

Universidade Federal de Santa Catarina

Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância

J. L. MEURER

ADRIANA KUERTEN DELLAGNELO

Análise do Discurso



Florianópolis

2008

J. L. MEURER

J.L. Meurer, Professor Titular na Universidade Federal de Santa Catarina, é Ph.D. em Lingüística pela Universidade de Georgetown (EUA). Foi pesquisador visitante na Universidade de Birmingham (Inglaterra) e na Universidade Macquarie (Austrália). É autor do livro *Aspects of Language in Self-help Counselling* (1998) e co-autor dos livros *Parâmetros de Textualização* (1997), *Gêneros Textuais* (2002) e *Gêneros: teorias, métodos e debates* (2005/2007) e autor de artigos em periódicos e capítulos em livros no Brasil e no exterior. Coordena o núcleo de pesquisa NUPDISCURSO e seus interesses em pesquisa incluem: aplicações da Lingüística Sistemico-Funcional, Análise Crítica do Discurso, Estudos de Gênero, e integração de teorias sociais para explicar a interdependência entre linguagem e contexto.

ADRIANA KUERTEN DELLAGNELO

Graduada (1987), mestre (1997) e doutora (2003) em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora efetiva dessa mesma universidade desde 2005, onde atua nos Cursos de Graduação em Letras – Bacharelado e Licenciatura – e Secretariado Executivo, bem como no Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês – Lingüística Aplicada. Sua área de interesse volta-se sobretudo para as linhas de formação de professores, ensino e aprendizagem de línguas, Análise do Discurso e Lingüística Sistemico-Funcional. Atua em docência há 25 anos, incluindo dois anos no ensino a distância.

APRESENTAÇÃO

Caro(a) aluno(a):

Damos início, com você, ao estudo da disciplina **Introdução à Análise do Discurso**, justificando a sua importância nos dias atuais.

Todos os dias, nós ouvimos, lemos, e/ou escrevemos uma variedade de textos, que chegam a nós por meio de diferentes mídias, tais como internet, rádio, televisão, filmes, folhetos, *outdoors*, jornais e revistas, além de contatos pessoais. Esses textos manifestam-se em forma de diferentes gêneros, incluindo artigos, convites, documentários, entrevistas, notícias, narrativas pessoais e até mesmo fofocas. Todas essas formas de interação escrita ou oral – acompanhadas ou não de elementos visuais – das quais participamos tanto como ouvintes, leitores(as) ou autores(as), são *discursos*. Esse é um modo inicial simples de definirmos discurso, embora, como você perceberá ao longo do livro, o termo será elaborado mais amplamente.

No mundo atual, o progresso tecnológico permite que os diferentes canais de transmissão de comunicação nos bombardeiem com uma verdadeira avalanche de discursos. Assim sendo, o discurso vem se tornando um fenômeno de tanto impacto em nossas vidas que alguns estudiosos têm se referido aos tempos atuais como sendo a “Era da Informação”.

Essa característica do mundo atual por si só já nos sugere a importância de termos consciência sobre o discurso, sua produção e seus efeitos. Concordamos com Meurer e Motta-Roth (2002) que a vida social contemporânea exige que cada um de nós desenvolva habilidades tanto de compreender como de produzir textos para poder interagir de forma participativa e crítica no mundo, interferindo na dinâmica social. E aqui entra em cena a *Análise do Discurso*, pois, como o termo sugere, é uma disciplina, uma área de conhecimento que se dedica a estudar o discurso.

Na verdade, alguns estudiosos dessa área, como, por exemplo, o inglês Norman Fairclough (2001), afirmam que o discurso atualmente tem efeitos cada vez mais fortes na sociedade. Alguns desses estudiosos, como Laclau e Mouffe (1985), chegam a afirmar

que praticamente tudo o que acontece no mundo social atual tem alguma ligação com o discurso. A Análise do Discurso, como você verá ao longo das discussões empreendidas nesse livro, traz-nos embasamentos teóricos e metodológicos para melhor compreendermos o *que* as pessoas *fazem* por meio do discurso, *por que* o fazem e *como* organizam os diferentes discursos de forma a causar impactos desejados ou não.

Sendo assim, nosso objetivo central é convidá-lo(a) a refletir conosco ao longo deste livro a fim de capacitá-lo(a) a reconhecer o discurso como uma forma de ação realizada por meio da linguagem, capaz de criar, reforçar, perpetuar e/ou desafiar práticas sociais. Para tanto, elaboramos o conteúdo deste material escrito de modo a oferecer a você uma visão teórica – e, por meio de alguns exemplos, uma tentativa de prática – dos itens constantes no mapa da disciplina.

Assim, este estudo divide-se em três unidades. Na **Unidade I**, identificamos a Análise do Discurso como uma disciplina dos estudos lingüísticos, assim como definimos discurso no âmbito dos estudos em Análise do Discurso, reconhecendo a perspectiva funcionalista de linguagem que perpassa os trabalhos nessa área, bem como as origens e principais características da disciplina em questão. Na **Unidade II**, tratamos da importância do contexto nos estudos de discurso, distinguindo as noções de *registro* e *gênero* e identificando a forma como cada uma dessas duas dimensões contextuais é utilizada na Análise do Discurso. Por fim, na **Unidade III**, identificamos os objetivos da Análise **Crítica** do Discurso, bem como as dimensões em que se pode realizar essa análise, reconhecendo a relação entre linguagem e poder e entre discurso e mudança social.

Projetamos esta disciplina e os materiais que a compõem na certeza de sua importância para o(a) profissional de Letras/LIBRAS, cuja formação se constitui sobre o trato da linguagem. Desejamos a você um estudo prazeroso e enriquecedor e nos colocamos à sua disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Professores e tutores da disciplina

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

- Unidade I A ANÁLISE DO DISCURSO COMO UMA DISCIPLINA DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**
- 1 Uma definição inicial de discurso para fins de estudos em análise do discurso
 - 2 Origens da análise do discurso
- Unidade II CONTEXTO: REGISTRO E GÊNERO**
- 1 Linguagem e contexto
 - 2 Contexto da situação e registro
 - 3 Contexto da cultura e gêneros textuais
- Unidade III A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO**
- 1 Linguagem, poder e mudança social
 - 2 O discurso como prática social
 - 3 O modelo tridimensional de Fairclough
 - 4 Um exemplo de análise
 - 4.1 A dimensão textual
 - 4.1.1 *Significados ideacionais*: representando a *realidade*
 - 4.1.2 *Significados interpessoais*: criando relações e identidades
 - 4.1.3 *Significados textuais*: organizando o texto
 - 4.2 O texto como *prática discursiva*
 - 4.3 O texto como *prática social*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

UNIDADE I

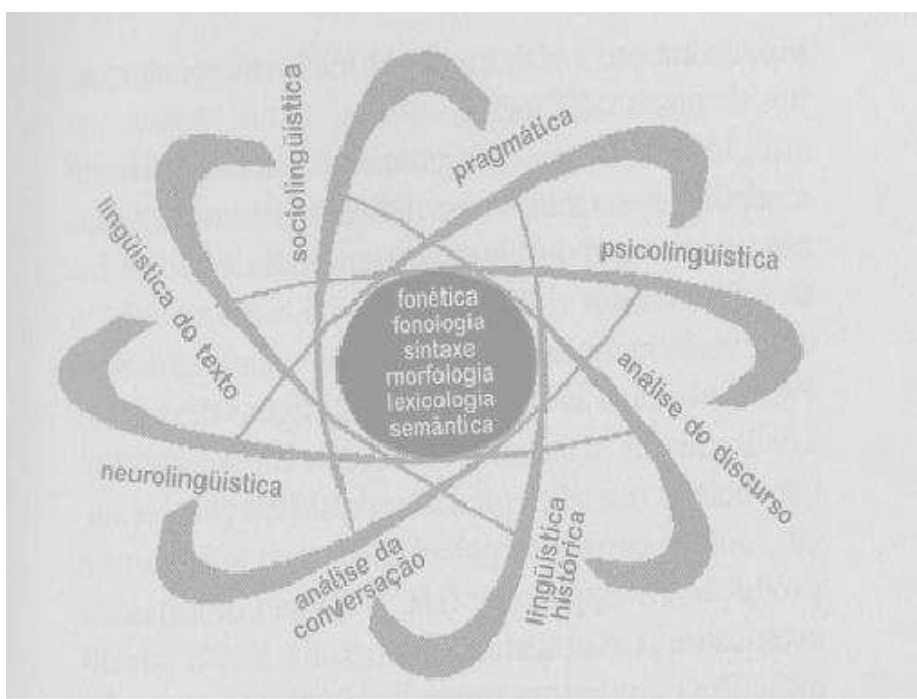
A ANÁLISE DO DISCURSO COMO UMA DISCIPLINA DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Objetivo

Ao final desta unidade, você deve ser capaz de identificar a Análise do Discurso como uma disciplina dos estudos lingüísticos, assim como definir preliminarmente a noção de *discurso* subjacente aos estudos em Análise do Discurso, reconhecendo a perspectiva funcionalista de linguagem que perpassa os trabalhos nessa área, bem como as origens e principais características da disciplina em questão.

Antes de começarmos nossas discussões acerca da Análise do Discurso, importa que entendamos o seu *status* dentro dos estudos lingüísticos. Para tanto, optamos por iniciar este estudo trazendo uma figura que permite visualizar o escopo da ciência lingüística (WEEDWOOD, 2002, p. 11).

Figura 1.1: A Análise do Discurso em meio aos estudos lingüísticos



Perceba que a figura é composta por um núcleo, comumente referido como *núcleo duro* da ciência lingüística, no qual estão dispostos os níveis de análise lingüística, quais sejam: fonética, fonologia, sintaxe, morfologia, lexicologia e semântica; e por raios que determinam as disciplinas de estudos lingüísticos, dentre as quais, como mostra a figura, incluímos a Análise do Discurso.

O que distingue os níveis das disciplinas é que os primeiros – os quais Weedwood (2002) chama de microlingüística – tratam de questões da linguagem em si mesma, ou seja, de sua estrutura; ao passo que as disciplinas – entendidas pela mesma autora como macrolingüística – preocupam-se com o uso da linguagem, ou seja, com sua função social. O que confere à Análise do Discurso, assim como às outras disciplinas, o *status* de disciplina é o número expressivo de produções científicas nessas áreas do escopo lingüístico, tanto em nível nacional como internacional.

Partimos, nas próximas seções desta unidade, para o entendimento de discurso e de linguagem para os fins de nossos estudos. As noções que abordaremos são básicas para a compreensão da área da Análise do Discurso, incluindo as razões pelas quais o discurso ganhou tamanha expressividade dentro da ciência lingüística e, também, as questões relativas a como surgiu a Análise do Discurso, em que consiste e quais as implicações/possibilidades dessa disciplina de estudos lingüísticos. Vamos lá?

1 Uma definição inicial de discurso para fins de estudos em Análise do Discurso

Como concebe van Dijk (1997), seria bom se pudéssemos espremer tudo o que sabemos sobre discurso a fim de propor uma definição única, clara e objetiva. No entanto, *discurso* é um termo de grande complexidade conceitual e, assim, desafia uma definição única e objetiva. Devido à sua ligação com dimensões distintas da linguagem, a palavra *discurso* adquire significados distintos.

Em consonância com a definição provisória de *discurso* que demos na apresentação deste livro, é senso comum referir-mo-nos a uma fala pública ou a uma fala extensa sobre determinado assunto como discurso, por exemplo. Não raro, também nos referimos ao *discurso* da mídia, ao *discurso* dos petistas (PT), dos democratas (DEM) e

assim por diante. Nesses casos, *discurso* refere-se ao tipo de raciocínio e de idéias ou filosofias propagadas pelas comunidades da mídia, dos petistas e dos democratas, respectivamente.

Discurso, no entanto, para fins de estudos em Análise do Discurso, ultrapassa essas noções de senso comum, tendo sua conceituação relacionada a, pelo menos, quatro dimensões da linguagem: a linguagem como *sistema*, *conhecimento*, *comportamento* e *arte*¹.

Por que é importante mencionar essas dimensões da linguagem em um livro sobre Análise do Discurso? Acharmos que uma resposta possível é a seguinte: como todo o discurso se constrói pela linguagem, ou seja, materializa-se na linguagem, todos os discursos contêm – como parte de sua própria estrutura e identidade – elementos de cada uma dessas dimensões. E note-se que essa característica contribui para que o discurso seja um fenômeno altamente complexo, que desafia uma definição simples e direta, como mencionado anteriormente. Vamos, então, a uma visão panorâmica da *linguagem como sistema*, *conhecimento*, *comportamento* e *arte*.

A *linguagem como sistema* engloba os elementos que integram aquele *núcleo duro* da ciência lingüística contido na Figura 1.1. Esse sistema se refere à linguagem propriamente dita como um repertório de recursos fonológicos, léxico-gramaticais e semânticos. Tais recursos são cruciais para o discurso na medida em que possibilitam ao ser humano criar, reconstruir e/ou desafiar *significados* (representações de aspectos da *realidade*), bem como estabelecer relações interpessoais. Nesse sentido, a *linguagem como sistema* pode ser entendida como capacitadora, visto ser o sistema lingüístico o que permite a expressão do conhecimento, do comportamento e/ou da arte. Em termos da Análise do Discurso, privilegia-se, nessa dimensão, o estudo de textos com relação a vocabulário, sintaxe e semântica, incluindo coesão e estrutura retórica, i.e., recursos que o(a) escritor(a)/falante (ou ainda o(a) tradutor(a)) usa para indicar ao(à) leitor(a)/ouvinte como o texto se organiza e qual é a função (ou quais são as funções) das várias partes do texto e do texto como um todo.

¹ Na Unidade III, quando tratarmos de *interdiscursividade*, expandiremos ainda mais a noção de discurso.

A *linguagem como conhecimento* diz respeito aos processos cognitivos envolvidos na produção, compreensão e processamento de textos. Sob esse ângulo, a linguagem é vista como um fenômeno mental, uma forma de cognição. Nessa dimensão podemos incluir, por exemplo, a representação mental e/ou as crenças que as pessoas têm acerca de aspectos da *realidade*, bem como o papel da memória humana durante o ato de leitura ou de tradução e, ainda, as questões cognitivas relevantes ao estudo da aquisição. Os estudiosos da *linguagem como conhecimento* buscam apoio teórico e metodológico em áreas de interface como a psicolinguística e a neurolinguística, bem como em outras áreas de estudo da cognição como a psicologia.

A *linguagem como comportamento* refere-se ao uso da linguagem como atividade semiótica² de interação e de ação social. Sob essa perspectiva, dizemos que as pessoas sempre *fazem* alguma coisa com a linguagem, com o discurso. Assim, procura-se interpretar e explicar a língua em uso a partir de sua interligação com práticas, propósitos e estruturas sociais, incluindo ideologia e poder. Sob esse ângulo, a linguagem e a sociedade em seus diferentes contextos são vistas como interdependentes: a linguagem depende do social ao mesmo tempo em que o constrói e o reproduz. Ainda sob essa mesma perspectiva, pergunta-se “o que as pessoas *fazem* com a linguagem?”. Os fundamentos teóricos para o estudo da *linguagem como comportamento* podem adotar teorizações e métodos de diferentes áreas, tais como a sociolinguística, sociologia, etnometodologia, antropologia e filosofia, entre outras tradições de pesquisa.

Finalmente, a *linguagem como arte* se preocupa com o caráter literário dos textos e com os contextos em que se inserem. Essa dimensão inclui questões relevantes para o estudo da literatura, objetivando formar profissionais da linguagem interessados em explorar o texto literário. Essa perspectiva do estudo e análise da linguagem é, também, essencialmente multidisciplinar – como as duas anteriores –, podendo buscar seus subsídios teóricos em estudos literários, culturais, e mesmo lingüísticos, entre outros.

² Semiótica é a ciência que estuda o sistema de signos como um todo – sejam eles verbais, visuais ou sonoros –, ou seja, a atividade semiótica ocupa-se, para fins do presente livro, dos processos de construção de sentidos em situações reais de interação social. Seguimos, portanto, a perspectiva identificada como *semiótica social* desenvolvida inicialmente por Halliday (1978), e continuada por teóricos como Halliday e Hasan (1989), Kress (1989), Kress e Van Leeuwen (1996/2006), Motta-Roth e Heberle (2007), Vian Jr e Lima Lopes (2007), Ikeda (2007), Baloko (2007), Meurer (2007), dentre outros.

É importante observar que os textos – associados a contextos a serem igualmente estudados – resultam, na verdade, da interação simultânea entre as quatro dimensões citadas. Assim, essas subdivisões da linguagem devem ser vistas não tanto como delimitações rígidas, mas como parâmetros organizacionais, pedagógicos e metodológicos para enfoques de pesquisas e estudos específicos.

