto/tema global do texto, o que também está em sintonia com os pressupostos teóricos apresentados.

Referências

- AGUIAR, T.M.T. de. (2002); DIONISIO, Angela Paiva; Universidade Federal de Pernambuco; Departamento de Letras. *Títulos, para que os quero?*. Recife.
- KLEIMAN, A.(1993).*Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes.
- KOCH, Ingedore G.V. (1997).*O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- _____. (2002). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- _____. & ELIAS, V. M. (2006). *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- MARCUSCHI, L. A. (2005). *Análise de Gêneros e Compreensão*. Recife: Departamento de Letras, UFPE.
- Van DIJK, T.A. (1992). *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto.

ANEXO

1.	“Bacon faz bem à saúde” (p. 130, Veja 06/08/03)	16.	“Quentinhos e coloridos” (p. 105, Veja 26/05/04)
2.	“O sorriso de Lula Lisa” (p. 47, Veja 5/05/04)	17.	“Afasta de mim este cálice” (p. 36, Veja 19/05/04)
3.	“Doutor, me ouça!” (p. 85, Veja 05/05/04)	18.	“Yes, queremos ser sexy” (p.86, Veja 19/05/04)
4.	“Tal filho, tal pai” (p.108, Veja 05/05/04)	19.	“Não é o Russell” (p.115, Veja, 19/05/04)
5.	“Economia verde no vermelho” (p.121, Veja 05/05/04)	20.	“Eu uso sim. E daí?” (p.56, Veja 12/05/04)
6.	“Retrato em preto-e-branco” (p.75, Veja 21/04/04)	21.	“Para agradar a gregos e troianos” (p.96, Veja, 12/05/04)
7.	“O fim da vista cansada?” (p. 78, Veja 21/04/04)	22.	“Uma tradução nada mecânica” (p.60, Língua Portuguesa, nº 5/ 06)
8.	“Receita para ser Gisele” (p. 123, Veja 29/10/03)	23.	“A técnica ‘passarinho’ da ironia fina” (p.25, Língua Portuguesa, nº 8/ 06)

9.	“Outra dos ingleses: o rei é gay?” (p. 74, Veja 19/11/03)	24.	“A paz do primeiro emprego” (p.75-76, Época, 06/06/05)
10.	“Faça um colchão de segurança” (p.20, Veja 03/03/04)	25.	“Com o curinga na manga” (p. 39, Língua portuguesa, nº 8/06)
11.	“Cruci-ficção” (p.57, Veja 03/03/04)	26.	“Entre o nome e a coisa” (p. 26, Língua Portuguesa, nº 9/06)
12.	“A língua eletrônica” (p. 94, Veja 09/06/04)	27.	“Para mim fazer?” (p. 51, Língua Portuguesa, nº5/06)
13.	“Precaução desde a infância” (p.78, Veja 2/06/04)	28.	“Sobre livros e teclados” (p. 4, Língua Portuguesa, nº 5/06)
14.	“Vejo, logo desejo” (p.131, Veja 2/06/04)	29.	“Quando o gênio sai melhor que a encomenda” (p. 31, Língua Portuguesa, nº08/ 06)
15.	“ ‘O estado sou eu ’ ” (p.54, Veja 26/05/04)	30.	“No rastro do brasileiro” p. 61, Língua Portuguesa, nº 9/ 06)

NECESSIDADES E TEMAS DE INTERESSE DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ILE) DE ACADÊMICOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA(UFSM)

Simone Fátima Novakoski*

Universidade Federal de Santa Maria

Resumo

O objetivo deste trabalho é discutir as necessidades, habilidades linguísticas de maior interesse, critérios para seleção de cursos e temas de interesse em ILE de estudantes de diferentes cursos de graduação da UFSM. Para tanto, foi aplicado, entre os meses de junho e julho de 2007, um questionário de sondagem para delinear o perfil de um grupo de 41 estudantes. Os resultados evidenciam que esses estudantes consideram o inglês como a língua estrangeira central. Há um amadurecimento dos acadêmicos em relação aos temas de maior interesse e as necessidades de leitura, pois iniciantes lêem e interessam-se por temas de atualidades, já os formandos lêem textos acadêmicos e preferem temas relacionados à sua formação acadêmica e profissional.

Palavras-chave: perfil estudantes, importância língua estrangeira, leitura fins acadêmicos.

Abstract

The objective of this article is to discuss the necessities, the more interesting linguistic abilities, criteria for the selection of courses and themes of interest in English as a Foreign Language of students from different undergraduate courses at the Federal University of Santa Maria. To this end, a questionnaire designed to delineate the profile of a group of 41 students was applied between June and July of 2007. The results show that these students consider English as a Foreign Language important. There is a maturation of the students in relation to the themes of greatest interest and the necessities of reading; beginners read and are interested in current affairs, the advanced students read academic texts and prefer themes related to their academic and professional fields.

Key-words: student profile, importance foreign language; reading academic purposes

* Trabalho realizado sob orientação da Profª. Drª. Désirée Motta-Roth, dentro do projeto PIBIC/CNPq Análise Crítica de Gêneros com foco em Artigos de Popularização da Ciência (GAP/CAL. 020768), no Laboratório de Ensino e Pesquisa de Leitura e Redação da Universidade Federal de Santa Maria.

Introdução

A reportagem publicada na revista *Veja* em 12 de setembro de 2007, “A riqueza da língua” trata a linguagem como um pressuposto fundamental na ascensão social e profissional, no qual a chance de desenvolvimento profissional está diretamente relacionada ao vocabulário que o profissional possui. O mesmo vale para testes de admissão de candidatos a emprego. A língua materna bem como a língua estrangeira têm sido valorizadas no âmbito de entrevistas e/ou testes para a admissão de emprego, ou ainda, em testes para o acesso à universidade e outros concursos. A importância da língua estrangeira vai muito além disso, ela tem a capacidade de diminuir fronteiras, possibilitando a comunicação e a ampliação de horizontes em termos de aceitação de diferentes valores sociais e culturais pertinentes a diferentes sociedades.

A reportagem também indica que com o processo de globalização, grandes mudanças lingüísticas se evidenciam, por exemplo, a introdução de vocábulos estrangeiros na língua portuguesa. Outro exemplo disso é a incorporação de expressões usadas na comunicação eletrônica que Teixeira (2007:89), retomando o lingüista britânico David Crystal, denomina de *netspeak* pelo acompanhamento de símbolos, imagens, *links* e abreviações. Estas alterações seriam indícios de um novo mundo lingüístico, de acordo com Crystal.

No âmbito da legislação da educação, prevê-se uma prática pedagógica que encoraje o desenvolvimento da consciência do sujeito sobre o mundo atual e os processos de globalização, multiculturalismo e multilinguismo. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 2000b) editados pelo MEC chamam a atenção para

as necessidades da educação lingüística na formação do sujeito. O Inglês como Língua Estrangeira (ILE) “adquire a configuração de disciplina importante como qualquer outra, do ponto de vista da formação do aluno” (idem: ibidem). A Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 em seu Art. 26, § 5º deixa bem clara a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira moderna, a partir da quinta série do ensino fundamental (Brasil, 2000a: 25).

No entanto, o sistema escolar brasileiro valoriza muito pouco o ensino/aprendizagem de ILE, haja vista sua carga horária reduzida na grade curricular e classes superlotadas (Brasil, 1998: 21-24). Ainda, há a falta de material didático ou recursos destinados para esse fim, em algumas escolas. Um indicativo de que o material didático de ILE não tem a disponibilidade daqueles de outras áreas, encontra-se no Programa Nacional do Livro Didático (MEC, 2008). O Programa Nacional do Livro Didático oferece às escolas somente livros nas disciplinas de Matemática, Português, Ciências, Geografia e História, mas não em ILE. Portanto, não há valorização da ILE na escola, no entanto, o ingresso dos mesmos alunos na universidade torna-se um desafio, pois a linguagem torna-se fundamental para o entendimento do conhecimento acadêmico/científico.

Nesse universo de limitações e contradições, em que há certa desvalorização de uma língua considerada indispensável no contexto acadêmico, buscamos neste trabalho coletar e expor dados relativos às expectativas dos alunos em relação à aprendizagem de ILE na universidade. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa (Novakoski & Motta-Roth, 2007), identificando as expectativas de estudantes da UFSM em termos de: ano de ingresso na UFSM, área de estudo, preferência por temas de discussão em sala de aula (saúde, esportes,

política, etc.), habilidades lingüísticas em ILE de maior interesse (falar, ouvir, ler e escrever) e critérios para seleção de cursos de línguas (metodologia, preço, material didático, etc.).

I. Pressupostos teóricos

I.1 Valor e função da ILE

Textos sobre linguagem na mídia impressa têm sido mais comuns de serem encontrados. Hoje há textos sobre linguagem publicados em revistas e jornais populares impressos e *on-line*. No artigo da revista *Veja*, referido acima, a linguagem é uma ferramenta fundamental no contexto profissional haja vista o próprio título, “a riqueza da língua”. A publicação apresenta os resultados de um estudo realizado com 39 empresas americanas, destacando que, quanto maior for o repertório de palavras, o trabalhador terá mais competência e segurança para falar e expressar suas idéias em público. Além disso, o processo de globalização traz a necessidade de comunicação ágil entre pontos diferentes do planeta. Essa comunicação pode ser estabelecida com o uso da *Internet*. No entanto, considera-se que a ILE domina na área de computação e *Internet* em que aproximadamente 85% de suas páginas são nessa língua (Graddol: 2006: 2, 44). Sendo assim, o inglês é considerado por muitos cientistas e pesquisadores como a *lingua franca* na comunicação eletrônica. A ILE também exerce influência nas relações e no comércio internacional, pois essa é uma das línguas oficiais da Organização Mundial do Comércio (OMC), juntamente com o Espanhol e o Francês.

Nesse sentido, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) destacam que “a aprendizagem da língua estrangeira moderna qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual” (Brasil, 2000b: 11).

1.2 O ensino de ILE

A definição dos PCN e mais recentemente, nas *Orientações Curriculares Nacionais* (Brasil, 2006) sobre os temas transversais é uma tentativa de orientar reflexões sobre temas contemporâneos. Os temas transversais “são questões que envolvem múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social, os critérios estabelecidos para a escolha são: urgência e abrangência nacional, compreensão da realidade e participação social” (Brasil, 1998:25-26). São exemplos de temas transversais: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo, saúde e educação sexual. A leitura se configura como a habilidade mais urgente, “habilidade requerida nos estudos universitários (literatura técnica), em exames (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação), na área da cultura e lazer (ficção e não-ficção), na área de informática para atuar no trabalho e navegar na Internet em busca de conhecimentos etc.” (Brasil, 2005:90).