Neste livro daremos ênfase à dimensão da *linguagem como comportamento*. Vale enfatizar, no entanto, que **todos** os discursos contêm uma face como *sistema*, uma como *conhecimento*, uma como *comportamento* e ainda podem apresentar uma face *artística*. Talvez nesse sentido, possamos dizer que o discurso se complexifica ainda mais porque cada uma das escolhas nessas quatro dimensões depende do contexto, como veremos na Unidade II.

No discurso, a *linguagem como sistema* se manifesta nas escolhas relativas ao vocabulário (*léxico* é o termo mais técnico), à sintaxe e à semântica (essas escolhas vão sempre depender do contexto, como veremos ao falar das noções de *registro* e de *gênero*, na Unidade II). A face da *linguagem como conhecimento* se revela nas crenças; representações da realidade; no modo como as pessoas vêem e entendem o mundo, o seu entorno etc. Já a face *comportamental* se traduz naquilo que as pessoas *fazem* – ou querem *fazer* – por meio da linguagem: pedir ou dar informação ou bens e serviços, posicionar-se, persuadir etc. Finalmente, a face do *discurso como arte* se manifesta em muitas obras da literatura, em alguns textos da indústria da propaganda, e até mesmo em declarações de amor elaboradas com esmero.

Enfim, o discurso engloba todo o enunciado que faz sentido para os interlocutores, independentemente do número de palavras, frases ou sentenças que compõem esse enunciado. Uma simples placa de trânsito onde se lê PARE é, portanto, discurso, visto tratar-se de uso de linguagem em uma determinada situação social, cuja função é comunicar a motoristas a necessidade de parar o veículo. Na medida em que o motorista entende (*linguagem como conhecimento*) o comunicado e então pára (*linguagem como comportamento*), há interação. Desse modo, temos em PARE o uso de um termo lexical e de uma forma sintática específicos (partes da *linguagem como sistema*); sua compreensão envolve formas de conhecimento e de comportamento dos motoristas.

Assim, o discurso é concebido como uma forma de sistema, de cognição, de ação social – podendo ou não conter um viés artístico – e, como tal, é merecedor de nossa atenção e digno de uma ciência que se dedique a ele, como é o caso da Análise do Discurso.

Como você já deve ter percebido, a linguagem tem importância constitutiva nessa ciência. É relevante, portanto, que você tome conhecimento dos dois paradigmas que têm orientado os estudos lingüísticos: o *paradigma formal* e o *funcional*, dos quais nos ocuparemos a seguir.

Para o *formalismo*³, a língua é abstraída de suas condições de produção. Os formalistas saussureanos distinguem *linguagem* (faculdade humana que permite ao indivíduo a comunicação verbal), *língua* (sistema autônomo) e *fala* (execução individual da língua) e elegem a *língua* como objeto de estudo da Lingüística. Os *formalistas* chomskyanos, por sua vez, estudam a *linguagem*, concebida como uma faculdade específica da mente humana, resultado de uma complexa interação entre vários sistemas ou módulos cognitivos, marcados por regras e princípios.

A concepção *funcionalista* de linguagem distingue-se da concepção *formalista* por focalizar a *língua em uso*. Nessa visão, características externas à linguagem influenciam o seu uso. Isso implica, por exemplo, considerarmos que há diferentes formas de comunicar uma mesma idéia, e a forma utilizada por um(a) falante ou escritor(a) depende de funções não inerentes ao sistema lingüístico. De acordo com essa vertente, transformar o cidadão em um(a) falante/escritor(a) competente é capacitá-lo(a) a usar a linguagem de forma adequada às mais diversas situações – cada qual com suas convenções – de uso, desde aquelas em que age como receptor(a) até aquelas em que atua como enunciador(a) de um discurso, a quem, em ambos os casos, cabe construir sentidos acerca do que lhe é dito ou escrito ou ainda do que diz ou escreve.

Em suma, importa que você entenda que a vertente *formalista* vê a linguagem como um fenômeno mental e a estuda como um sistema autônomo e independente de

³ Uma das vertentes do *formalismo* é a escola estruturalista, que se construiu a partir do pensamento de Ferdinand de Saussure, a quem devemos as idéias contidas em *Curso de Lingüística Geral* (1916/2000), livro publicado após sua morte (1913), mas registrado sob sua autoria por seus alunos e seguidores. Outra escola de pensamento de base formalista é o gerativismo, erigido a partir dos estudos de Noam Chomsky.

fatores externos ao texto, ao passo que a vertente *funcionalista* considera a linguagem um fenômeno eminentemente social e, desse modo, a estuda em relação à sua função social.

Voltando à discussão das características externas à linguagem que terminam por influenciar nossas práticas discursivas, podemos *dizer* a você, a título de ilustração: “seria produtivo se agora você parasse e pensasse em duas diferentes formas de dizer a mesma coisa, para então refletir em que situação (situações) de comunicação você usaria a primeira ou a segunda forma”, ou ainda, “agora pare e pense em duas diferentes formas de dizer a mesma coisa, e então reflita em que situação (situações) de comunicação você usaria a primeira ou a segunda forma”.

Perceba que nossa intenção é que você, a partir desse simples exemplo, pare para pensar o quanto o contexto interfere em nosso uso de linguagem, por mais simples e ingênuo que um enunciado possa parecer. No primeiro caso – “seria produtivo se agora você parasse e pensasse em duas diferentes formas de dizer a mesma coisa, para então refletir em que situação (situações) de comunicação você usaria a primeira ou a segunda forma” –, estamos sugerindo, de forma branda, uma atividade que julgamos interessante para a internalização da visão funcional de linguagem. No segundo caso – “agora pare e pense em duas diferentes formas de dizer a mesma coisa, e então reflita em que situação (situações) de comunicação você usaria a primeira ou a segunda forma” –, já somos mais firmes em nossa colocação, usando sentenças imperativas. Essa alteração muda a função da linguagem utilizada: na primeira situação, há uma sugestão e, na segunda, um comando.

E agora? Em qual dessas duas concepções de linguagem (formalista e funcional) você acha que se embasa a Análise do Discurso? Bem, após a discussão até o momento empreendida, julgamos não ser difícil para você responder a essa pergunta, certo? É claro que a Análise do Discurso se apóia na vertente funcional de linguagem.

Para os analistas do discurso, importa não somente a situação (as situações) em que se usaria cada qual dos discursos exemplificados anteriormente, mas, também, a quem poderíamos nos dirigir com cada uma das formas utilizadas (sugestão e comando), que representações da realidade subjazem em nosso uso de linguagem; enfim, o que *fazemos* com a linguagem.

Vamos adiante? Identificaremos, na próxima seção, as origens da Análise do Discurso. Tenha sempre em mente o conceito de discurso, bem como as quatro dimensões de que tratamos até agora.

2 Origens da Análise do Discurso

Nas décadas de 60 e 70, várias áreas do conhecimento, tais como a lingüística, a antropologia, a sociologia, a filosofia, a psicologia, entre outras, iniciam uma busca crescente pelo estudo da linguagem, mais precisamente pela relação entre o uso de linguagem e o momento social/político/histórico em que tal uso se dá.

A Análise do Discurso surge em meio a esse contexto, em que os estudiosos procuram entender o processo de construção de sentidos em situações reais de uso de linguagem. Mais precisamente, a tarefa dos analistas do discurso é investigar as formas pelas quais o contexto social e as crenças influenciam o uso de linguagem e/ou vice-versa, isto é, o modo como o uso da linguagem influencia o contexto social e as crenças (VAN DIJK, 1997); trata-se de uma teoria social de discurso. Note-se que os estudos na área têm prestigiado, tradicionalmente, a primeira perspectiva: as formas pelas quais o contexto social e as crenças influenciam o uso de linguagem. Há necessidade de mais pesquisas sobre a segunda perspectiva: o modo como o uso da linguagem influencia o contexto social e as crenças.



Van Dijk

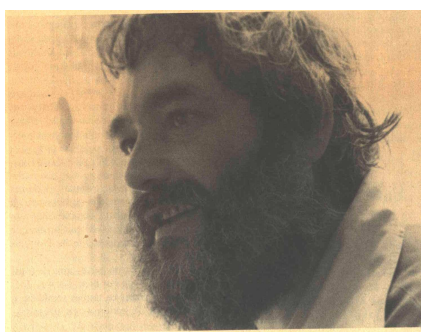
Para fazer Análise do Discurso, alguns princípios básicos devem ser respeitados. São eles:

- análise de textos reais: analistas do discurso investigam textos que ocorrem em situações reais de uso de linguagem na comunicação e na interação;
- análise do contexto: discursos são analisados como parte constitutiva de seu contexto local, global, social e cultural (a ser explorado na Unidade II – sobre *gênero e registro*);
- análise do discurso como prática social: discursos devem ser entendidos como práticas sociais e não como atividades individuais (a ser elaborado na Unidade III – sobre a Análise Crítica do Discurso).

Hoje, segundo nos relata Caldas-Coulthard (1997), dentre as pesquisas resultantes dessa área do conhecimento, podemos destacar abordagens críticas e não-críticas do discurso. Dessas últimas, fazem parte, por exemplo, os estudos de análise da conversação (LABOV, 1972; SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 1974; MARCUSCHI, 1986; entre outros), e o trabalho de Sinclair e Coulthard (1975) acerca do discurso de sala de aula. Nesses estudos, está em pauta a descrição das práticas discursivas e a identificação da influência do uso de linguagem, da comunicação e da interação no contexto de sala de aula (no caso dos estudos de Sinclair e Coulthard, por exemplo); ou seja, investiga-se como se dá a interação professor-aluno nesse contexto social (como inicia a aula, quem inicia, quem pergunta, quem responde, como se pergunta, como se responde, como se reage a uma resposta e assim por diante) e de que forma o uso de linguagem e as crenças dos participantes sociais desse contexto contribuem para essa realidade.

Dentre as abordagens críticas, incluímos, por exemplo, a Análise do Discurso de linha francesa desenvolvida por Pêcheux (1982); a lingüística crítica desenvolvida por um grupo de pesquisadores da Universidade de East Anglia (FOWLER et al, 1979; KRESS e HODGE, 1979) interessados em discutir as relações entre linguagem e

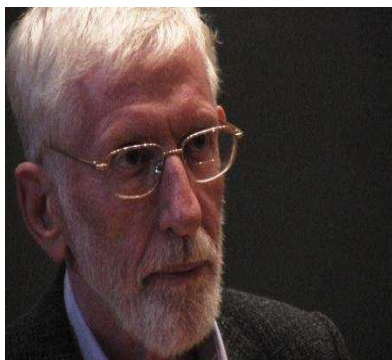
sociedade não abarcadas pela Sociolinguística, buscando identificar, a partir do uso de linguagem em textos orais e escritos, relações de poder, controle e ideologia; e, mais tarde – dando prosseguimento aos estudos da linguística crítica – a Análise Crítica do Discurso (ACD), representada principalmente por Fairclough (1989, 1992, 1995, 2003) e Wodak (1986, 1992, 1996), que pressupõem o discurso como parte inerente à sociedade e, como tal, capaz de criar, reforçar ou desafiar identidades, formas de relacionamento, conhecimentos, crenças, pressupostos, enfim, visões de mundo.



Pêcheux



Kress

**Fairclough****Wodak**

De modo geral, às abordagens críticas cabe descrever práticas discursivas de modo a identificar práticas sociais injustas que têm lugar na sociedade – e que não são questionadas, mas sim aceitas de forma passiva como se fossem naturais – a fim de desvelar, desmistificar e desafiar relações de poder, opressão e dominação social (VAN DIJK, 1997; MEURER, 2007).

Como você pôde perceber nesta seção, há várias vertentes da Análise do Discurso. Privilegiaremos, nesta disciplina, a Análise Crítica do Discurso, discutindo conceitos, objetivos e características que a ela se relacionam a fim de que você possa, a partir dessa base introdutória, continuar suas leituras acerca do assunto, caso deseje se embrenhar nessa fantástica área multidisciplinar. O estudo dessas questões pode instrumentalizar você a perceber a força e o poder da linguagem de modo a tornar-se apto(a) a desvelar aspectos não aparentes da ação humana – já que, como você verá na próxima Unidade, o discurso influencia as práticas sociais. Quem sabe, a partir de suas descobertas e críticas relativas às práticas discursivas imanentes nas sociedades, você possa também promover mudanças sociais.

Antes, porém, de nos embrenharmos nas especificidades da Análise Crítica do Discurso, gostaríamos de discutir com você de forma mais aprofundada a noção de contexto – já várias vezes referenciada em momentos anteriores – tão importante para nossa área de estudos. Nesse sentido, procuraremos, na próxima unidade, mostrar a você mais explicitamente que o discurso se manifesta em um contexto, tanto de cultura – o qual chamamos de *gênero* – quanto de situação – o qual chamamos de *registro*. Vamos lá?

UNIDADE II

CONTEXTO: REGISTRO E GÊNERO

Objetivo

Ao final deste capítulo, você deve ser capaz de reconhecer a importância do contexto nos estudos de discurso, bem como a diferença entre *registro* e *gênero*. Você deve identificar, ainda, como cada uma dessas duas dimensões contextuais é utilizada na Análise do Discurso, reconhecendo as dimensões de *campo*, *relações* e *modo* no que diz respeito ao *registro*, bem como a noção de *unidades* e *funções* na análise da *organização retórica* no que tange a *gêneros*.

Para estudarmos as relações entre o *discurso* e o *contexto*, ou ainda, entre o uso de textos específicos e processos sociais, importa que tenhamos presentes as discussões empreendidas nas áreas de estudos de *registro* e de *gênero*, uma vez que abrem caminho para examinarmos o impacto do contexto sobre a linguagem e vice-versa. Vários pesquisadores e professores – tais como Martin (2001) e Eggins (2004) – que trabalham com a Lingüística Sistêmico-Funcional (LSF), originalmente desenvolvida por M.A.K. Halliday nas décadas de 50 e 60, propõem que olhemos para a linguagem em termos de sua interligação com dois níveis do contexto: *contexto da situação* e *contexto da cultura*. Na medida em que avançarmos nesta unidade, vai ficar claro para você que a noção de *registro* se liga ao *contexto da situação*, e a noção de *gênero* se relaciona ao *contexto da cultura*.



Halliday

1 Linguagem e contexto

Para iniciarmos o estudo das interligações entre linguagem e contexto, vamos observar a Figura 2.1. Você pode ver que essa figura contém cinco *níveis*, também chamados de *estratos*.

Figura 2.1 – *Níveis* ou *estratos* envolvidos no uso e análise da linguagem segundo a LSF



Essa idéia de níveis ou estratos é sintetizada, na lingüística sistêmico-funcional, pela noção de *estratificação*, considerada fundamental para a Análise do Discurso. Por que fundamental? Porque o princípio da estratificação nos orienta a respeito de como relacionar os *sentidos* que produzimos – ao falar ou escrever e ao ouvir ou ler – às estruturas lingüísticas (*linguagem*) e aos processos sociais (*contexto*). Vamos ver isso mais especificamente?

Como devemos fazer para relacionar *sentidos* e *contextos*? Primeiramente, devemos – de acordo com a LSF – ter em mente, ao analisar qualquer discurso, que a linguagem é um “sistema semiótico complexo que contém vários níveis ou *estratos*” (Halliday & Matthiessen, 2004, p. 24). Um *sistema semiótico*, como já observamos na Unidade anterior, quer dizer um conjunto de elementos *sígnicos* que nos permite criar e interpretar significados⁴. Na Figura 2.1, a noção de *sentidos*, ou *significações*, é

⁴ Note-se que, neste livro, usamos os termos *sentido*, *significações* e *significados* como sinônimos.

representada pelo nível da *semântica*. Os outros níveis desse sistema complexo são os níveis da *lexicogramática* e da *fonologia*, ambos abaixo do nível semântico, e os dois tipos de contexto – o nível do *contexto da situação* e o do *contexto da cultura* –, ambos acima do nível da semântica.

Quando analisamos um texto, bem como quando usamos a linguagem para qualquer fim, estamos sempre interessados nas significações que podem ser criadas e/ou recriadas a partir dessa interação; ou seja, nosso interesse situa-se, sobretudo, no nível semântico. Entretanto, conforme sugere a Figura 2.1, não podemos considerar o estrato semântico sem considerar também os níveis que estão logo acima (o *contexto da situação* e *da cultura*) e os níveis que estão logo abaixo (a *lexicogramática* e a *fonologia*) porque, ao fazermos uso da linguagem, utilizamos – conscientemente ou não – todos esses níveis simultaneamente.