O ensino de ILE, portanto, deve ir muito além de encorajar no aluno o desenvolvimento de conhecimentos gramaticais. De fato, um ensino de qualidade deve “aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” (Brasil, 1998:15). Nesse sentido, é fundamental que o ensino de ILE instigue a capacidade de interagir

com diversos mundos, por meio de um ensino contextualizado da língua, valorizando assim a função social no contexto brasileiro, contribuindo muito para a formação crítica do aluno. Tal função pode ser relacionada com atividades de leitura, bem como a implementação de atividades relacionadas aos temas transversais.

Nesse ensino baseado em atividades necessárias para a vida social do aluno, o professor servirá de guia para as atividades. O professor necessita “ver como “intelectual transformador”, valorizando o significado de um trabalho que caminha em direção à transformação social” (Pennycook, 1994 apud. Brahim, 2007:12). As experiências dos alunos, as práticas de leitura e escrita se configuram como eixo fundamental no processo educativo. Os objetivos e necessidades do aluno são fatores fundamentais que determinam o trabalho a ser seguido, por meio de escolha de temas e habilidades a serem desenvolvidas.

Por outro lado, cabe ao professor ler as orientações, os parâmetros e as discussões acerca da educação para realizar um ensino que conecte a teoria da linguagem com os anseios e as necessidades do contexto do aluno. Para que possamos ter idéias mais precisas dessas necessidades dos alunos, desenvolvemos a presente pesquisa a partir do seguinte questionamento:

I. Quais os objetivos e interesses dos alunos da UFSM relacionados ao Inglês como língua estrangeira?

A fim de desenvolver o questionamento a pesquisa a seguiu a metodologia detalhada a seguir.

2. Metodologia

A pesquisa foi realizada entre os meses de junho e julho de 2007 no Campus da UFSM.

2.1 Participantes

Compõe como parte integrante deste trabalho a pesquisadora responsável por recolher e tabular os dados relativos à pesquisa, a professora orientadora do trabalho, responsável por rever o questionário de sondagem, rever os dados e orientar na escritura do trabalho. Ainda, 41 estudantes de graduação da UFSM que responderam o questionário.

2.2 Instrumento

Foi aplicado um questionário de sondagem (Anexo I) com o objetivo de identificar duas questões:

1) informações acerca do perfil, apresentando informações pessoais do pesquisado, tais como, nome (opcional), endereço eletrônico, curso e ano de ingresso na UFSM;

2) objetivos e necessidades em relação à aprendizagem e uso de ILE, com questões objetivas (de 1 a 5) que visam definir:

- a) o grau de importância atribuído à aprendizagem de ILE ;
- b) o contexto de uso de ILE no presente e expectativa para o futuro (Graduação, Pós – Graduação, Lazer, Trabalho/Negócios, Viagens/Intercâmbio e comunicação na Internet) ;

- c) as necessidades comuns (ler, escrever, ouvir e falar) em ILE;
- d) os tópicos a serem discutidos em aula de ILE;
- e) os critérios para a escolha de um curso de ILE .

2.3 Coleta de dados

As estratégias utilizadas para a coleta de dados foram:

2.3.1 Visitar moradores do Campus

Trinta e sete questionários foram preenchidos pelos estudantes de graduação na Casa do Estudante II (CEU II), no Campus da UFSM, nos blocos 11, 41, 42, 43, 44 e 45.

2.3.2 Enviar questionário por e-mail

Vinte endereços de e-mail de alunos da UFSM, conhecidos da pesquisadora, foram selecionados para o envio dos questionários, mas apenas um questionário retornou preenchido.

2.3.2 Abordar alunos reunidos em grupo

Três estudantes foram abordados no campus da UFSM e responderam os questionários, entre o meio dia e o final da tarde no dia 14 de junho de 2007.

2.4 Análise e cruzamento de informações obtidas dos questionários

Nesse trabalho analiso somente as questões 1, 3, 4,5, 6 e 7. Os dados foram tabulados, comparados e organizados em termos de frequência nas respostas às questões fechadas. As respostas às questões abertas foram organizadas em termos de comparação qualitativa, conforme descrito a seguir.

A tabulação e a análise dos dados foram realizadas para fins de comparação e identificação de temas recorrentes nos seguintes aspectos:

- a) ano de ingresso do aluno na UFSM;
- b) curso freqüentado por centro de ensino;
- c) importância de ILE;
- d) necessidades de leitura;
- e) temas de interesse em ILE;
- f) critérios para a escolha de cursos.

O cruzamento desses dados visou identificar duas variáveis em relação ao ano de ingresso e o curso dos participantes da pesquisa:

- a) Necessidades de leitura (textos acadêmicos, manuais de instrução, etc.);
- b) Temas de interesse (atualidades internacionais, tecnologia, saúde, profissão/trabalho, etc.).

3. Resultados e discussões

Os dados apontaram que o conhecimento de ILE é muito valorizado no contexto acadêmico da UFSM conforme descrito na seção 3.1. Os participantes têm maior interesse pelos temas de atualidades internacionais, profissões/trabalho e tecnologia (descritos na seção 3.2) e afirmam ler artigos acadêmicos desde os primeiros semestres de curso (descritos na seção 3.3).

Nesta seção, discutirei os resultados que reforçam essa interpretação, apontando os temas de interesse dos participantes e o valor associado à habilidade de leitura em ILE.