A interação ou interdependência entre esses níveis acontece da seguinte forma: os elementos de ordem semântica – i.e., o potencial das significações que podemos produzir – são realizados por meio de elementos lexicogramaticais – i.e., palavras e estruturas sintáticas. A lexicogramática, por sua vez, é realizada por, ou materializa-se em, elementos fonológicos, no caso da fala, grafológicos, no caso da escrita, ou espaço-visuais, no caso de LIBRAS. Além disso, as escolhas que fazemos no nível da lexicogramática e da fonologia/grafologia/LIBRAS – ao materializar nossas significações – dependem do contexto da situação e do contexto da cultura em que um determinado texto ocorre (MEURER, 2006, p. 167).

Em razão do entendimento de que existe uma estreita interdependência entre os níveis, em especial os níveis de contexto, o nível semântico (que se ocupa dos sentidos que produzimos) e o nível da *lexicogramática*, podemos pensar nos significados e também no discurso como “uma construção, um fenômeno ou um processo que pode ser dimensionado”, conforme afirma Butt (2004, p. 258). Queremos dizer com *pode ser dimensionado* que o discurso pode ser investigado em relação aos diferentes níveis constantes na Figura 2.1, pois todos eles estão presentes todo o tempo, mesmo que não possamos descrevê-los simultaneamente. Assim, na medida em que examinamos os recursos semióticos que implementam os processos de significação, normalmente o fazemos focalizando determinados aspectos em detrimento de outros. É preciso, portanto,

que nos conscientizemos de que, ao privilegiar certos aspectos em nossa análise, estamos negligenciando outros. De qualquer forma, a Análise do Discurso enfatiza a presença simultânea de todos esses estratos nos processos de construção de sentidos⁵.

Nas próximas páginas, vamos em busca de maiores especificações relativas às maneiras como o *contexto da situação* e o *contexto da cultura* podem ter impacto na materialização das significações ou *sentidos* realizados no uso do discurso por meio de escolhas (conscientes ou não) *lexicogramaticais*. Como os termos sugerem, o *contexto da situação* se relaciona aos elementos contextuais mais imediatos que influenciam o uso da linguagem, enquanto que o contexto da cultura inclui aspectos contextuais mais abrangentes.

2 Contexto da situação e registro

Estudaremos a influência do *contexto da situação* na realização dos significados em termos de três variáveis ou dimensões principais – conforme se propõe na LSF – denominadas *campo*, *relações* e *modo*. Uma vez que tenhamos conhecimento de cada uma dessas três variáveis contextuais, veremos que, em conjunto, elas definem o que se chama de *registro* em Análise do Discurso. Assim, o *registro* pode ser definido como o conjunto de escolhas de elementos da linguagem que fazemos em diferentes contextos em termos dessas três variáveis.

O *campo* refere-se ao que as pessoas estão fazendo, ao acontecimento ou à atividade que está sendo realizada; as *relações* englobam os papéis sociais dos participantes envolvidos; e o *modo* inclui o papel da linguagem com respeito ao canal (fônico/gráfico/LIBRAS) e ao meio (escrito/falado) de veiculação do texto.

⁵ O reconhecimento dessa simultaneidade, infelizmente, não tem acontecido em muitas práticas escolares relativas ao estudo da linguagem. Um dos problemas sérios, no que diz respeito ao estudo de textos na escola, tem sido a priorização do nível *lexicogramatical* desprovido de contexto (e.g., estudo de vocabulário e análise sintática basicamente), desconsiderando, assim, a interdependência entre os estratos, em especial, desconsiderando a forma como as significações se *traduzem* na *lexicogramática* (léxico e sintaxe) em diferentes contextos. Um outro problema tem sido o estudo de textos apenas em termos dos elementos que os constituem, como se o único objetivo da lingüística textual fosse o de descrever as partes que compõem um discurso. Voltando a aludir ao princípio de estratificação da linguagem, e, portanto, à sinergia e à simultaneidade da realização dos vários estratos envolvidos no uso do discurso, podemos dizer que o foco em exercícios lexicogramaticais descontextualizados na escola é um verdadeiro contra-senso.

Vamos, em seguida, ver um exemplo bem simples e prático de como o contexto interpenetra as nossas escolhas de elementos lingüísticos ao construirmos determinados *sentidos*.

Imagine a seguinte situação: você ficou encarregado(a) de acompanhar ao auditório central da sua universidade um professor visitante que acaba de chegar para fazer uma palestra. É a primeira vez que você vê esse professor pessoalmente, embora já tenha lido alguns dos trabalhos dele e saiba que é uma pessoa de alto reconhecimento no mundo acadêmico. Vocês estão caminhando em direção ao auditório quando, inesperadamente, você dá uma topada muito forte em um pedaço de ferro no chão e sente uma dor enorme no pé. Essa batida involuntária e a conseqüente dor estonteante despertam em você a necessidade de exprimir o seu sentimento – uma significação – o que é feito por intermédio de escolhas lexicogramaticais. Você, mesmo com todo o sofrimento, *mede* suas palavras, em consideração ao professor especialmente, e diz algo como:

– Puxa, que dor!

Vamos, agora, mudar uma das variáveis desse *contexto da situação*. Vamos colocar em cena uma outra pessoa, na variável *relações*: seu(sua) amigo(a) mais próximo(a). Os elementos das outras duas variáveis do *contexto da situação* são os mesmos: vocês estão caminhando em direção ao auditório e, inesperadamente, você dá uma topada incrivelmente doída em um pedaço de ferro no chão. Da mesma forma como na cena da topada anterior, a enorme dor desperta em você a necessidade de externar – lexicalizar, materializar em palavras e formas gramaticais – uma significação, a sua frustração e dor. Diferentemente da sua contenção diante do professor, possivelmente agora você se valha de um xingamento, não só em relação à dor, mas, também, às pessoas que eventualmente teriam deixado, por irresponsabilidade e descaso com os pedestres, esse pedaço de ferro no chão. Imagine o leque de possibilidades que você teria para lexicalizar esse sentimento perante seu(sua) amigo(a). Você pode até se divertir pensando em opções de expressão de dor e xingamento que só poderiam acontecer em um *contexto de situação* totalmente informal. Algumas sugestões?

Gostaríamos de convidar você a alterar ainda uma vez mais os participantes da cena da topada. Sua companhia, caminhando em direção ao auditório, no campus, agora é

Dalai Lama, e é ele quem dá a topada. Podemos imaginar que, devido à capacidade desse homem de perdoar e não se abater pelo sofrimento físico – podendo até mesmo considerar tal acontecimento uma oportunidade divina de crescimento que lhe proporcionaria aprimorar-se espiritualmente – ele poderia produzir um texto como:

– Obrigado, Senhor, por me permitir essa experiência em terras brasileiras!

Nossos exemplos podem ser hilariantes, mas o ponto principal que queremos destacar é que, ao mudamos qualquer uma das variáveis do *contexto da situação*, estaremos criando possibilidade de variação do *registro*. Para isso ficar ainda mais claro, vejamos mais um exemplo.

Conta-se que um dia, Rui Barbosa ia passando por uma rua qualquer quando se viu molestado pelo riso de um pequeno grupo de pessoas, um riso aparentemente sem motivos. Diz-se que Rui Barbosa teria se voltado com certa indignação e dito o seguinte:

Por que rides? Se rides por ignorância, eu vos perdôo, mas se rides por ignomínia, ficai sabendo que com a vossa hipocrisia não chegareis a atingir o ínfimo das profundezas telúricas e cósmicas as quais, com a minha perseverança e perspicácia, eu conduzi para o pico da minha sabedoria.

As pessoas não teriam entendido quase nada e riram ainda mais, ao que Rui Barbosa continuou, assim:

Mas se rirdes de minha prosopopéia, dar-vos-ei com a parte côncava de minha bengala no cimo de vossa sinagoga e mandar-vos-ei para sete palmos de terras virgens onde pululam os vermes da ignorância que devorarão a vossa massa cadavérica.

Poucas pessoas, provavelmente, têm a capacidade de produzir um registro de tal formalidade por intermédio do *canal* fônico (por meio da voz) ou por LIBRAS, e a maioria das pessoas provavelmente terá dificuldade para produzir tal registro mesmo por meio do canal gráfico (utilizando a forma escrita). Se você substituir Rui Barbosa, um dos participantes da variável *relações* no contexto anterior, por uma pessoa comum, com certeza, o texto resultante se manifestará em um *registro* menos impressionante.

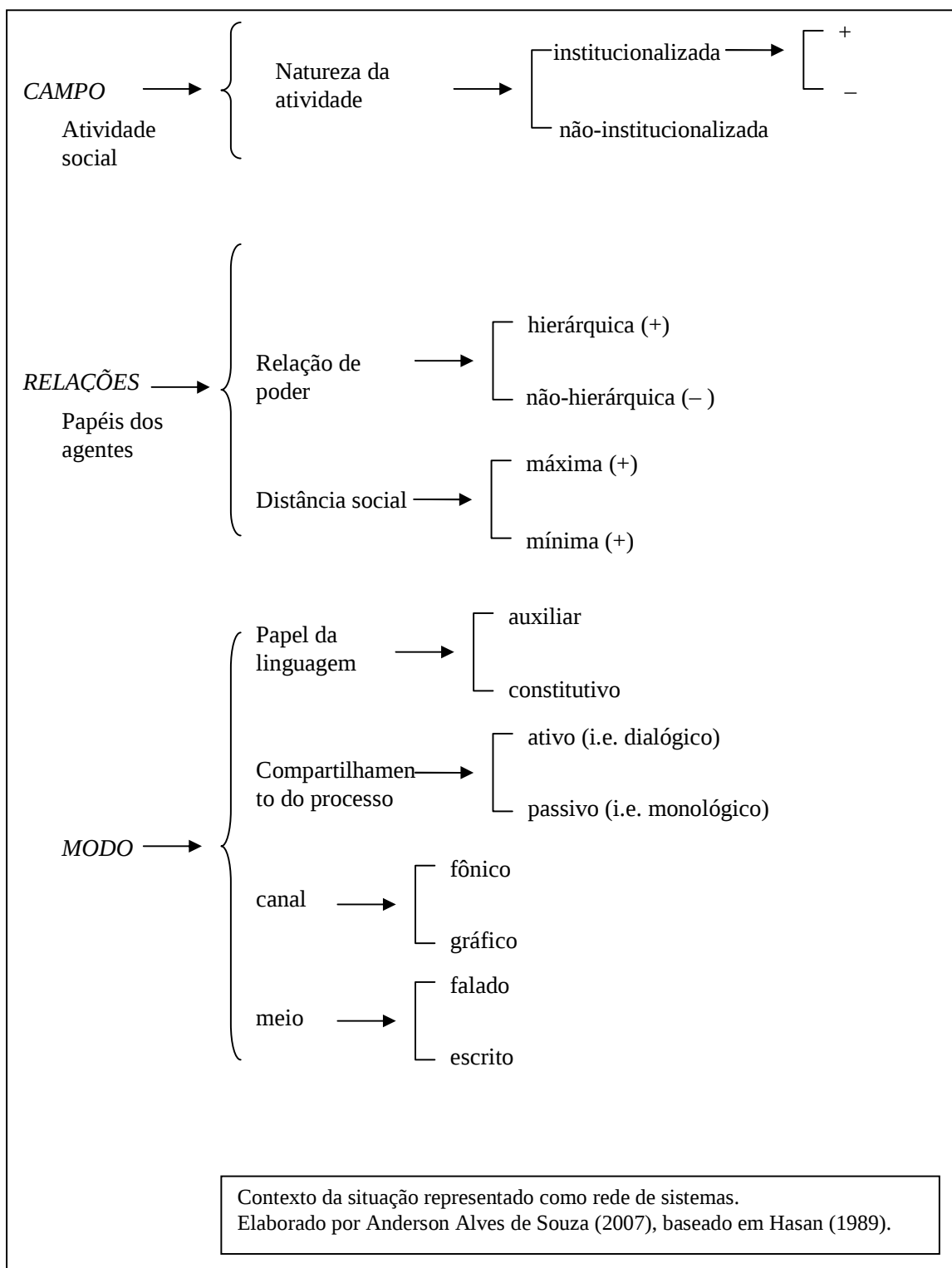
Tendo observado os exemplos anteriores de variação de *registro*, voltemos a definir as noções de *campo*, *relações* e *modo* com maior precisão quanto ao discurso. Para isso, vamos citar Motta-Roth e Heberle (2007). Essas autoras (p. 17), usando as palavras de Halliday (1989, p.12) e Hasan (1996, p. 39), ressaltam que essas três variáveis são necessárias para especificar o contexto da interação pela linguagem, a saber:

- o ***campo*** do discurso ou a natureza da prática social [institucionalizada ou não] realizada pelo uso da linguagem – o tipo de ato que está sendo executado e seus objetivos (elogiar, culpar, informar, etc.);
- a natureza das ***relações*** entre os participantes do discurso – os papéis de agente (pai/mãe e filho, autor e leitor, etc.); o grau de controle de um participante sobre o outro; a relação entre eles (hierárquica ou não-hierárquica: especialista/palestrante com a platéia ou amigo/a interagindo com um/a amigo/a, etc.); a distância social existente (mínima ou máxima: participantes que interagem freqüentemente, participantes que se conhecem fora daquele contexto específico, etc.);
- a natureza do ***modo*** do discurso – o papel desempenhado pela linguagem (constitutivo ou auxiliar/suplementar); o compartilhamento do processo entre os participantes (dialógico ou monológico); o canal da mensagem (gráfico ou fônico); o meio (falado - com ou sem contato visual; ou escrito).



Hasan

Essa re-elaboração das noções de *campo*, *relações* e *modo* pode ser representada conforme se vê na Figura 2.2.



Uma aluna do Curso Graduação em Letras da UFSC, Juliana Barboza Bittencourt, aplicou a descrição dessas três variáveis contextuais a uma interação entre professor e alunos em uma situação de um exame de um bebê recém-nascido. Eis aqui a interação, seguida da análise da aluna de Letras. Note que um ponto entre espaços indica uma pausa curta; um hífen, uma pausa longa; colchetes em duas linhas indicam sobreposição de fala, e parênteses, fala ininteligível. M indica a fala do(a) professor(a) (médico(a) ou enfermeiro(a)) e A, a fala do(a) aluno(a). Eis o texto:

- (1) M: venham aqui . a primeira criança – então o que eu quero que vocês façam é um exame básico neo-natal . exatamente como o Dr. Matthews tem que fazer logo que um bebê chega no berçário . então tá vocês vão ter que realmente tocar na criança . e expliquem ao grupo o que estão fazendo mostrando os pontos básicos a serem examinados você gostaria de tentar? . pode começar
- (2) A: bem primeiro de tudo eu vou [()
primeiro . antes disso
- (3) M: você tem que lavar as mãos não é . porque você acabou de examinar outro bebê (longo silêncio) você ainda está em você já está pronto para começar o exame ()
- (4) A: só vou remover isso .
- (5) M: muito bem . o problema é colocar de volta não é –
- (6) A: volte mãe –
- (7) M: tá certo . OK agora mude a posição do bebê para abrir mais espaço . é ali em cima um pouco mais muito bem . agora . pode começar a descrever o que está acontecendo.
- (8) A: bem aqui temos um menino . que nós decidimos que tem . trinta . trinta e sete semanas de vida agora . nasceu . há duas semanas . é bem ativo . os olhos dele estão abertos . ele tem [cabelo . a cabeça dele [. os olhos estão abertos
- (9) M: [sim [você já disse isso
- (10) A: é ele está chorando ou [fazendo
- (11) M: [é a gente a gente escutou
- mas o que mais você vai examinar quer dizer -
- (12) A: é vamos ver se ele responde a
- (13) M: olha só . a gente não viu um bebê com problema na cabeça ontem ?
- (14) A: certo
- (15) M: e você não deveria examinar a cabeça de cara . antes de começar .
- (16) A: sentir a ()
- (17) M: então . [a próxima coisa mais importante .
- (18) A: [função mo - função motora [grosseira
- (19) M: [bem agora você vai até a boca
- Não é ?
- (20) A: é
- (21) M: e o que me diz sobre a boca ?

Fonte: “The Boys from Horseferry Road”, Granada Television 1980. Citado em Fairclough, N. (1989, p. 44-45). *Language and Power*. New York: Longman. Traduzido por Juliana Barboza Bittencourt.

Observe como Juliana, nossa aluna de Letras, descreveu a configuração contextual dessa interação, revisada por nós em algumas partes:

CAMPO:

Atividade social: parte de uma aula neonatal ministrada para alunos de medicina ou de enfermagem. Poderia ser uma aula para mães de primeira viagem, mas eles estão supostamente examinando vários bebês e utilizam termos técnicos.

Natureza da atividade (grau de institucionalização): altamente institucionalizado. Provavelmente ocorreu dentro de uma sala de aula ou um hospital, algum tipo de instituição.

RELAÇÕES:

Papel dos agentes: professor - médico(a) ou enfermeiro(a); aluno (de medicina ou enfermagem).

Relações de poder: hierárquica. É a relação de hierarquia que permite a “M” fazer perguntas, dar ordens e corrigir erros, enquanto “A” explica o que ele ou ela está fazendo.

Distância social: tendendo ao máximo. A pessoa com mais poder parece ser até mesmo rude algumas vezes e a outra não reclama. Esse comportamento mostra claramente como o contexto se inter-relaciona com as opções de *comportamento lingüístico*.

MODO:

Papel da linguagem: constitutivo no sentido de que é essencial para que a atividade aconteça, para que expliquem o que estão fazendo, o que precisa ser feito. Ao mesmo tempo, a linguagem é auxiliar, no sentido de que faz parte da atividade que está se desenvolvendo.

Processo de compartilhamento: ativo porque ambos estão construindo o texto e seu significado juntos.

Canal: fônico, visto tratar-se de um diálogo oral que foi transcrito, como se percebe pelas pausas, hesitações e sobreposições de fala.

Meio: típico da linguagem falada, pois é lexicalmente simples, há mais verbos do que nominalizações.⁶

Como já mencionamos anteriormente, todos os textos podem ser analisados em termos das três variáveis – campo, relações e modo – e isso nos permite perceber como a configuração contextual exerce influência sobre as nossas escolhas do léxico e da sintaxe (lexicogramática) e, ainda, sobre o registro.

Uma vez que tenhamos conhecimento de uma determinada configuração contextual – isto é, do *valor* específico do campo, relações e modo – podemos até fazer previsões ou prognósticos sobre o registro que seria comumente utilizado pelos(as) usuários(as) da linguagem naquela configuração contextual.

Para você não esquecer da noção de *registro*, lembre-se das variações da expressão de dor nos três casos anteriormente exemplificados, e também do registro formal de Rui Barbosa, na anedota que contamos anteriormente. Importa, no ponto em que estamos, que você tenha claro que o registro é uma configuração de elementos lexicogramaticais determinada pelas três variáveis do contexto da situação que acabamos de estudar.

Além de serem caracterizados por um determinado *registro*, todos os textos também *acontecem* em um determinado contexto cultural, pertencendo, assim, a um determinado *gênero*. Vamos estudar isso nas páginas que seguem.

⁶ O processo de nominalização transforma sujeito, verbo e complemento em substantivos, como, por exemplo, na transformação de “A polícia matou 119 prisioneiros no Carandiru” por “A matança no Carandiru”.

3 Contexto da cultura e gêneros textuais

Um *gênero textual* é, antes de mais nada, um *tipo* de texto. Pode ser tanto escrito como falado e pode vir acompanhado de outros recursos semióticos como imagens, sons, música. Muitas vezes, reconhecemos o *gênero automaticamente* ao ler ou ouvir apenas um dos seus componentes. Por exemplo, quando lemos ou ouvimos “era uma vez um príncipe...”, já sabemos que estamos diante de um *conto de fadas* – um *gênero textual* ao qual muitos de nós fomos expostos quando crianças bem pequenas. Mais dois exemplos: quando lemos

“Prezado Sr. Paulo Gonçalves...”

ou

“Neste capítulo apresento a visão panorâmica de um modelo de produção de textos escritos...”,

sabemos que provavelmente se trate dos gêneros *carta comercial* e *capítulo de livro*, respectivamente.

Os *gêneros*, de forma semelhante aos três exemplos que acabamos de mencionar, normalmente têm um *nome*. Vejamos mais alguns *nomes* de *gêneros*: entrevista, convite, ata, aviso, programa de auditório, briga de namorados, bula, comédia, convênio, faroeste, filme de terror, crônica, editorial, ementas, *e-mail*, circular, contrato, decreto, discurso político, história, instrução de uso, lei, notícia, novela, oração, parecer, piada, poema, portaria, projeto, receita, regimento, relatório, reportagem, encontro de serviço, requerimento, resenha, romance, sermão, sumário, telegrama, palestras e artigo científico.

Segundo Bakhtin (1992), interagimos por meio de um determinado *gênero*, o que acontece em uma determinada esfera social. A esfera social associada aos *gêneros*, da perspectiva da LSF que estamos utilizando neste livro, é o *contexto da cultura*. Esse nível do contexto, como sugere a Figura 2.1 apresentada na primeira seção desta Unidade, estende-se para além do *contexto da situação* e corresponde às estruturas sociais mais amplas que influenciam os textos e podem ser por eles influenciadas⁷. É dentro do

⁷ Para saber mais sobre o contexto da cultura e como se relaciona com gêneros textuais, você pode ler o trabalho de Meurer (2006).

contexto cultural que se constroem os gêneros. Na verdade, os gêneros são expressões de aspectos da cultura (EGGINS, 2004, p. 56) e há pesquisadores, como Martin (2001), por exemplo, que chegam a definir cultura como sendo um conjunto de gêneros.



Bakhtin

Diferentes áreas – ou *regiões* – da cultura humana desenvolvem diferentes *gêneros*, como também observa Eggins (2004). Por exemplo:

- *gêneros* literários – ou da linguagem como arte: contos, sonetos, fábulas, tragédias
- *gêneros* de ficção popular: romances policiais, histórias de amor
- *gêneros* de auto-ajuda: livro de auto-ajuda, coluna do(a) leitor(a)
- *gêneros* de não-ficção popular: receitas, manuais de instrução, resenhas
- *gêneros* jornalísticos: notícias, editoriais, entrevistas
- *gêneros* educacionais: palestra, resumo, prova
- *gêneros* religiosos: confissão, orações, sermão
- etc.

Assim, pessoas que circulam em um número mais expressivo de ambientes grafocêntricos⁸ são normalmente expostas a um número igualmente expressivo de *gêneros textuais*. Entretanto, não há indivíduos que possam dominar todos os *gêneros* em todos os ambientes – ou regiões – culturais. Desse modo, o aprendizado de *gêneros* é uma prioridade para que as pessoas possam exercer sua cidadania efetivamente, ou seja, trata-se de uma forma de emancipação.

Além da definição geral que demos no início desta seção – um *gênero textual* é um *tipo* de texto – os *gêneros* podem, também, ser definidos como *atividades semióticas*

⁸ Ambientes grafocêntricos são ambientes centrados na grafia.

– isto é, atividades de produção de significados – realizadas por meio da linguagem e reconhecidas por sua organização retórica e suas funções⁹.

Seria recomendável que você agora checasse o mapa conceitual desta disciplina. Lá, você vai ver a afirmação de que o discurso se manifesta em *gêneros textuais* – escritos ou falados – e que os *gêneros textuais* se caracterizam por determinada *função comunicativa* e *organização retórica*.

Para efeito de ilustração e para visualizarmos de forma mais concreta o que são *gêneros textuais* e qual o seu papel na Análise do Discurso, vamos ler o texto apresentado a seguir e, posteriormente, examinar algumas de suas características no que se refere a *função comunicativa* e *organização retórica*. Em relação a essas duas perspectivas, duas perguntas centrais são feitas na Lingüística Sistêmico-Funcional, uma das principais ferramentas utilizadas na Análise do Discurso (e sobre a qual já tecemos comentários ao tratarmos de *registro*), são: “o que as pessoas *fazem* com a linguagem?” e “como a linguagem se estrutura para veicular o sentido pretendido?”. Logo depois de ler o texto que segue, focalizaremos aspectos centrais dessas perguntas.

A história contida nesse texto foi produzida originalmente em uma conversa informal gravada na qual uma senhora, em Florianópolis, respondeu a uma pergunta de um pesquisador. Reproduzimos essa conversa a seguir.

Entrevistador: A senhora já sentiu alguma vez perigo de vida... a morte por perto?

Senhora: Só uma vez. No carro. Né? No carro que eu fui em cima. Né? Credo! Até dá pra rir. Não. Eu vinha passando lá na ... Ai! O nome daquela rua, meu Deus! pera aí. Aquela rua dos servidores, aquela rua ali, agora, que eu não sei dizer... Pera aí. Ai, aquela rua que sai dos servidores, que tem aquela bomba de gasolina agora, que a gente entra ali. Aquela rua ali. Vinha passando ali. Tinha dois carros. Aí uma senhora veio no fuca. Aí mandou eu parar. Aí eu parei. Parei. Atravessar a rua. Parei. Ela garrou, mandou eu passar. Quando eu passei, ela botou o carro em cima. Agora eu não sei, se foi um milagre, ou foi devoção que eu tenho, a fé que eu tenho em muitas coisas que quando ela veio com o carro, eu pulei e fiquei sentada na frente do carro, ali. Quando eu dei conta de mim, eu tava sentada em cima. Foi só. A única coisa, que aconteceu na minha vida. Né? Nada mais.

(MEURER, 2002, p. 20)

⁹ Além dessas duas definições, os *gêneros* podem ser estudados sob muitos outros ângulos, como pode ser visto, por exemplo, nas onze diferentes abordagens contidas na coletânea organizada por Meurer, Bonini e Motta-Roth (2007).

Uma das tarefas centrais do analista do discurso – e essa tarefa responde às duas perguntas formuladas anteriormente – é estabelecer para cada *gênero textual* as *unidades* de análise e especificar as suas *funções*. Cremos que os *gêneros textuais* são as *unidades* maiores, com *funções* mais ou menos específicas, sobre as quais a Análise do Discurso se debruça. Cada gênero, por sua vez, pode se compor de *unidades* menores que o constituem, cada uma delas exercendo uma determinada *função comunicativa*.

Em termos de sua classificação como *gênero*, a história transcrita anteriormente é chamada de *narrativa pessoal*. Vamos analisar, especificamente, a sua *função comunicativa* e a sua *organização retórica*.

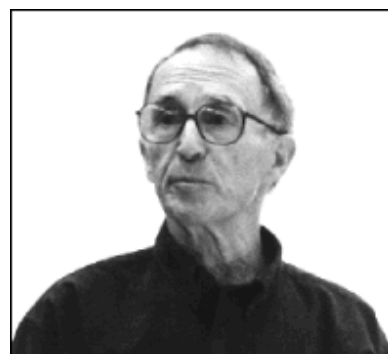
A *função comunicativa* das narrativas pessoais, ou seja, o que as pessoas *fazem* com esse gênero textual, é, entre outras coisas, recordar e expressar verbalmente eventos ou episódios ocorridos no passado e talvez entreter aqueles(as) que ouvem as narrativas. Se consideramos que as pessoas *fazem* alguma coisa com as narrativas, nesse sentido as narrativas pessoais são parte da linguagem como *forma de comportamento*, de acordo com a noção que vimos na Unidade I. Mais à frente, no capítulo sobre Análise Crítica do Discurso, veremos que as narrativas pessoais – e, na verdade, todos os textos – podem ter outras funções comportamentais além da expressão verbal de eventos. Veremos, então, novas funções cruciais da linguagem sobre as quais reincidente a Análise do Discurso, incluindo, por exemplo, questões de identidade e relacionamento.

A *organização retórica*, por sua vez, diz respeito à questão das *unidades* constituintes dos *gêneros*. Ao descrevermos essas *unidades* de um texto determinado, estaremos descrevendo a sua *organização retórica* – uma das possibilidades da Análise do Discurso, entre as suas múltiplas aplicações no estudo da linguagem. Além disso, como veremos, cada *unidade* tem também uma *função* específica.

O que vem a ser a *organização retórica*? Podemos dizer que é a maneira típica em que um determinado texto é organizado por quem o constrói. É a maneira como um texto é composto em *unidades* funcionais, ou *estágios*, de modo a formar um todo coerente. Quem lê um texto, assim como quem o analisa, compreende-o melhor ao reconstruir a sua organização, como mostram, por exemplo, trabalhos de pesquisadores em leitura (TOMITCH, 1996).

Mas será que a narrativa pessoal veiculada anteriormente – que à primeira vista dá a impressão de ser bastante desorganizada – apresenta uma *organização retórica*? A resposta é um *sim* enfático, sem qualquer vacilação. Vamos ver isso, então!

Com base em estudos feitos pelo sociolinguísta estadunidense, William Labov, nos anos 1960, que gravou e analisou uma grande quantidade de narrativas semelhantes, produzidas por adolescentes em Nova Iorque, podemos descrever a organização geral da “história do fusca que a mulher foi em cima” em seis *unidades*, ou *estágios*. São eles: *resumo*, *avaliação*, *orientação*, *ação complicadora*, *resolução* e *coda*. Cada um desses *estágios* tem uma *função*, isto é, tem um papel – *faz* alguma coisa – em termos da intenção – ou valor comunicativo – da história. Vamos detalhar primeiramente os *estágios* que materializam a *organização retórica* da narrativa para, depois, analisarmos a *função* de cada um desses *estágios*, ou seja, o papel que desempenham na totalidade dessa narrativa pessoal.



Labov

Estágios:

- | | |
|---|----------------------------|
| (a) Só uma vez. No carro. Né?
Aquele carro que eu fui em cima. | <i>Resumo</i>
 _ |
| (b) Né credo! Até dá pra rir. | _ <i>Avaliação</i> |
| (c) Não. Eu vinha passando lá na... | |
| (d) Ai! O nome daquela rua, meu Deus! Pera aí.
Aquele rua dos servidores, aquela rua ali, agora,
que eu não sei dizer... Pera aí! | <i>Orientação</i>

 |

- | | | |
|---|--|-------------------|
| (e) Ai, aquela rua que sai dos servidores, que tem aquela bomba de gasolina agora, que a gente entra ali. Aquela rua ali. | | |
| (f) Vinha passando ali. | | |
| (g) Tinha dois carros. | | |
| | | |
| (h) Aí uma senhora veio no fuca. | | Ação complicadora |
| (i) Aí mandou eu parar. | | |
| (j) Aí eu parei. | | |
| (k) Parei. | | |
| (l) Atravessar a rua. | | |
| (m) Parei. | | |
| (n) Ela garrou, | | |
| (o) mandou eu passar. | | |
| (p) Quando eu passei, ela botou o carro em cima. | | |
| | | |
| (q) Agora eu não sei, se foi milagre, ou foi devoção que eu tenho, a fé que eu tenho em muitas coisas | | Avaliação |
| | | |
| (r) que quando ela veio com o carro, eu pulei. | | Resolução |
| (s) e fiquei sentada na frente do carro, ali. | | |
| (t) Quando eu dei conta de mim, eu tava sentada em cima. | | |
| | | |
| (u) Foi só. A única coisa, que aconteceu na minha vida. Né? Mais nada. | | Coda |

Função retórica dos estágios

A noção de *função*, em sua essência, responde à primeira pergunta que fizemos anteriormente: “o que as pessoas *fazem* com a linguagem”. Seria a mesma coisa se perguntássemos “qual é a função comunicativa desse texto, ou dessa parte do texto, ou mais precisamente, desse estágio?”.

No gênero textual *narrativa pessoal*, a *função comunicativa* do *resumo* é sintetizar o assunto relatado na história: a narradora encontrou-se um dia sobre a capota de um automóvel (um *fusca*). A *avaliação* que ocorre em seguida indica que a narradora considera a situação surpreendente (*Né, Credo*) e ao mesmo tempo cômica (*Até dá pra rir.*). A função desse estágio de *avaliação* – um estágio que pode se repetir, como você pode perceber na divisão de estágios apresentada anteriormente – é, pois, expressar uma opinião da narradora. A *orientação* especifica dados sobre o local onde ocorreu o quase

acidente e os participantes: a narradora pessoalmente e dois carros que trafegavam por uma rua (em Florianópolis) pela qual a narradora vinha passando. A *ação complicadora* tem a função de narrar os fatos principais, o enredo da história propriamente dita: uma senhora que dirigia um dos carros, o fusca, mandou a narradora parar e, em seguida, mandou a narradora atravessar a rua. Parece ter havido um momento de indecisão e, quando a narradora decidiu atravessar, a motorista do fusca quase a atropelou (*botou o carro em cima*). Nesse ponto, a narradora interrompe a narração dos fatos outra vez e faz uma nova *avaliação* afirmando que não foi atropelada talvez por milagre, devoção ou em consequência de sua fé. A *resolução* mostra o desfecho da história: a pedestre conta que deu um salto e, ao tomar conta de si, percebeu que estava sentada sobre o carro, como sumariado no *resumo*, no início da história. Finalmente, a última parte, a *coda*, na qual a narradora diz que esta foi a única situação de perigo de vida pela qual passou, tem a função de assinalar a conclusão da história.