3.1 Importância da ILE

Na questão número 1 do questionário, os participantes da pesquisa tiveram que marcar o grau de importância da ILE, sendo que 100% corresponde a indispensável, 75% a muito importante, 50% a parcialmente importante, 25% a pouco importante e 0% a nada importante. No contexto da UFSM, a importância é evidente, uma vez que 88% desses estudantes consideram o ILE como totalmente importante ou muito importante e 12% dos estudantes consideram importante, portanto ninguém considerou menos importante, conforme indica a Figura 1.

Uma das limitações do questionário é a ausência de uma questão que explore a justificativa dos participantes em relação a suas respostas. Provavelmente, a importância está atrelada à expansão das publicações científicas e tecnológicas, em ILE, no Brasil e outros países (Swalles 1990: 9; Graddol: 1997:2).

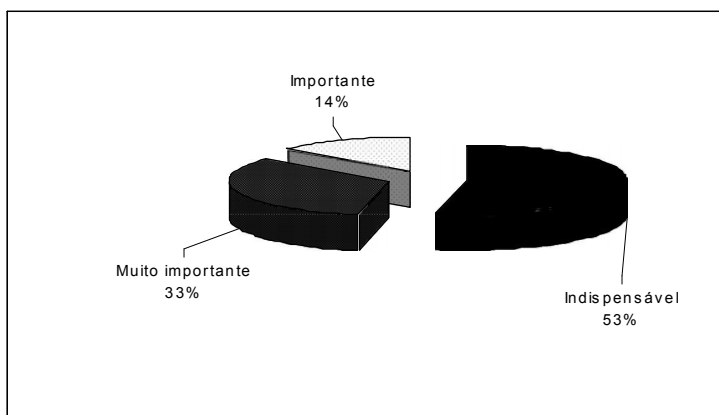


Figura 1: Importância da ILE

3.2 Temas de interesse

A sondagem identificou por meio da questão número 4, os temas preferenciais a serem discutidos nas aulas de ILE, para os alunos de graduação da UFSM. Esses temas de interesse variam desde atualidades internacionais até lazer, cultura e comportamento (Figura 2). No extremo de maior interesse estão as atualidades internacionais seguido de profissões e trabalho. No extremo oposto, portanto de menor interesse, estão tópicos relacionados à vida não acadêmica de lazer, família, política, sexualidade, relacionamento, cultura e comportamento (cinema, teatro, arte, esportes, etc.), indicados pela opção “Outros” na Figura 2.

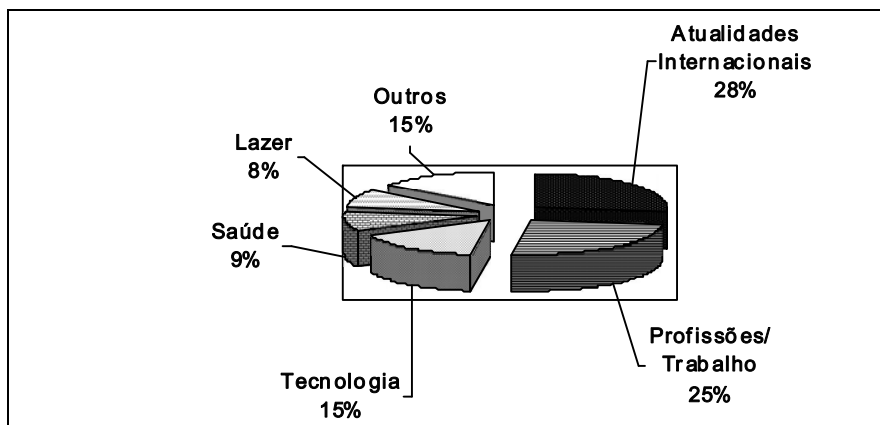


Figura 2: temas de interesse

Esses resultados mostram o maior interesse de atualização e conhecimento e desenvolvimento profissional em ILE. Cabe destacar que os objetivos gerais do ensino de língua estrangeira são não só desenvolver “as capacidades, em função das necessidades sociais, intelectuais, profissionais e interesses e desejos dos alunos”, mas também proporcionar “acesso à ciência e à tecnologia modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana” (Brasil, 1998:65)

3.3 Necessidades de Leitura

A legislação da educação destaca a importância do ensino de leitura por ser a habilidade que mais apresenta necessidades e objetivos claros para o aluno. No contexto da UFSM, a leitura de textos em ILE está voltada para: textos acadêmico-científicos (49%); textos técnicos e manuais de instrução de máquinas (22%); textos

preparativos para o teste de suficiência (13%); textos empresarial-profissionais (10%) e outros textos (*e-mails*, *chats*; notícias de jornal/revista/internet e guias turísticos 6%) (Figura 3).

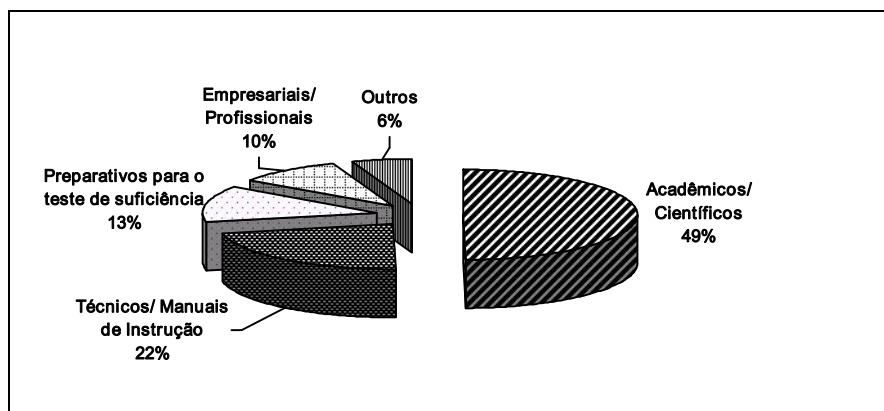


Figura 3 Necessidades de leitura

A importância da leitura em ILE se dá por “atender, por um lado, às necessidades da educação formal”, mas por outro lado, essa “é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato” (Brasil, 1998:20).