Mantendo o propósito de ilustrar esse tipo de análise, aplicando-o a um outro *gênero textual*, recorreremos novamente a uma de nossas alunas do Curso de Graduação em Letras da UFSC, Andrea Cristina Simões. A aluna realizou uma análise do gênero *contracapa* de livro, focalizando a contracapa do livro *Harry Potter and the sorcerer's stone* (1997). A análise recai sobre a versão traduzida dessa contracapa, feita pela própria aluna. Vale observar que o livro *Harry Potter and the Sorcerer's Stone* foi publicado no Brasil, com o título *Harry Potter e a pedra filosofal* no ano de 2000, com uma contracapa com diferente ênfase, devido ao sucesso do livro.

Eis a contracapa:

“Harry Potter nunca praticou um esporte enquanto voava em uma vassoura. Nunca vestiu uma capa de invisibilidade, fez amizade com um gigante nem ajudou a chocar um dragão. Tudo o que Harry Potter conhece é uma vida miserável com os Durleys, seu tio e sua tia horríveis e o abominável filho deles, Dudley. O quarto de Harry é um armário minúsculo em baixo das escadas e ele nunca teve uma festa de aniversário nos seus onze anos de vida.

Mas tudo está para mudar quando uma carta misteriosa chega por meio de uma coruja mensageira: uma carta com um convite para um lugar maravilhoso que ele nunca sonhara que existisse. Lá ele encontra não só amigos, esportes aéreos e mágica em todos os cantos, mas um destino fantástico que está esperando por ele... isso se Harry for capaz de sobreviver ao encontro.”

(Harry Potter and the Sorcerer's Stone, J. K. Rowling, 1997, *tradução da aluna*)

Apresentamos, a seguir, breves comentários acerca da *estrutura retórica* da contracapa de Harry Potter. Nosso foco, todavia, recairá sobre aspectos da intenção ou *função* desse gênero.

A presente análise revela que a *estrutura retórica* da contracapa de *Harry Potter e a pedra filosofal* é constituída por *estágios* coincidentemente semelhantes aos *estágios* típicos de narrativas pessoais. O único *estágio* das narrativas pessoais que não ocorre nessa contracapa é o *resumo* que, por sua vez, na verdade, também não é obrigatório naquele gênero¹⁰. Interpretamos essa coincidência como derivada do fato de que a contracapa de um livro como o de Harry Potter contém uma narrativa pessoal, embora vicária, isto é, contada por outra pessoa, nesse caso, J. K. Rowling.

Vamos então à breve especificação da *estrutura retórica* da nossa contracapa, em que encontramos os seguintes *estágios*: (1) *orientação*: apresentação do(s) personagem(s) principal(is), nesse caso a apresentação de Harry Potter; e do local em que a história se desenvolve (pelo menos inicialmente), a casa do tio de Harry; (2) *ação complicadora*: elementos de ação envolvendo o personagem principal, no caso, o mau tratamento que Harry tem recebido de sua família; (3) *resolução*: possivelmente a ida de Harry a um lugar maravilhoso para o qual está sendo convidado; e (4) *coda*: encerramento da contracapa por meio de uma sentença chamativa, impregnada de termos *avaliativos* ou instauradores de mistério – *grande destino* e *sobreviver ao encontro*. O *estágio* de *avaliação* encontra-se embutido em várias partes do texto por meio de adjetivos como *miserável*, *horríveis*, *abominável*, *minúsculo*.

No que respeita à *função* desse gênero, acreditamos que contracapas podem ser encontradas em várias culturas e que sua intenção deva ser basicamente a mesma: apresentar características de certo produto (nesse caso um livro) de maneira atraente, para que o consumidor sinta vontade de adquiri-lo.

De modo geral, em termos de *função*, espera-se que uma contracapa contenha informação sobre o conteúdo do livro (no caso de contracapa de livros), sem revelar o seu enredo. Dessa maneira, supõe-se que a contracapa de um livro propicie aos(às)

¹⁰ A noção de Estrutura Potencial do Gênero (EPG), desenvolvida por Ruqaiya Hasan (ver Motta-Roth e Heberle, 2007), estabelece que, nem sempre, todos os *estágios* de um gênero necessariamente ocorrem em todas as suas instâncias. Daí o termo potencial.

leitores(as) um panorama dos seus elementos principais, porém de modo um tanto *obsuro*, promovendo, assim, o desejo de lê-lo.

No caso de *Harry Potter e a pedra filosofal*, a contracapa apresenta o personagem principal da série (nome, idade, com quem vive, tipo de quarto em que vive), bem como alude a experiências mágicas ainda não vividas por Harry, o que antecipa a ocorrência de experiências dessa natureza na história. Nesse sentido, a contracapa não revela o conteúdo do livro, mas sugere traços dele, apresentando-o de forma que o(a) leitor(a) queira descobrir, entre outras coisas, qual o esporte que se pode praticar enquanto se voa em uma vassoura, para que lugar o garoto está sendo convidado a ir, e que destino o aguarda etc.

Outro aspecto a ser levado em consideração por ocasião da análise de uma contracapa – tendo presente a *função* a que se propõe tal gênero – diz respeito à sua textualização: a linguagem utilizada é geralmente persuasiva com vistas a cativar o interesse do(a) leitor(a). Quem escreve uma contracapa, via de regra, parece escolher um *registro* apropriado para o público ao qual se destina. Na contracapa acima apresentada, é possível verificar que a autora estabelece *relações* estratégicas com um público alvo que inclui leitores(as) de idade próxima a de Harry, ou, ainda, leitores(as) que apreciam temas relativos a indivíduos que se sentem desvalorizados, maltratados e esquecidos como ele, mas que se empenham para reverter tais situações.

O *gênero contracapa* pode também explorar características acerca do *gênero* do livro que está apresentando. No caso da série de *Harry Potter*, segundo Eggins (2004, p. 81 – tradução da aluna), os romances que a compõem são híbridos na medida em que integram, pelo menos, quatro diferentes gêneros comuns às histórias infantis, quais sejam: *fantasia extrema*, *fantasia comum* ou *doméstica*, *história escolar*, e *história de detetive/mistério*. Tendo a contracapa de *Harry Potter e a pedra filosofal* em mente, é possível verificar a ocorrência de elementos de três desses quatro gêneros: (1) praticar um esporte enquanto voa numa vassoura representa *fantasia extrema*; (2) o tipo de vida que Harry leva com sua tia, tio e primo representa *fantasia comum* ou *doméstica*; (3) o grande destino que o espera representa *história de detetive/mistério*. Elementos do gênero *história escolar* não são evocados nessa contracapa, uma vez que o(a) leitor(a) não sabe que o lugar ao qual Harry está sendo convidado a ir é a Escola de Magia e Bruxaria de

Hogwarts. Elementos desse gênero, entretanto, ocorrem nas contracapas dos romances seguintes da série, ao mencionar professores, aulas, treinamentos etc.

Tomando todos esses aspectos em consideração, é possível dizer que a contracapa de *Harry Potter e a pedra filosofal* atinge o objetivo de apresentar o livro de maneira a atrair a atenção dos leitores, incentivando-os a querer comprá-lo. A descrição da história parece cativar a atenção e a curiosidade do(a) leitor(a), por meio do uso de palavras e expressões coerentemente relacionadas ao gênero híbrido do romance em si e aos elementos aparentemente convencionais de uma contracapa.

Perceba que o que fizemos anteriormente, na análise da narrativa pessoal, foi um trabalho essencialmente descritivo. Há alguns anos, alguns estudiosos da linguagem, por exemplo, Beaugrande e Dressler (1981), no exterior, e Koch (1989), Koch e Travaglia (1990), seguidores seus no Brasil, referiam-se a esse tipo de estudo de textos como *lingüística textual* ou *lingüística do texto* (incluída na Figura 1.1). Entretanto, existe um consenso entre professores e pesquisadores na área do discurso, inclusive os que se ocupavam da *lingüística textual* citados acima, em seus trabalhos mais atuais, de que é necessário ir além da descrição – como já comentamos na Unidade I, ao mencionarmos as perspectivas críticas e não-críticas da Análise do Discurso. E, como se pode ver no mapa conceitual desta disciplina, a *organização retórica* é apenas um dos focos de atenção da Análise do Discurso.

Nesse sentido, a análise da contracapa que também apresentamos extrapola o nível da descrição ao oferecer nuances interpretativas, em especial no que tange à hibridização contida na série dos livros de Harry Potter. Ainda assim, esse avanço não contempla a postura crítica que desenvolvemos na Unidade III.

Em que pese a salutar diversidade na abordagem aos *gêneros*, concordamos com Miller (ver CARVALHO, 2007) em sua argumentação acerca da necessidade de ver os gêneros textuais como uma forma de prática social, ou seja, como uma forma de ação, ou ainda, para voltarmos aos termos utilizados em nossa pergunta, como uma forma de *fazer* alguma coisa com a linguagem.

Assim, como vimos nas análises da narrativa pessoal e da contracapa veiculadas anteriormente, o que as pessoas *fazem* com esses tipos de texto é narrar fatos do passado e entreter pessoas, e incentivar a compra do livro, respectivamente. Para isso, organizam

o *gênero* em *estágios*, sendo que, em cada um deles, *fazem* também alguma coisa, o que implica dizer que cada *estágio* tem uma *função* que, por sua vez, coopera para o sucesso da função geral do *gênero*.

Todavia, a *função* dos *gêneros*, como já sugerimos anteriormente, não é apenas comunicativa. Há outras coisas que as pessoas *fazem* semioticamente, por meio da criação de significados, em diferentes *gêneros*. Para entendermos isso melhor, vamos entrar na Análise Crítica do Discurso.

Nossa próxima Unidade enfoca, além dos conceitos, objetivos e características de que “falamos” brevemente ao final da Unidade I, o modelo tridimensional para a Análise Crítica do Discurso proposto por Fairclough (1989, 1992), o que faremos aludindo novamente à Lingüística Sistêmico-Funcional hallidayana, a qual, como já vimos, propõe construtos a partir dos quais faz-se possível mapear relações de poder e recursos lingüísticos e, por isso, tem sido usada como uma ferramenta de análise crítica.

UNIDADE III

A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Objetivo

Ao final desta unidade, você deve ser capaz de identificar os objetivos da Análise Crítica do Discurso, bem como as dimensões em que se pode realizar essa análise, reconhecendo a relação entre linguagem e poder e entre discurso e mudança social. Você também deve ser capaz de perceber que o discurso é uma prática social que cria, reforça ou desafia conhecimentos/crenças, identidades e formas de relacionamento.

Na Unidade I, discutimos algumas importantes questões relativas ao discurso, identificando a dimensão da *linguagem como comportamento*, entre outras dimensões, e a perspectiva funcionalista de linguagem como base para os estudos em Análise do Discurso, o que se dá em decorrência do entendimento de que há uma interdependência entre língua e sociedade. Vimos, ainda, que há várias vertentes da Análise do Discurso e que a que nos motiva neste livro é a análise crítica.

Na Unidade II, focalizamos questões relativas ao contexto e suas duas dimensões – *contexto da situação* e *contexto da cultura*. Identificamos, nessa unidade, a relação intrínseca entre contexto e linguagem por meio da exploração da noção de *registro*, como decorrente das variáveis contextuais *campo*, *relações* e *modo*, bem como por meio da discussão da noção de *gênero textual*, que incorpora a análise de *unidades retóricas* e *funções*.

Para darmos continuidade aos nossos estudos em Análise do Discurso, agora privilegiando o viés crítico, é preciso que, além de ter presentes as bases teóricas já apresentadas, tenhamos clareza dos objetivos – dos quais nos ocuparemos no parágrafo que segue – que motivam essa perspectiva crítica dos estudos lingüísticos.

O objetivo primeiro da Análise Crítica do Discurso (ACD) é desconstruir, em diferentes manifestações discursivas, questões de dominação, opressão, manipulação,

discriminação, abuso de poder, enfim questões que geram desigualdade social. Desse modo, a análise crítica visa, também, expor as ideologias das(os) produtoras(es) de discurso a partir de suas práticas discursivas para, então, trabalhar na luta contra essa desigualdade com vistas a promover mudança social. Subjacente a esse objetivo está a crença, já referida, de que há uma relação intrínseca entre discurso e estrutura social. Tal crença implica que o discurso se relaciona a formas de poder (cf. Fairclough, 1989) e ainda a formas de continuidade ou mudança social (Fairclough, 1992, 2001). Essa perspectiva nos remete à noção de que o discurso não é neutro, visto que, ao se interligar a estruturas sociais, vincula o comportamento lingüístico à ideologia. Há, portanto, um estreito imbricamento entre discurso, formas de poder e ideologia. A Análise Crítica do Discurso empenha-se em expor tal imbricamento e, em especial, aqueles que passam despercebidos – como senso comum.

Parece complicado? Não se preocupe, vamos trabalhar todas essas informações de forma mais detalhada nas seções que agora seguem.

1 Linguagem, poder e mudança social

Analistas críticos do discurso acreditam que o poder da linguagem está na sua característica constitutiva. De acordo com Fairclough (1985, 1992, 2001), principal expoente da ACD, a linguagem tanto constitui a sociedade que a regula quanto é constituída por ela. Desse modo, ao mesmo tempo em que práticas sociais naturalizam-se por meio do discurso e, assim sendo, são por ele reforçadas e legitimadas, elas também podem ser desafiadas por esse mesmo meio.

Se há, por exemplo, por senso comum, a idéia de que a responsabilidade pela educação de uma criança é principalmente da mãe, essa prática social é reforçada e legitimada por discursos provenientes de mães, tais como “Meu marido é ótimo. Ele *me ajuda* muito com as crianças”, ou de pais, tais como “Minha mulher não pode reclamar de mim, pois *a ajuda* muito com as crianças”. No entanto, por trás dessas práticas discursivas está a noção – convencionada e não natural – de que a responsabilidade pela educação dos filhos é realmente da mãe, e ao ‘bom’ marido cabe *ajudá-la* somente, mas

não tomar as rédeas dessa educação. As crianças, por sua vez, crescem ouvindo esses discursos e internalizando esse tipo de prática (e de ideologia), o que termina por contribuir para perpetuarem esses mesmos discursos e práticas sociais, ou seja, as pessoas continuam usando esse tipo de discurso – e acreditando nele – tanto quanto agindo de forma a perpetuar esse tipo de prática.

Por outro lado, no entanto, podemos, por meio do discurso, desafiar essa prática social se passarmos a fazer uso de construções linguísticas como “*Meu marido e eu nos ajudamos muito na educação de nossos filhos*” ou ainda “*Meu marido é injusto quando se trata da educação dos nossos filhos, não porque não faz nada, mas porque se acha fantástico por dividir as responsabilidades comigo; como se isso fosse meu encargo*”. Note que, por meio desses tipos de prática discursiva, as crianças crescerão percebendo que a educação dos filhos é uma responsabilidade conjunta ou que, se não o é, deveria ser. Assim, práticas sociais tendem a ser modificadas mediante a instauração de novas práticas discursivas. É exatamente aí que entra a relação entre linguagem e mudança social.

Não podemos esquecer, ainda, que a mudança social não necessariamente será motivada pelo discurso, mas também pode o ser pela própria prática social. Se observarmos, por exemplo, à nossa volta, casais que se ajudam na educação dos filhos, haveria uma mudança de prática antecipando – ou desafiando – a mudança de discurso. De qualquer forma, importa enfatizar que as práticas discursivas e as práticas sociais têm um inter-relacionamento bidirecional: ambas influenciam e são influenciadas mutuamente.

Você ainda pode estar se perguntando em que medida essas mudanças citadas acima podem tornar-se efetivamente desafios, já que, muitas vezes, as pessoas sequer se dão conta dos efeitos sociais que o uso de linguagem pode acarretar. No entanto, queremos chamar sua atenção para o objetivo da ACD referido no parágrafo inicial desta unidade. Como ‘dissemos’, é papel dos analistas críticos do discurso expor ideologias ocultas por detrás do discurso a fim de tornar o maior número de pessoas possível conscientes de que nem tudo que é senso comum é natural, mas sim *naturalizado* por tradições e convenções sociais que, via de regra, perpetuam relações assimétricas de poder. Assim, quando as práticas discursivas forem percebidas – explicitamente expostas

– como sendo não-fatos ou fenômenos irreversíveis e sim criações e construções sociais ‘inventadas’ pelos próprios indivíduos, tenderão a ser questionadas, podendo perder sua potencialidade de sustentar práticas sociais calcadas na desigualdade (FAIRCLOUGH, 1989, p. 85).

Ficou clara a relação entre linguagem, poder e mudança social? Importa que você tenha clareza de que a *linguagem* tem o *poder* de promover *mudança social* tanto quanto mudanças sociais têm o poder de promover mudanças na linguagem. Lembre-se sempre também da relação dialética – bidirecional – entre linguagem e sociedade, pois é essa característica mutuamente constitutiva do discurso e da prática social que constitui o foco de interesse maior dos estudos em Análise Crítica do Discurso.

Para finalizar esta seção, reforçamos o entendimento de que a ACD é socialmente orientada, na medida em que seu intuito é promover mudança social a partir da desmistificação de questões naturalizadas – e, portanto, geralmente não questionadas – relativas a desigualdades sociais, seja em razão de religião, etnia, classe, língua, gênero, orientação sexual e/ou tantos outros problemas sociais com os quais nos deparamos em nosso dia-a-dia. Como nos lembra van Dijk (1997, p. 23), analistas críticos do discurso “objetivam ser agentes de mudança, e o fazem em solidariedade àqueles que mais necessitam dessa mudança” (tradução dos autores).

2 O discurso como prática social

Como já discutimos anteriormente, a Análise Crítica do Discurso está embasada em pressupostos funcionalistas. Assim, os analistas críticos do discurso enfatizam a relevância do estudo da relação inerente entre estrutura lingüística e estrutura social. Nesse sentido, a ACD incorpora, também, pensamentos do professor, filósofo e crítico literário russo Mikhail Bakhtin – desenvolvidos originalmente a partir do final da década de 1920 – para quem o uso de linguagem não é individual, mas social e para quem o significado de uma palavra não é intrínseco a ela, mas dependente do contexto e do falante/escritor. Como relata o próprio Bakhtin (2002, p. 43), “a organização hierarquizada das relações sociais exerce influência poderosa sobre as formas de enunciação”.

Com base nesses pressupostos, Fairclough (1989) propõe considerar o discurso como uma prática social, uma forma de as pessoas representarem a realidade, agirem sobre o mundo e, sobretudo, sobre as outras pessoas; enfim, o discurso caracteriza-se como forma de ação sobre as estruturas sociais. No entanto, como já comentado anteriormente, é, ao mesmo tempo, formado e regulado por essas mesmas estruturas. Essa perspectiva bidirecional, já mencionada anteriormente, é explicada da seguinte forma por Gouveia (2007), pesquisador português que se dedica, também, aos estudos em análise crítica do discurso,

a estrutura social é uma condição para a existência do discurso, mas é também um efeito de tal existência: por um lado, o discurso é constrangido e formado por relações ao nível da sociedade, por relações específicas a instituições particulares, por sistemas de classificação e por várias normas e convenções, de natureza quer discursiva, quer não-discursiva, de tal forma que os eventos discursivos variam, na sua determinação estrutural, de acordo com o domínio social particular ou enquadramento institucional em que são gerados; mas, por outro lado, o discurso é um princípio estruturador, no sentido em que Foucault usa o termo discurso, i. e., os objectos, os sujeitos e os conceitos são formados discursivamente [online].

Dessa relação de influência mútua entre discurso e sociedade, decorre a influência do discurso nas crenças e conhecimentos das pessoas, na constituição de suas identidades e, ainda, no modo como se relacionam; da mesma forma que nossas crenças e conhecimentos, assim como nossas identidades e relações determinam nosso uso de linguagem. Enfim, o discurso revela a pessoa que somos, refletindo nossa visão de mundo e do outro e, ainda, o modo como nos relacionamos com esse outro. Para ajudar você a assimilar melhor a idéia de que a linguagem tem poder constitutivo, vamos dizer que façamos o seguinte comentário:

“Mais uma vez, o time de voleibol masculino do Brasil conquistou o título mundial”.

Esse comentário pode parecer bastante neutro, mas, se pensarmos no potencial que a linguagem nos oferece, poderíamos – mudando um único item lingüístico – ter usado, ao invés do verbo *conquistou*, verbos como *ganhou* ou *recebeu*, por exemplo, dentre tantas outras possibilidades. A opção pelo verbo *conquistou* pode revelar o nosso

entendimento de que esse título não veio de graça; foram necessários esforço, luta, dedicação, comprometimento, motivação, entusiasmo, trabalho em equipe etc. Como você pode perceber, esse simples comentário parece indicar que, em nossa visão de mundo, aspectos como os acima citados são, conscientemente ou não, apreciados e valorizados; ou seja, por meio desse texto vocês já conhecem alguns de nossos valores e crenças e, grosso modo, um pouquinho de nossa identidade e de formas de relacionamento que apreciamos. Não é comum, no entanto, depararmos com pessoas que param para pensar e refletir acerca do que dizem, ouvem ou fazem. Via de regra, não nos damos conta de que nossas ações e nossos discursos – por mais simples que sejam – têm reflexos na formação de indivíduos e de estruturas sociais; e é desse modo que (re)constituímos o mundo em que vivemos, reforçando ou desafiando a *realidade*, assim como nossas identidades e relações sociais.

Você pode estar se perguntando por que colocamos *italico* na palavra *realidade* no parágrafo anterior. Nossa resposta é, ao mesmo tempo, simples e complexa. É simples na medida em que acreditamos que o que é *verdade* para você pode não o ser para nós, por exemplo, ou vice-versa. Todavia é complexa por sua relação com ideologia, noção de que já tratamos anteriormente, mas que retomamos agora com um pouco mais de profundidade, visto já termos avançado um pouco mais em nossas discussões.

Ideologia, para os fins dos estudos em Análise Crítica do Discurso, refere-se ao sistema de conhecimento, pensamento, valores e crenças que as pessoas constroem ao longo de sua história por meio de suas interações sociais com o outro; e é esse sistema que nos faz ter uma determinada representação do *real*.

Se esse sistema, como referimos acima, constrói-se por meio de nossas interações com o mundo que nos rodeia, então ele pode ser entendido como uma construção social, uma vez que, muito provavelmente, a forma como cada um de nós vê o mundo reflete a forma como aqueles que pertencem ao nosso meio social vêem o mundo. Isso porque foram essas as pessoas com quem interagimos ao longo de nossa história.

Isso explica, por um lado, por que membros de um mesmo grupo social tendem a compartilhar idéias semelhantes a respeito de certos aspectos da *realidade* e, por outro, por que grupos sociais distintos tendem a diferir em seu modo de *ler* o mundo.

Queremos dizer que, independentemente da visão de mundo que temos, nossas representações são normalmente carregadas de ideologias, ou seja, de *verdades*. Não podemos esquecer, no entanto, que essas *verdades* podem ter conseqüências sociais, já que muitas delas são injustas e discriminatórias na medida em que são impregnadas de relações assimétricas de poder e dominação e cooperam para a legitimação do domínio injusto de uns sobre outros.

Grande parte dos(as) falantes/escritores tendem a codificar, em seu comportamento lingüístico (léxico, estrutura sintática), representações discriminatórias do *real*, de modo inconsciente e ingênuo. Na verdade, é aí que está o maior problema da ideologia, ou seja, seu status de senso comum. Sem pensar, terminamos por reproduzir relações assimétricas de poder como se fossem aspectos naturais da vida humana.

Se refletirmos criticamente na ação do governo federal em alocar vagas nas universidades federais para pessoas de níveis sociais menos privilegiados, e nas práticas discursivas que permearam essa ação, por exemplo, podemos perceber que há, por trás dessa medida e do discurso que a acompanha, uma desvalorização do ensino público brasileiro e, conseqüentemente, daqueles que o freqüentam ou freqüentaram¹¹.

De acordo com a fala do próprio presidente do país, Luiz Inácio Lula da Silva, “os estudantes de escola pública, geralmente de família de baixa renda, muitas vezes chegam ao vestibular em desvantagem em relação aos alunos de escolas e cursinhos particulares” (http://www.pernambuco.com/diario/2004/05/14/brasil5_0.html).

Apesar de percebermos que o discurso do presidente não é assertivo a ponto de afirmar categoricamente que os estudantes da escola pública *sempre* chegam com desvantagem ao vestibular, se comparados aos estudantes de escolas particulares, temos aí a aceitação (um posicionamento ideológico) de que a escola pública é fraca se comparada à escola particular. Podemos inferir, ainda, a partir dessa fala do presidente, que a escola pública, freqüentada por alunos de famílias socioeconomicamente menos favorecidas, não é adequada para quem pode pagar. Diante disso, temos reforçada a idéia da falência do ensino público fundamental e médio – como se isso fosse uma realidade natural da vida.

¹¹ Os grupos e organizações que representam o interesse de minorias beneficiadas por ações afirmativas de inclusão social provavelmente terão orientação ideológica diferente a respeito da alocação de vagas para estudantes de classes socioeconomicamente desfavorecidas.

Dentro do raciocínio que estamos desenvolvendo, o papel do governo deveria ser o de fortalecer a escola pública em todos os níveis de ensino – contratar professores qualificados para a disciplina em que atuam, estimular e promover educação continuada para tais professores, proporcionar a esses profissionais e a seus alunos condições favoráveis tanto do ponto de vista do espaço físico da escola quanto da sua infraestrutura, oferecer um plano de cargos e salários compatíveis com a dedicação necessária à profissão etc. – e não adotar soluções paliativas, tais como alocar vagas para os alunos provenientes da *impotente* escola pública, medida que atua sobre a consequência de um ensino público deficitário e não sobre a causa.

Resumindo, visto ser o discurso, como discutimos até o momento, uma forma de ação social com o poder de criar, reforçar ou desafiar conhecimentos, valores, crenças, preferências, identidades e formas de relações sociais, a ACD, que ganha importância dentre os estudos em análise do discurso devido ao seu posicionamento crítico mediante a desigualdade social, procura conscientizar-nos acerca do valor e do poder da linguagem na formação das estruturas sociais.

A fim de integrar aspectos teóricos e metodológicos com vistas a dar conta daquilo que a ACD se propõe fazer, Fairclough (1992) desenvolveu um modelo tridimensional de análise de textos que compreende o *texto*, a *prática discursiva* e a *prática social*. É a esse modelo que a próxima seção se destina.

3 O modelo tridimensional de Fairclough

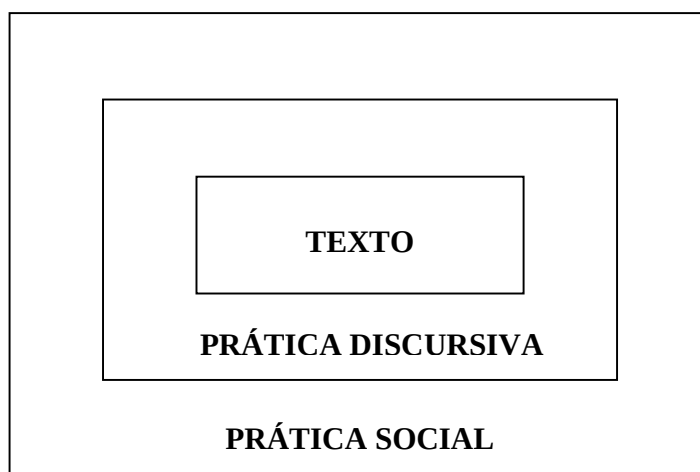
O modelo tridimensional de análise do discurso proposto por Fairclough (1989, 2001) é chamado pelo próprio autor de *teoria social do discurso*. Diferentemente de outras teorias sociais, a ACD é *lingüisticamente orientada*. Isso implica que, ao fazermos interpretações relevantes acerca das idéias, crenças, preferências, identidades e relações que subjazem o uso de linguagem, focalizamos também elementos lingüísticos de modo a fornecer evidências das interpretações que fazemos. Esse também é um dos fundamentos da Lingüística Sistêmico-Funcional, razão pela qual a ACD incorpora princípios dessa abordagem em suas análises, como veremos na seção 4.

A preocupação social da teoria de ACD que adotamos tem por pressuposto o fato de que, em sociedades democráticas, a distribuição de poder é uma questão mais persuasiva e de consentimento do que coerciva (FOUCAULT, 1972; VAN DIJK, 1997). A persuasão e a produção de consentimento são exercidas, antes de mais nada, por meio de *verdades* veiculadas discursivamente, o que tem contribuído para a importância do discurso na constituição da sociedade, como enfatizamos na apresentação a este material. O crescimento do discurso como um fenômeno constitutivo de sistemas de conhecimento, identidades e relações legitima os empreendimentos de conscientização propostos pela ACD.

Uma das suposições da análise crítica do discurso é a de que qualquer texto pode ser analisado criticamente, concebendo a análise textual como a descrição e a interpretação não somente do conteúdo dos textos, mas também de sua forma lingüística (textura), o que remete à sua face *lingüisticamente orientada*. Queremos dizer com isso que representações distintas de um dado conteúdo envolvem diferentes formas lingüísticas e vice-versa. Assim, forma e conteúdo não podem ser dissociados, visto tratar-se de “frente e verso de uma mesma moeda”.

Dessa forma, Fairclough (1992) propõe uma análise de discurso em que se investigam as dimensões *textual*, *discursiva* e *social* (Figura 3.1). A investigação dessas dimensões se dá separadamente, mas com o intuito de, posteriormente, inter-relacioná-las na tentativa de especificar a forma como os significados são lingüisticamente construídos e, por fim, chegar ao objetivo principal da ACD, que é *desnaturalizar o naturalizado* e promover mudança social e emancipação.

Figura 3.1 – Modelo tridimensional de Fairclough (1992)



Na perspectiva do discurso como texto, a análise crítica do discurso, da forma proposta no modelo tri-dimensional apresentado, focaliza o nível textual e o nível lingüístico, ou seja, *descreve* as escolhas lexicais, gramaticais, coesivas e estruturais do texto.

A dimensão da prática discursiva envolve processos de *produção, distribuição e consumo* de textos. No que diz respeito à produção, *interpreta-se* o modo como escritores(as)/falantes *lêem* o mundo. Com relação à distribuição, investiga-se para quem são dirigidos os textos, e as formas – incluindo tipos de mídia – como circulam (se são institucionalizados, se circulam em veículos de grande alcance etc.). No que tange ao consumo, busca-se entender como produtores(as) de textos e potenciais leitores(as)/ouvintes criam sentidos a partir dos conteúdos textuais; como estabelecem relações de coerência; como (re)criam a textualização de possíveis intenções (força ilocucionária); como se coadunam com outros textos (intertextualidade) e com outros discursos (interdiscursividade).

Finalmente, a dimensão do discurso como prática social é abordada e *explicada* em relação às estruturas sociais, focalizando como formas de hegemonia e ideologia embrenham-se em textos. De acordo com Fairclough, que se baseia em Gramsci, a hegemonia está relacionada ao domínio ou poder de uns sobre outros. Para assegurar domínio e poder, entram em cena questões ideológicas que orientam a atribuição de sentidos aos textos, o que se dá com base no conhecimento de mundo, na visão de mundo, na representação da *realidade* daqueles envolvidos nesses processos. Em outras palavras, os indivíduos se valem – conscientemente ou não – de formas de ideologia para dar suporte a formas de poder, já que, no mundo moderno, é mais importante dominar por meio do consentimento do que da coerção.

Assim como no processo de estratificação de que “falamos” na Unidade II há uma interação entre os níveis de *significado*, de *lexicogramática* e de *contexto*, não sendo possível analisar um sem considerar o outro, o mesmo acontece ao realizarmos análise crítica do discurso: as três dimensões que acabamos de ver se sobrepõem umas as outras.

Desse modo, na ACD, não podemos referir a características de um texto sem fazer alusão aos processos de *descrição* (texto), *interpretação* (prática discursiva) e *explicação* (prática social). É a partir dessa integração das três dimensões que podemos verificar como a linguagem e os processos de ordem social se entremeiam. Aqui se verifica uma preocupação semelhante entre essas duas áreas de estudos da linguagem – LSF e ACD – e se justifica a integração das duas para os objetivos deste livro.

Concordamos com os preceitos teóricos acima registrados de que cada uma dessas dimensões analíticas é indispensável para uma análise de discurso que se proponha social, visando à conscientização dos usuários de linguagem quanto à característica potencialmente manipuladora do discurso.

4 Um exemplo de análise

Gostaríamos, agora, de propor a você um exemplo de análise crítica do discurso, já elaborada em Meurer (2007), em que o autor integra conhecimentos provenientes da Análise Crítica do Discurso e da Lingüística Sistêmico-Funcional para a discussão de uma breve tirinha de Garfield – gato gordo e preguiçoso, personagem criado por Jim Davis.

Para tanto, recorremos à Lingüística Sistêmico-Funcional proposta por Halliday (1994) com vistas a apresentar a você algumas particularidades dessa teoria a fim de que você reconheça a existência de três tipos de significados articulados simultaneamente pela linguagem, quais sejam o *ideacional*, o *interpessoal* e o *textual* (chamados de *metafunções* na teoria sistêmico-funcional). Essas *metafunções* pertencem ao estrato semântico da linguagem, representado na Figura 2.1.