A maior necessidade de leitura está voltada para textos acadêmicos e científicos, o que demonstra o interesse pela teoria e cientificidade. O acadêmico está menos interessado em ler textos sobre lazer, moda, teatro, e mais, em ler textos que atendam as necessidades relacionadas ao seu contexto acadêmico, especialmente por parte de alunos que estão cursando semestres mais avançados, conforme descritos adiante.

3. 4 Perfil do aluno

3.4.1 Ano de ingresso na UFSM

As respostas-padrão foram agrupadas referentes ao ano de ingresso na UFSM na Tabela 1 em termos de temas de interesse (questão 4) e necessidades de leitura (questão 3).

Tabela 1: Temas de interesse e necessidades de leitura em ILE, relacionados ao ano de ingresso dos estudantes na UFSM

Ano	Nº	Temas de Interesse	Necessidades de Leitura
2003	3	Tecnologia, profissões/trabalho	Textos acadêmicos/ científicos, técnicos/manuais de instrução
2004	5	Atualidades Internacionais, profissões/trabalho	Textos acadêmicos/ científicos
2005	14	Atualidades internacionais, profissões/trabalho	Textos técnicos/ manuais de instrução e teste de suficiência
2006	11	Atualidades Internacionais, tecnologia	Textos acadêmicos/ científicos, técnicos/manuais de instrução
2007	8	Atualidades Internacionais	Textos acadêmicos/ científicos, Notícias internacionais

Tanto os calouros, que ingressaram entre 2005 a 2007 quanto os formandos, que ingressaram nos anos de 2003 e 2004, têm preferência por assuntos de atualizações do mercado profissional. Os formandos deixam bem claro seu interesse por tópicos de profissão e trabalho. Portanto, há um amadurecimento destes alunos, pois iniciantes lêem e interessam-se por temas de atualidades

internacionais, já os formandos lêem textos acadêmicos e preferem temas relacionados à sua formação profissional. O foco em profissões e trabalho pode estar atrelado ao forte poder da ILE no setor de trabalho e negócios. Muitas vezes, o Mercado considera um requisito básico no momento da contratação que o candidato domine a ILE. A exigência de ILE é imediata podendo muitas vezes significar um salário até 70% superior (SANCHES, 1997: 1 apud TONDELLI, 2005: 23)

As necessidades de leitura estão relacionadas a textos teóricos da academia tais como: textos acadêmicos/científicos, textos técnicos/manuais de instrução e textos preparatórios para o teste de suficiência¹. Possivelmente, esses resultados revelam o engajamento dos alunos em projetos de pesquisa de ciência e tecnologia e interesse pelas leituras teóricas de suas áreas. Novamente, o interesse não está voltado para lazer, cultura e comportamento, mas sim para o contexto acadêmico.

3.4.2 Área de estudo

A Tabela 2 apresenta dados referentes a área de estudo dos participantes, relacionados com os temas de interesse (questão 4) e as necessidades de leitura (questão3).

¹ Teste de suficiência em língua estrangeira é desenvolvido pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas em 4 línguas (inglês/francês/ espanhol e alemão). O teste é realizado duas vezes por ano, sendo que estão aptos a sua realização os alunos do último semestre do curso de graduação e também alunos de pós-graduação e servidores da UFSM.

Tabela 2: Temas de interesse e necessidades de leitura em ILE, classificados por centros de ensino.

Alunos dos Centros de:	Nº	Temas de Interesse	Necessidades de Leitura
Centro de Ciências Rurais	7	Tecnologia, profissões/trabalho	Textos acadêmicos/científicos, técnicos/manuais de instrução
Centro de Artes e Letras	3	Profissões/trabalho, saúde, família, cultura e comportamento	Textos acadêmicos/científicos
Centro de Ciências Naturais e Exatas	14	Atualidades internacionais, profissões/trabalho, tecnologia	Textos acadêmicos/científicos Técnicos, empresariais/profissionais.
Centro de Educação	2	Atualidades Internacionais	Textos acadêmicos/científicos suficiencia
Centro de Tecnologia	6	Tecnologia	Textos técnicos/manuais de instrução, textos acadêmicos/científicos
Centro de Educação Física e Desporto	2	Esportes	Textos acadêmicos/científicos
Centro de ciências da Saúde	5	Saúde, profissões/trabalho	Textos acadêmicos/científicos
Centro de Ciências Sociais e Humanas	2	Atualidades Internacionais	Textos acadêmicos/científicos e notícias internacionais

Os temas e as leituras de interesse são relacionados a assuntos de cada área de estudo. Assim, estudantes do Centro de Tecnologia necessitam de leituras técnicas e manuais de instrução de máquinas em ILE e preferem tópicos relacionados à tecnologia. Da

mesma forma, estudantes do Centro de Ciência da Saúde apontaram temas afins a sua área de saúde, medicina enquanto que estudantes do Centro de Educação Física e Desporto consideraram esporte como tema de interesse. Alunos do Centro de Ciências Rurais apontam profissão/trabalho e tecnologia. Esses resultados demonstram a busca por atualização e o foco em sua própria área de estudo. A leitura de textos acadêmicos e científicos é a necessidade de todas as áreas, o que demonstra a procura por atualização teórica. Os temas de interesse bem como as necessidades de leitura estão relacionados ao contexto acadêmico. No entanto, existem peculiaridades de cada área, que os diferenciam de outras áreas, relacionado ao temas preferidos.

3.5 Critérios para a escolha de um curso de ILE

Com base na questão 5 :

“Que critérios você usa (usaria) para a escolha de um curso de inglês?” os estudantes marcaram a (s) opção (ões) que os direcionariam para a escolha de um curso de ILE. O critério mais escolhido, por estes alunos, é a metodologia de ensino (32%). Em seguida, destacam-se o preço (24%), material didático (22%), experiência do professor (12%), indicação de amigo (6%) e por último, outros critérios como ênfase em conversação e nas quatro habilidades.

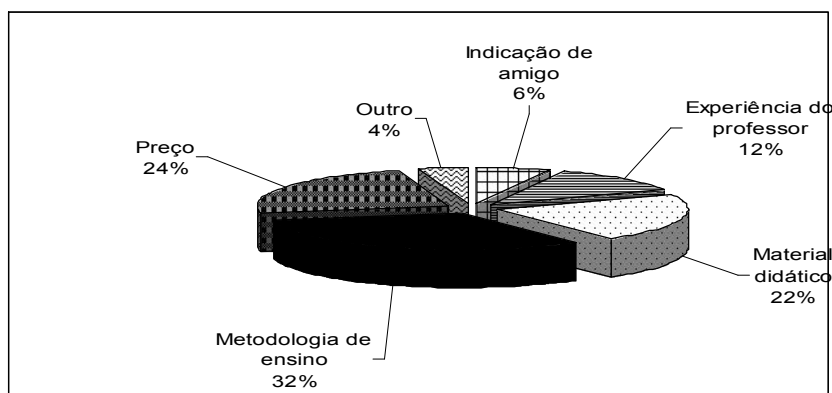


Figura 3-Critérios para a escolha de um curso de ILE

Em termos de metodologia de ensino de línguas, Ticks destaca três abordagens apontadas por Kumaravadivelu (1994): centradas na linguagem, centradas na atividade e centradas na função.

As metodologias e abordagens² centradas na linguagem têm foco na forma da língua e compreendem os métodos: Gramática-Tradução, Audiolingual e *Cognitive Code Learning*. As abordagens Centradas na atividade estabelecem concentram-se na negociação de significados e podem ser exemplificados por Método Direto, Suggestopedia, *Silent Way*, *Total Physical Response Method* e a *Abordagem Natural*. As centradas na função compreendem *Community Language Teaching* e os modelos comunicativos. (Ticks, 2003:7-27

Não foi possível identificar a idéia de metodologia que os alunos entrevistados tinham em mente e nem suas preferências em

² Ticks não distingue abordagem de metodologia, portanto, usei a palavra abordagem para me referir a esses termos indiscriminadamente.

relação a isso. No entanto, de acordo com Ticks (2003), podemos dizer que as propostas de ensino vigentes ainda hoje centram-se em atividades isoladas e em exercícios de repetição, embora exista uma tendência em direção à reestruturação do ensino de línguas com aplicação de métodos mais atuais que favorecem a abordagem comunicativa. Diferente das abordagens com foco em atividades isoladas, os modelos comunicativos centram-se no uso da língua (Widdowson, 1991: 13 apud Ticks, 2003: 17). Pereira (2004: 167) destaca que:

A abordagem comunicativa teve inicialmente um caráter pragmático, priorizando funções de linguagem voltadas para a resolução de uma variedade de problemas do cotidiano e colocando em segundo plano os demais aspectos constituintes da competência comunicativa.

Portanto, o foco do sistema comunicativo não está centrado nos demais aspectos constituintes da competência comunicativa como, por exemplo, a pronúncia e a precisão sintática e morfológica. Assim, não se priorizavam atividades de repetição de palavras nem de sintaxe ou morfologia isoladas do seu contexto de uso. Trata-se de “ensinar a linguagem sobre a linguagem por meio da linguagem” (Halliday, 1994 apud Motta-Roth, 2005:10). Como destaca Almeida Filho (2002: 47) “ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE.” Nesse sentido, todas essas atividades de pronúncia e gramática deveriam ser exercitadas relacionando os itens lingüísticos ao texto e ao discurso no contexto social.

Além de metodologia de ensino, os estudantes pesquisados levam em consideração os custos financeiros de um curso e, em seguida, o material didático a ser utilizado. No entanto, o material didático está extremamente relacionado com as metodologias de ensino de ILE, pois a seleção de um material didático “é determinado pela visão de linguagem que o professor adota, não importando se o material é livro pronto ou desenvolvido a partir de textos da internet” (Ticks, 2003:123-4). O material, portanto, depende muito das teorias e abordagens de linguagem adotadas pelo professor e/ou pela instituição de ensino. O material didático também tem sofrido diversas alterações, nas últimas décadas, como destaca Pereira (2004:195):

Os livros didáticos de ILE têm sofrido várias alterações nas últimas décadas no que diz respeito ao seu papel na sala de aula, assim como no que diz respeito ao seu conteúdo lingüístico e sociocultural. Essas alterações são decorrentes de uma série de fatores, entre os quais as diferentes concepções de linguagem que ganharam maior ou menor destaque nas pesquisas lingüísticas assim como dos fatores econômicos, políticos, culturais e ideológicos.