Cada uma das *metafunções* possibilita *fazer* algo com a linguagem. Significados *ideacionais* têm a função de codificar – ou expressar – nossa representação da *realidade*, o que cria, reflete, reforça e/ou desafia nossos sistemas de conhecimentos e crenças. Significados *interpessoais* manifestam a forma como estabelecemos identidades e relações sociais. Por fim, os significados *textuais*, relativos à organização do texto (oral ou escrito), revelam o que os(as) falantes ou escritores(as) salientam – ou não – em seus textos.

As *metafunções*, por sua vez, materializam-se por meio das escolhas *lexicogramaticais* feitas a partir do potencial semântico (de significações) que uma língua oferece a seus(suas) usuários(as).

Note, pela função de cada um dos significados mencionados acima que, neste ponto, estamos amarrando as *metafunções* – dimensão semântica – aqui apresentadas às dimensões de *contexto da situação* – *campo*, *relações* e *modo* – exploradas na Unidade II. Importa que você perceba que o *campo* relaciona-se à *metafunção ideacional*; as *relações*, à *metafunção interpessoal*; e o *modo*, à *metafunção textual*.

Acrescentamos, agora, a dimensão lingüística propriamente dita, ou seja, a *lexicogramática*. Assim, queremos dizer a você que significados *ideacionais* realizam-se por meio do sistema de *transitividade*; *interpessoais*, pelo sistema de *modo gramatical*; e *textuais*, pelo sistema de *estrutura temática*, como se pode visualizar na Figura 3.2.

Figura 3.2 – Contexto da situação, semântica e léxicogramática
(adaptado de HEBERLE, 2000, p. 297, com base em HALLIDAY, 1978)

CONTEXTO DA SITUAÇÃO	SEMÂNTICA	LÉXICOGRAMÁTICA
<i>Campo</i> o que está acontecendo: a atividade social	Significados <i>ideacionais</i> representação da ‘realidade’	<i>Transitividade:</i> oração como representação
<i>Relações</i> quem participa: a relação entre os participantes envolvidos	Significados <i>interpessoais</i> interação pessoal	<i>Modo gramatical:</i> oração como troca de experiência
<i>Modo</i> o papel da linguagem: canal e meio	Significados <i>textuais</i> estrutura textual	<i>Estruturas temáticas:</i> oração como mensagem

Como vimos anteriormente, as variáveis do *contexto da situação* – *campo*, *relação* e *modo* – motivam o *registro* de um determinado *gênero textual*. Cada *gênero*, por sua vez, contém configurações específicas de significados relativos às três dimensões semânticas – *ideacionais*, *interpessoais* e *textuais*. Esses significados são realizados na

lexicogramática pela *transitividade*, *modo gramatical* e *estrutura temática*, respectivamente. Lembramos que, embora tenhamos de tratar de cada uma dessas dimensões do *contexto*, da *semântica* e da *lexicogramática* separadamente, elas acontecem simultaneamente. Tenha presente a complexidade do discurso a que nos referimos na Unidade I.

Esses novos conceitos podem estar lhe parecendo difíceis, mas, a partir de sua aplicação prática na tirinha do Garfield, tudo vai ficar mais claro, visto que trataremos de cada um desses significados.

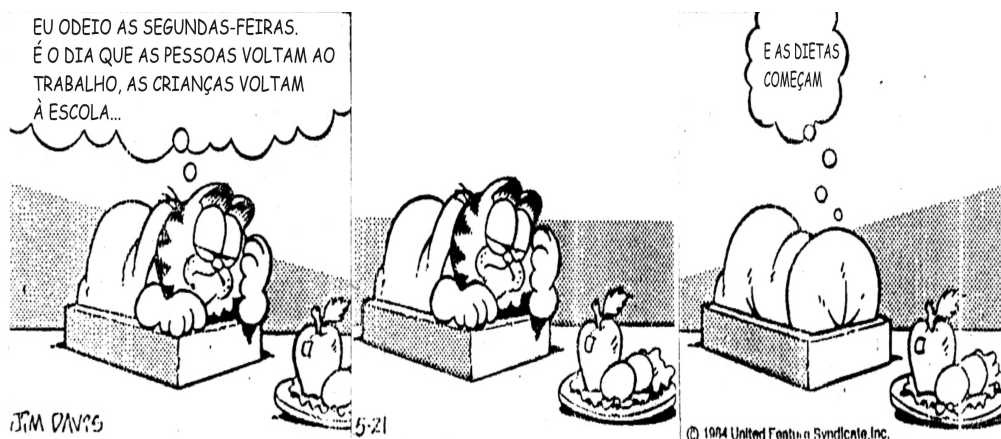
Voltando, pois, à idéia de análise ilustrativa a ser feita nesta seção, gostaríamos de propor a você que, antes de ler a tirinha que apresentaremos em seguida, recrute o seu conhecimento prévio a respeito desse gênero textual de modo a fazer inferências – prognósticos ou previsões – relativas ao possível tom do texto que pretendemos analisar. Você acha que vai se deparar com um texto em *registro* formal ou informal? Será que esse texto veiculará um conteúdo *ideacional* de natureza científica ou de visão individual de um aspecto da *realidade*? E em termos de relações *interpessoais*, haverá um tom sério, respeitoso e distante ou prevalecerá um viés jocoso, humorístico e de certa intimidade?

Você não deve ter tido dificuldade para responder a essas perguntas, certo? E você sabe por quê? Porque, como membro do *contexto da cultura* em que vivemos no mundo atual, você é frequentemente exposto(a) a tirinhas que circulam em algumas das mídias que mencionamos em nossa apresentação a este material. Dessa forma, você sabe que este é um gênero cômico, em que, portanto, prevalece um *registro* informal, um conteúdo *ideacional* que reflete visões aparentemente individuais da *realidade*¹² e um estabelecimento de relações *interpessoais* em tom humorístico e de certa intimidade.

Eis a tirinha:

¹² Exploraremos essa perspectiva em maior detalhe ao falarmos de discurso como prática social, pois visões individuais tendem a ser influenciadas pelas estruturas sociais nas quais os indivíduos se inserem. De acordo com vertentes de análise do discurso de linha francesa, a noção de individualidade é uma ilusão (por exemplo, Grigoletto).

Figura 3.3 – Tirinha de Garfield



Trata-se de um texto autêntico composto de três quadrinhos, nos quais Garfield encontra-se desanimado frente a um prato de frutas, como se pode verificar na Figura 3.3.

Vamos à análise? O texto será investigado a partir de cada uma das perspectivas propostas no modelo tridimensional apresentado na Figura 3.1, amparado pelas categorias propostas na LSF¹³.

4.1 A dimensão textual

Na dimensão de análise sob a perspectiva *textual*, busca-se, como já mencionamos, fazer uma descrição acerca de aspectos relativos a *escolhas lexicogramaticais*, *coesivas* e *estruturais* do texto. E como analisar cada um desses aspectos? Vamos por partes. Começaremos com os significados *ideacionais*, para, em seguida, abordarmos os significados *interpessoais* e, por fim, os *textuais*¹⁴. Vamos lá?

¹³ Note-se que tanto a ACD quanto a LSF possuem níveis de análise de profundidade maior e mais detalhada do que a análise simples e de caráter ilustrativo que aqui apresentamos.

¹⁴ Não há uma determinação de que a análise seja feita na ordem em que estamos fazendo. Trata-se de uma opção.

4.1.1 Significados ideacionais: representando a realidade

No âmbito da LSF, *processos*, *participantes* e *circunstâncias* são os elementos que compõem a oração, que é a unidade básica de análise para se investigar como se *realiza* (expressa ou codifica), linguisticamente, a representação da *realidade* nos textos. *Processos* são realizados por grupos verbais; *participantes*, por grupos nominais; e *circunstâncias*, por grupos adverbiais.

Processos podem ser de quatro tipos – apesar de Halliday trabalhar com seis, concordamos com Martin, Matthiessen, Painter (1997), ao propor quatro principais – quais sejam *materiais* (processos que envolvem ações, acontecimentos – e.g. fazer, pintar, dançar), *mentais* (processos relativos a sentimentos, pensamentos, percepções, desejos – e.g. gostar, pensar, ver, desejar), *verbais* (processos relacionados a verbalizações – e.g. dizer, explicar, argumentar) e *relacionais* (processos referentes a questões de identificação e atribuição de qualidades – e.g. ser, estar, tornar-se, permanecer).

A nomenclatura referente aos *participantes* depende do tipo de *processo* que ocorre na oração. Por exemplo, se temos um *processo material*, teremos um participante principal, chamado de *agente*, e um participante secundário, chamado de *meta*. Em se tratando de *processos mentais*, esses participantes são o *sensor* e o *fenômeno* respectivamente. Já em *processos verbais*, temos o *dizente* e o *recebedor* como participantes, ao passo que, em *processos relacionais*, os *participantes* são chamados de *identificado* e *identificador* e de *portador* e *atributo*, dependendo da função da oração em termos de veicular uma forma de identificação ou uma característica ou atributo.

Analisemos as orações da nossa tirinha:

EU	ODEIO	SEGUNDA-FEIRA
SENSOR	PROCESSO MENTAL	FENÔMENO

ESSE	É	O DIA
IDENTIFICADO	PROCESSO RELACIONAL	IDENTIFICADOR

QUE	AS PESSOAS	VOLTAM	AO TRABALHO
	AGENTE	PROCESSO MATERIAL	CIRCUNSTÂNCIA

QUE	AS CRIANÇAS	VOLTAM	À ESCOLA
	AGENTE	PROCESSO MATERIAL	CIRCUNSTÂNCIA

E QUE	AS DIETAS	COMEÇAM
	AGENTE	PROCESSO MATERIAL

Como descrito anteriormente, a análise da transitividade objetiva demonstrar linguisticamente os significados *ideacionais* do texto. Para tanto, vale-se da análise de *participantes*, *processos* e *circunstâncias* com o intuito de responder à pergunta *Quem faz o que em que circunstâncias?*, para, por fim, entender os tipos de conhecimento e/ou crenças produzidos no texto e, assim, a representação que o texto oferece acerca da *realidade*.

Com base nessa análise, podemos dizer que Garfield – o *sensor (eu)* de nossa primeira oração – mentaliza (*odeio – processo mental*) a segunda-feira (*fenômeno* na primeira oração e *identificado -esse-* na segunda), relacionando-a (*é, processo relacional* da segunda oração) a um dia (*identificador*) odioso. Nessa identificação, o gato encaixa três novas orações – com o auxílio do elo coesivo *que* –, nas quais explica as razões que o motivam a não gostar de segunda-feira, quais sejam este é o dia em que as pessoas voltam ao trabalho; as crianças, à escola e as dietas começam.

4.1.2 Significados interpessoais: criando relações e identidades

De acordo com a ACD e com a LSF, textos estabelecem significados *interpessoais* tanto do ponto de vista das *relações sociais* quanto da *identidade*. *Relações sociais* dizem respeito ao caráter da interação que as pessoas ou instituições estabelecem com outros indivíduos ou instituições.

O ponto de partida para esse tipo de análise é o *modo verbal*, que pode ser de três tipos: *afirmativo*, *interrogativo* e *imperativo*. Interessa, no momento, saber que o uso desses *modos verbais* posiciona tanto o(a) falante/escritor(a) como o(a) ouvinte/leitor(a). No caso do texto de Garfield, todas as orações estão no *modo verbal* afirmativo, que é o *modo* normalmente utilizado para dar informações. Dar informações, por sua vez, implica

transmitir algo que o(a) receptor(a) precisa saber. No entanto, quando se trata de informação cujo conteúdo já é do conhecimento do(a) receptor(a), essa informação pode adquirir outros sentidos, além daquilo que é dito/escrito. Aachamos que uma das intenções da tirinha, ao dar uma informação já conhecida, é entreter leitores(as).

Além disso, o texto *faz* mais, pois, por meio da linguagem, podemos estabelecer *relações sociais* simétricas/assimétricas de simpatia/antipatia, solidariedade/antagonismo, amor/ódio, amizade/desprezo, cooperação/competição, entusiasmo/apatia, certeza/dúvida, alegria/tristeza, contentamento/raiva, aceitação/rejeição, aproximação/distanciamento, dentre tantas outras.

O tipo de *relações* que estabelecemos pode revelar algo sobre nossa *identidade* e, também, sobre como vemos a *identidade* do outro. Essas duas perspectivas *interpessoais*, por sua vez, estão estreitamente ligadas a formas de conhecimentos e crenças – *significados ideacionais* – que internalizamos ao longo de nossa vida.

Que *relações sociais* são estabelecidas na tirinha de Garfield, além de proporcionar entretenimento? Sob o ponto de vista da relação entre o gato e o objeto de atenção do seu texto (segunda-feira), as afirmações do nosso personagem parecem revelar uma relação de ódio com a segunda-feira, com o trabalho, com a escola e, especialmente, com as dietas.

A análise, nesse nível focaliza o *modo verbal*, que pode ser de três tipos: *afirmativo*, *interrogativo* e *imperativo*. Interessa, no momento, saber que o uso desses *modos verbais* posiciona tanto o(a) falante/escritor(a) como o(a) ouvinte/leitor(a).

Sob o ponto de vista do seu relacionamento com o grau de *verdade* do seu texto, o gato é categórico (não há qualquer atenuação ou modalização), estabelecendo, assim, um alto grau de certeza quanto ao seu posicionamento. Essa certeza – evidenciada lingüisticamente pelas afirmações categóricas de Garfield – contém uma ambigüidade interessante quanto ao seu direcionamento. Por um lado, pode estar relacionada às próprias crenças do gato preguiçoso e afeito a um bom prato de *lasagna*, como se ele quisesse reafirmar essa *verdade* a si próprio. Por outro, pode relacionar-se ao leitor, na medida em que Garfield, ao se apresentar como autoridade no assunto, parece tomar como fato que o(a) leitor(a) compartilha a sua visão de mundo. Nesse sentido, Garfield estabelece uma relação de cooptação do(a) leitor(a).

No que se refere a identidades, o texto tem caráter um tanto subliminar, na medida em que não apresenta explicitamente os personagens. Assim, para construir sentidos e dar coerência ao texto, o(a) leitor(a) precisa possuir conhecimento prévio acerca da identidade do gato, bem como saber que pessoas trabalham, freqüentam a escola e fazem dieta e, ainda, que muitas delas podem reclamar disso. Tais aspectos, entretanto, embora generalizantes no texto, são traços identitários restritos a pessoas de uma determinada classe social – que trabalham, estudam e fazem dieta. Esse caráter subliminar e generalizador traz implicações ideológicas que serão discutidas na dimensão de prática social.

Vários pesquisadores na área de estudos da linguagem têm mostrado que os textos refletem e constroem relacionamentos e identidades de toda sorte. Como já mencionamos anteriormente, um dos focos de interesse da ACD é desvendar questões de relacionamentos assimétricos e de identidade. Para esse fim, dados têm sido coletados em diferentes contextos sociais, tais como situações de depoimentos de testemunhas à polícia, casos de violência contra mulheres relatados na delegacia da mulher, interações entre polícia federal e imigrantes, relacionamentos entre professores e alunos, médico e paciente etc.

O simples exemplo de Garfield que usamos para ilustrar relações sociais e identidades pode ser visto apenas como a ponta do *iceberg* de assimetrias naturalizadas e veiculadas na mídia. Embora a assimetria contida no texto de Garfield seja leve e moderada, a naturalização acontece constantemente e, muitas vezes em proporções bem mais acentuadas, em todos os níveis da estrutura social – individual, institucional, global.

4.1.3 Significados textuais: organizando o texto

A estrutura temática dos textos é analisada, de acordo com a LSF, a partir da noção de *tema* e *rema*. O *tema* é o ponto de partida da oração, o assunto sobre o qual a oração diz respeito; enquanto a *rema* é aquilo que se diz com referência ao *tema*. Essas noções podem parecer similares às noções de *sujeito* e *predicado* da Gramática Tradicional. Entretanto, muitas vezes, *sujeito* e *tema* tanto quanto *predicado* e *rema* não

se coadunam. Por essa razão, entre outras, justifica-se a noção de *tema* e *rema*. Observe a seguinte oração, a título de ilustração:

“No momento, estamos analisando a tirinha de Garfield.”

Perceba que o elemento lingüístico que inicia a oração não é o *sujeito*, e sim uma *circunstância*. Ainda assim, esse elemento constitui o *tema* da oração. A função do *tema* não é nos dizer quem é o *sujeito* ou quem pratica a ação, mas sim indicar qual o elemento da oração que está sendo salientado como ponto de partida. O conjunto de *temas* de um texto, portanto, sugere o seu foco de atenção.

Vamos ao Garfield!

EU	ODEIO SEGUNDA-FEIRA
TEMA	REMA

ESSE	É O DIA
TEMA	REMA

QUE	AS PESSOAS	VOLTAM AO TRABALHO
	TEMA	REMA

QUE	AS CRIANÇAS	VOLTAM À ESCOLA
	TEMA	REMA

E QUE	AS DIETAS	COMEÇAM
	TEMA	REMA

Como percebemos nos quadros acima, os *temas* são: *eu* (Garfield), *esse* (segunda-feira), *as pessoas*, *as crianças*, *as dietas*. Esses *temas* por si só sugerem que o elemento central do texto com um todo é *eu*. Esse *tema* se relaciona – por meio dos processos – com os demais *temas*. Temos, pois, uma visão geral do foco de atenção do texto.

É interessante observar a *tematização* de *dietas* no papel de agente de uma oração *material* – as *dietas* começam, ao invés de *eu* começo uma dieta. Essa textualização dá saliência à dieta, atribui-lhe a função de agente e, dessa forma, constitui Garfield como

vítima. Por ocasião da análise sob o ponto de vista da prática social, voltaremos a esse aspecto, relacionando dietas e boa forma física a questões de ideologia e poder.

Com relação à *dimensão textual* do modelo tridimensional da ACD, acabamos de analisar aspectos *lexicogramaticais* responsáveis pela *realização* das três *metafunções* semânticas: *ideacional*, *interpessoal* e *textual*. Resta ainda lançarmos um olhar acerca do papel da coesão e da estrutura de texto. Vamos fazer isso agora brevemente.

Coesão significa o estabelecimento de ligações semânticas entre os elementos que se encadeiam em um determinado texto. O estabelecimento de um *elo coesivo* se dá quando interpretamos um elemento do texto com base em outro elemento que já ocorreu ou que ainda ocorrerá. Assim, no texto de Garfield, entendemos que as orações encaixadas que qualificam *esse dia* (segunda-feira), quais sejam *as pessoas voltam ao trabalho, as crianças voltam à escola e as dietas começam*, referem-se todas, coesivamente marcadas pela conjunção *que*, a segunda-feira. O texto não faz sentido sem a (re)construção dessa cadeia coesiva. Em termos de ACD, a coesão pode oferecer aspectos interessantes ao estudo de textos no sentido de que a escolha dos elos coesivos que dão continuidade a um texto pode revelar posicionamentos dos(as) falantes/escritores(as), tanto derogatórios quanto favoráveis.

Para encerrarmos esta parte de análise, referimo-nos agora à *estrutura textual*. Esse é um termo sinônimo à *organização retórica* que usamos na Unidade II por ocasião da discussão de *gêneros textuais*. Sugerimos a você que retorne àquela Unidade a fim de verificar como se pode realizar tal análise. Reiteramos, no entanto, que cada gênero tende a caracterizar-se por uma seqüência relativamente típica de estágios que constituem a sua *organização retórica*. Nesse sentido, não espere encontrar em uma tirinha cômica os mesmos estágios que convencionalmente constituem uma narrativa pessoal.

Acrescentamos, ainda, que alguns gêneros têm uma *estrutura retórica* mais convencionalizada e constante do que outros. Até onde sabemos, não há pesquisas que indiquem um grau de padronização de tirinhas em termos de sua estrutura. No entanto, podemos nos aventurar a afirmar que a presente tirinha vale-se da estrutura retórica *situação-avaliação-base* (WINTER, 1977; 1982), usada em muitos gêneros. Especificamente, a situação é *segunda-feira*, a avaliação é o sentimento de ódio que

Garfield expressa sobre esse dia e a base para esse sentimento é que esse é o dia em que pessoas voltam ao trabalho etc.

4.2 O texto como *prática discursiva*

Na dimensão de análise do discurso como *prática discursiva*, nosso modelo tridimensional nos remete à investigação de processos de produção, distribuição e consumo. Enquanto, na seção anterior, preocupava-nos uma *descrição* fundamentada em aspectos lexicogramaticais – ainda que tenhamos feito incursões interpretativas –, na presente dimensão de análise, nossa atenção recai sobre possíveis *interpretações* baseadas em aspectos relativos a *coerência*, *força ilocucionária*, *intertextualidade* e *interdiscursividade*.

Com relação à *coerência*, o gênero textual *tirinha*, como já sinalizamos, suscita processos sócio-cognitivos que nos permitem – por meio da ativação de nosso conhecimento prévio – atribuir-lhe *sentidos* ou possíveis *significações*. Isso se dá pelo fato de que, em nossa experiência de vida nos dias atuais, sabemos que várias pessoas compartilham um sentimento negativo quanto à segunda-feira, por razões semelhantes às de Garfield. Nesse sentido, podemos afirmar que a coerência não reside somente no(a) escritor(a)/falante, mas, também, no(a) leitor(a)/ouvinte. Pode-se dizer, inclusive, que a coerência “está na cabeça” dos interagentes.

A *força ilocucionária*, por sua vez, refere-se à intenção do texto ou à sua *função* global, bem como à intenção ou à *função* dos seus vários *estágios*. Assim, para efeitos de nossas análises, *força ilocucionária* é sinônimo de *função retórica*. Já fizemos incursões a respeito da função da narrativa, bem como dos seus vários estágios. É importante você retornar à Unidade II para retomar as noções já apresentadas a respeito desse assunto. No que tange ao texto de Garfield, parece-nos que a *função retórica* – ou *força ilocucionária* – geral é entreter, como já referimos, pois esta é a expectativa motivada pelo gênero. O entretenimento resulta da nossa capacidade de atribuir coerência ao texto e, mais especificamente, da compreensão do inter-relacionamento entre os elementos da *estrutura textual* – *situação-avaliação-base*.

Voltemo-nos, agora, a aspectos de *intertextualidade* e *interdiscursividade*. O primeiro termo refere-se ao uso, explícito ou não, de excertos ou características de outros textos em um determinado gênero, ao passo que o segundo se refere à inclusão de outros discursos em um determinado gênero.

Na presente análise, a intertextualidade inclui a obediência aos cânones típicos do gênero tirinha. O autor, Jim Davis, obviamente, não está inventando esse gênero, mas sim seguindo padrões já estabelecidos, contemplando, por exemplo, a integração de elementos lingüísticos e visuais. Sem essa integração, nosso objeto de análise não seria uma tirinha. Sob a perspectiva da instanciação de gêneros, todos os textos têm um grau de intertextualidade, a não ser que estejamos inventando um gênero totalmente novo, algo bastante distante da realidade.

O termo interdiscursividade nos leva a reformular levemente a noção de discurso que apresentamos anteriormente. De acordo com o filósofo e historiador francês Michel Foucault, discurso é um termo abstrato para captar a forma de percepção ou visão do mundo de diferentes instituições. Nesse sentido, a noção de *discurso* se assemelha à percepção consensual de *discurso* a que nos referimos na Unidade I.

É preciso, entretanto, elaborar a escopo de *discurso* em maior detalhe, o que fazemos a seguir com base em Foucault e outros pesquisadores que adotam sua perspectiva de *discurso*, como o educador Gunther Kress e o próprio Norman Fairclough, a quem já fizemos várias alusões. O *discurso* é um termo abstrato referente à forma como as diferentes instituições sistematicamente expressam, por meio de textos, seu entendimento da *realidade*. Além disso, essas formas de expressão ou representação da *realidade* trazem, em seu bojo, *proibições* e *incentivos* relativos a expectativas de comportamento das instituições e das pessoas. Assim, os *discursos*, veiculados por meio de textos de diferentes gêneros, procuram regular não somente a percepção, mas também o comportamento dessas instituições e das pessoas que delas fazem parte.

No texto de Garfield, verifica-se a presença mais ou menos subliminar de diferentes *discursos*, e, portanto, a manifestação do fenômeno da interdiscursividade. Encontramos, no texto, vestígios de discursos relativos à forma física (*dietas começam*), à economia (*voltam ao trabalho*) e à educação (*voltam à escola*). Exploreemos um pouco a inserção do *discurso* da forma física: claramente, o texto de Garfield reflete a necessidade

criada, reforçada e legitimada por meio do *discurso da forma física* veiculado na mídia, entre outros ambientes de comunicação. Esse *discurso* não somente expressa valores do que poderíamos chamar de instituição da *boa forma física*, como também demanda comportamento tanto lingüístico quanto físico que se encaixem nos padrões desse *discurso*. Temos, então, nessa simples tirinha, reforçado o culto ao corpo magro e esbelto.

Concluimos nossa análise da dimensão *prática discursiva* sugerindo a você que relembre um dos preceitos fundamentais que temos enfatizados a respeito do uso da linguagem: *fazemos* coisas, praticamos ações, enfim, agimos por meio do discurso. Se você algum dia sentiu necessidade de fazer dieta, isso se deve, em grande medida, a *significações* produzidas discursivamente.

4.3 O texto como *prática social*

Já vimos anteriormente que o discurso está intimamente relacionado a práticas sociais. É nesse nível de análise que buscamos *explicações* para tal relacionamento. Estamos, pois, afastando-nos gradativamente do texto propriamente dito, que já foi *descrito* e *interpretado* nos dois níveis anteriores de análise, para, agora, colocar em cena elementos relativos a *ideologia* e *poder* que interligam o texto a práticas sociais.

A concepção de *ideologia* que usamos aqui é a mesma adotada na ACD: “forma de conceber a realidade que contribui para beneficiar certo(s) grupo(s) em detrimento de outro(s)”, conforme sumarizado por Meurer (2007, p. 102). *Poder*, por sua vez, está ligado à noção de *hegemonia*, isto é, o domínio de uns sobre outros, apoiado por formas de *ideologia* que contribuem para produzir consentimento e, assim, reforçar relações desiguais.

Em nossa tirinha de Garfield, localizamos exercícios de poder interligados a processos ideológicos na medida em que o discurso e os interdiscursos aí veiculados ou sugeridos representam a rotina de trabalho, estudo e dietas como *realidade* única. Dessa forma, por meio da naturalização embutida nessa visão ideológica, o texto reforça o silenciamento e a conseqüente exclusão daqueles que não têm o trabalho e a escola em sua rotina e daqueles que nem poderiam pensar em dietas por não ter o que comer. Por

outro lado, o texto exerce poder sobre seus(suas) potenciais leitores(as) no sentido de reforçar neles(as) a expectativa desses comportamentos naturalizados.

Independentemente do texto de Garfield, pode-se dizer que todo o discurso procura, de alguma forma, *colonizar* indivíduos e outros discursos, *alinhando* suas percepções e formas de comportamento às formas de percepção e comportamento *aprovados* por aquele discurso. Esses *alinhamentos* podem gerar tanto benefício quanto prejuízo para os indivíduos. Daí depreende-se a importância da consciência lingüística e, por via de consequência, da análise do discurso. É crucial procurar conhecer que formas de discurso veiculam que *verdades* em benefício e em prejuízo de quem. Nesse sentido, a análise do discurso pode ter efeito emancipatório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste livro, nossa abordagem ao estudo da linguagem desenvolveu-se a partir da inserção da Análise do Discurso entre as disciplinas de estudos lingüísticos. Após identificarmos as origens dessa disciplina, tratamos da importância do contexto (*registro* e *gênero*) nesse âmbito de estudos. Apresentamos, ainda, uma introdução à Análise Crítica do Discurso, identificando aspectos de sua interface com a Lingüística Sistêmico-Funcional e refletindo sobre a complexidade do discurso, com ênfase nas dimensões de *texto*, *prática discursiva* e *prática social*.

Esperamos que as discussões empreendidas ao longo deste livro tenham propiciado a você a reflexão dos importantes aspectos aqui abordados relativamente ao poder da linguagem. É nosso desejo que a consciência lingüística que ambicionamos ter despertado em você permita-lhe e, acima de tudo, motive-o(a) a desconstruir questões que geram desigualdade social – dominação, opressão, manipulação, discriminação etc. – nas mais diversas manifestações discursivas com que você se deparar.

Para isso, importa que você tenha presente a relação mutuamente constitutiva envolvendo estrutura lingüística e estrutura social, que traz em seu bojo a noção de que o discurso não é neutro, mas sim impregnado de ideologias que dão suporte a formas de poder – ambos (ideologia e poder) muitas vezes naturalizados e tomados como senso comum.

Professores e Tutores

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002 [1929].

_____. *Estética da criação verbal*. Trad.: M.E.G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALOCCO, A. E. A perspectiva discursiva-semiótica de Gunther Kress: o gênero como um recurso representacional. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002, p. 65-80.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER W. *Introduction to Text Linguistics*. London; New York: Longman, 1981.

BUTT, D., & MEURER, J. L. Interview with David G. Butt. *Ilha do Desterro*, 46 (Systemic Functional Linguistics in Action), 2004, p. 255-279.

CALDAS-COULTHARD, C.R. *News as social practice: a study in critical discourse analysis*. Florianópolis: ARES/PGI/UFSC, 1997.

CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J.L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2007, p. 130-149.

EGGINS, S. *An introduction to Systemic Functional Linguistics* (2nd. ed.). London: Continuum, 2004.

FAIRCLOUGH, N. Critical and descriptive goals in discourse analysis. *Journal of Pragmatics*, n. 9, 1985, p. 739-763.

_____. *Language and power*. London: Longman, 1989.

_____. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

_____. *Critical Discourse Analysis*. London: Longman, 1995.

_____. *Discurso e mudança social*. Coord. trad., revisão e pref. à ed. bras. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FOWLER, R.; HODGE, R.I.V; KRESS, G.; TREW, T. (orgs.) *Language and control*. London: Routledge and Kegan Paul, 1979.

FOUCAULT, M. *História da loucura na idade clássica*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993 [1972].

GOUVEIA, C. A. *Linguística Crítica* [online]. Disponível em <http://www.fl.ul.pt/pessoais/cgouveia/tese/capitulo1.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2007.

HALLIDAY, M.A.K. *Language as social semiotic*. London: Arnold, 1978.

_____. Part A. In: *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: OUP, 1989, p. 1-50.

_____. *An Introduction to Functional Grammar*. 2 ed. London: Edward Arnold.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: OUP, 1989.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold. 2004.

HASAN, R. What's going on: a dynamic view of context in language. In: CLORAN, C.; BUTT, D.; WILLIAMS, G. (orgs.). *Ways of saying, ways of meaning: selected papers of Ruqaiya Hasan*. New York: Cassell, 1996, p. 37-50.

HEBERLE, V. Análise crítica do discurso e estudos de gênero: subsídios para a leitura e interpretação de textos. In: FORTKAMP, M.; TOMITCH, L. (orgs.). *Aspectos da Lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000, p. 289-316.

IKEDA, S.N. A noção de gênero textual na lingüística crítica de Roger Fowler. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002, p. 46-64.

KOCH, I. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, I. V., & TRAVAGLIA, L. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

KRESS, G. *Communication and culture*. Sydney: N.S.W. University Press, 1989.

KRESS, G.; HODGE, R.I.V. *Language as ideology*. London: Routledge, 1979.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images*. London;

New York: Routledge, 1996/2006

LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LACLAU, E., & MOUFFE, C. *Hegemony and socialist strategy*. London: Verso, 1985.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARTIN, J.R. Language, register and genre. In A. Burns & C. Coffin (orgs.), *Analysing English in a global context - A reader*. London: Routledge, 2001, p. 149-166.

MARTIN, J. R.; MATTHIESSEN, C.; PAINTER, C. (1997). *Working with functional grammar*. London: Arnold.

MEURER, J.L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002, p. 17-29.

MEURER, J.L. (2006). Integrando estudos de gêneros textuais ao contexto de cultura. In A. Karwoski, B. Gaydeczka & K. S. Brito (orgs.), *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006, p. 165-185.

MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MEURER, J.L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2007, p. 81-106.

Meurer, J.L.; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

Motta-Roth, D. e Heberle, V. O conceito de “estrutura potencial do gênero” de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2007, p. 12-28.

PECHEUX, M. *Language, semantics and ideology: stating the obvious*. London: Macmillan, 1982.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.A.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation. In *Language*, 50 (4), 1974, p. 696-735.

SINCLAIR, J.; COULTHARD, R.M. *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1975.

TOMITCH, L. M. B. Individual differences in text organization perception and working memory capacity. *Revista da ANPOLL*, 2, 1996, 71-93.

VAN DICK, T. *Discourse as structure and process*. London: Sage Publications, 1997.

VIAN JR, O.; LIMA-LOPES, R.E. A perspectiva teológica de Martin para a análise de gêneros textuais. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2007, p. 29-45.

WEEDWOOD, B. *História concisa da lingüística*. [trad.] Marcos Bagno. – São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WINTER, E. O. A clause relation approach to English texts: a study of some predictive lexical items in written discourse. *Instructional sciences*. V.6, 1977, p. 1-93.

_____. *Towards a conceptual grammar of English*. London: George Allen & Unwin, 1982.

WODAK, R. *Disorders of discourse*. Harlow: Longman, 1996.