Além de destacar mudanças relacionadas a fatores lingüísticos, Pereira chama a atenção para os fatores econômicos, pois a escolha do material muitas vezes, é definida pelo menor custo e é o fator que tem sido considerado muito importante para os estudantes (24%). Nesse sentido, a produção e a escolha do material didático estão relacionadas não só aos fatores lingüísticos e econômicos, mas também às mudanças nas concepções de linguagem e de ensino decorridas nos últimos anos.

Antes da década de 50, a visão formalista (interesse na língua como um sistema fechado em si mesmo e desvinculado de seus falantes, contextos sociais e situacionais) definiu os métodos de ensino e os conteúdos de LE (Pereira, 2004:196). “As atividades tinham um propósito unicamente lingüístico apresentando basicamente exemplos gramaticais descontextualizados” (Risanger 1990 apud Pereira, 2004:196).

A partir dos anos 50, “os exemplos passaram a ser mais dramatizados, os interlocutores ganharam carne e osso através das fotos e desenhos, o cotidiano, o contexto social e o ambiente de países da língua-alvo foram gradualmente introduzidos” (Risanger, 1990:181 apud Pereira, 2004:196). A visão formalista continuou vigente, mas em conjunto com a visão sociológica (a língua como instrumento para as interações sociais). A linguagem passou a ser inserida em diferentes contextos socioculturais (Pereira, 2004:196).

Já na década de 70, a visão sociológica passa a ser mais valorizada com a proposta de desenvolvimento da competência comunicativa. Essa competência norteia uma série de transformações no ensino de ILE e conseqüentemente na elaboração/seleção e uso de material didático (idem: ibidem). As transformações baseiam-se principalmente em certa valorização dos contextos relacionados às interações lingüísticas. O ensino de ILE dedicou-se mais às funções da linguagem, ampliando contextos comunicativos e papéis e relações diferentes entre os participantes (idem: ibidem).

Pereira também destaca (Pereira, 2004:196) a redução significativa do uso de um livro didático:

Alguns princípios da abordagem comunicativa também levaram, ao menos teoricamente, à redução da importância do livro didático na aula de ILE em alguns contextos. Entre esses está a atenção especial dirigida ao aluno, seus interesses, necessidades e vivências, os quais se tornam o centro do processo de aprendizagem tanto para a definição do conteúdo como para as formas de ensino.

Com o surgimento da abordagem comunicativa, a partir dos anos 70, o livro didático tem sido substituído, muitas vezes, por atividades elaboradas pelo próprio professor e pensados para um determinado público, num determinado contexto. O acesso à *Internet* e à televisão a cabo entre outros recursos possibilitam a coleta de textos (verbais/não-verbais) autênticos e recorrentes na sociedade também conhecidos por gêneros textuais. Gênero é, portanto, “linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana, que são socialmente compartilhados” (Motta-Roth, 2005:1). Sob a perspectiva da pedagogia de gêneros, a aula de “linguagem passa a ser mais do que ensinar as estruturas da língua, pois se centra em levar o aluno a desenvolver competências analíticas dos contextos de uso da linguagem, passa a se ensinar o aluno a analisar discursos” (Motta-Roth, 2005:6). Portanto, objetivo passa a ser o desenvolvimento das capacidades de aprender não só a desenvolver conhecimentos gramaticais na língua-alvo, mas também de relacionar e desenvolver habilidades para lidar com diversas situações reais de vida.

Conclusão

No universo escolar, há grande desvalorização da ILE, no entanto para o grupo de universitários entrevistados, o inglês é a língua estrangeira central, indispensável no contexto acadêmico e no futuro profissional. Estas limitações acarretam a busca de cursos de ILE, estes são escolhidos principalmente pela metodologia de ensino e o material didático.

A atenção desses alunos está centrada em textos acadêmicos e científicos. No entanto, há um amadurecimento destes em relação aos temas de maior interesse e as necessidades de leitura, pois iniciantes lêem e interessam-se por temas de atualidades, já os formandos lêem textos acadêmicos e preferem temas relacionados à sua própria área e formação profissional.

O questionário falhou em não extrair dos participantes a justificativa para cada resposta. Muitas das nossas generalizações bem como o tamanho da amostra apresentam suas limitações. Mesmo assim, o presente levantamento vem contribuir com pesquisas para o ensino de línguas. No contexto da UFSM, os dados são importantes não só para conhecer o perfil do aluno pesquisado em termos de interesse, mas também para subsidiar o desenvolvimento de cursos e material didático voltados para o público acadêmico. E como participante do grupo de elaboração de material didático, do Laboratório de Ensino e Pesquisa de Leitura e Redação (LABLER), as contribuições são valiosas para pensar nosso material sob a ótica dos alunos, suas necessidades e interesses.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1998) *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2ª Ed. Campinas, São Paulo: Fontes.

BRASIL. Ministério da Educação (2000a). *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: bases legais*. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 23 de janeiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (2000b). *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC.

BRASIL. Ministério da Educação. (1998) *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: temas transversais*. Brasília: MEC. Disponível em : <<http://www.ceunes.ufes.br/downloads/PDE-Ensino%20Fundamental%20-%20PCNs%20-%20temas%20transversais.pdf>>. Acesso em 23 de janeiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf> Acesso em 23 de janeiro de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. (2005). *Reorientação curricular para a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro: Linguagens e Códigos. Línguas Estrangeiras*. Rio de Janeiro. Disponível em <www.limc.ufrrj.br/imagens/Livrol_pdf/Lingua%20Estrangeira.pdf> Acesso em 23 de janeiro de 2008.

- BRAHIM, A.C. de M. (2007) *Pedagogia critica, letramento crítico e leitura crítica*. Disponível em: <
<http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/5376/6513>>. Acesso em 22 de novembro de 2007.
- GRADDOL, D.(1997).*The Future of English?*, The British Company, disponível em: <<http://www.britishcouncil.org/learning-elt-future.pdf>> Acesso em 22 de novembro de 2007.
- GRADDOL, D. (2006). *English Next*. The British Company. Disponível em www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf Acesso em 22 de novembro de 2007.
- MOTTA-ROTH, D. (2005) Gêneros textuais, atividades sociais e ensino de linguagem. In *II Congresso nacional de ensino de leitura, literatura e língua portuguesa*. Universidade de Caxias do Sul. Campus Universitário da região dos Vinhedos, Benta Gonçalves, RS.
- NOVAKOSKI, S. F. ; MOTTA-ROTH, D. (2007). *Língua Estrangeira: Representações e Experiências Prévias por Alunos de Graduação da UFSM*. In: *Semana Acadêmica de Letras - A Construção da Identidade e da Brasilidade do Sujeito de Letras*, 2007, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria.
- PEREIRA, C. F. (2004). *As várias faces do livro didático de língua estrangeira*. In Sarmento, S.(org). *O ensino de inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões*. Porto Alegre: APIRS.
- TEIXEIRA, J. *Riqueza da Língua*. In *Revista Veja*, setembro de 2007. Disponível em: <
http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html#guia> Acesso em 26 de janeiro de 2008.
- TICKS, L. K. (2003) *Contribuições da análise de gênero para o estudo de conceitos de linguagem em livros didáticos e no discurso de*

professoras de inglês. Universidade Federal de Santa Maria. Programa de pós-graduação em Letras. Dissertação de Mestrado. Santa Maria.

TONDELLI, M. de F. (2005). *A influência da língua estrangeira na empregabilidade de profissionais da área tecnológica no setor industrial: um estudo exploratório na região norte do Paraná. Programa de pós-graduação em Engenharia de Produção. Dissertação de Mestrado. Ponta Grossa. Paraná.*

ANEXO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/CENTRO DE ARTES E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
LABORATÓRIO DE ENSINO E PESQUISA DE LEITURA E REDAÇÃO
SONDAGEM DE NECESSIDADES DE ACADÊMICOS DA UFSM

Sua opinião é muito importante para que possamos desenvolver cursos e um trabalho de pesquisa de acordo com suas necessidades. Gostaríamos de um preenchimento atento e crítico para que possamos assim melhorar nossa prática de pesquisa e ensino.

Desde já, agradecemos,
 Acadêmicas do curso de Letras/Inglês da UFSM
 Laboratório de Ensino e Pesquisa de Leitura e Redação
 Santa Maria, junho de 2007.

Perfil do pesquisado/a

Nome: _____ Curso(s) na UFSM: _____
 E-mail: _____ Ano de ingresso: _____

1. Marque o grau de importância da língua inglesa, para você:

() 100% Importante () 75% () 50% () 25% () 0%

2. Em quais contextos você usa inglês no presente e/ou usará no futuro:

	PRESENTE	FUTURO
Graduação	()	()
Pós - Graduação	()	()
Lazer (filmes, músicas, jogos).	()	()
Trabalho/negócios	()	()
Viagens/intercâmbio	()	()
Internet	()	()

3. Quais são as suas necessidades específicas quanto ao **USO DA LÍNGUA INGLESA**? Numere de 1 (mais importante) a 5 (menos importante).

LER	() Entender músicas, filmes, vídeos/clipes;	() E-mail;	() Letras de música/poesia;
() E-mails, chats.	() Notícias de jornal/revista/internet;	() Entender conversas;	() Chat;
() Teste de suficiência;	() Entender ao falar com alguém por telefone;	() Textos para site pessoal;	() Pedir informações (no exterior);
() Guias turísticos;	() Entender textos técnicos/Manuais de instrução;	() Formulário;	() Manter conversação informal;
() Textos acadêmicos/científicos;	() Entender palestras/conferências.	() Textos acadêmicos/científicos;	() Falar ao telefone;
() Textos empresariais/profissionais.		() Textos técnicos;	() Dar palestras/conferências;
OUVIR		() Textos empresariais/profissionais.	() Participar de uma entrevista profissional.
ESCREVER			
FALAR			

4. Quais tópicos você gostaria de explorar nas aulas de inglês? Numere de 1 (mais importante) a 5 (menos importante):

() Atualidades Internacionais	() Política
() Saúde	() Família
() Esporte	() Cultura e comportamento
() Sexualidade	() Tecnologia
() Relacionamento	() Outro _____
() Profissões/trabalho	
() Lazer (músicas, jogos, filmes)	

5. Que critérios você usa(usaria) para a escolha de um curso de inglês?

() Experiência do professor	() Material didático
() Indicação de amigo	() Metodologia de ensino
() Preço	() Outro _____