

3 Discurso e linguagem

A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (Bakhtin, 1979 [2000, p. 282]).

Ao se falar em analisar o discurso de livros didáticos, deve-se, em primeiro lugar, definir o que se entende por *discurso* neste trabalho. Este capítulo tem como objetivo estabelecer as premissas básicas para a análise de livros didáticos, que a presente tese se propõe a fazer, a saber, estabelecer um conceito de discurso e uma teoria de linguagem que possibilitem uma linha de análise a partir de certos entendimentos assumidos.

É difícil estabelecer uma linha divisória entre discurso e linguagem – talvez por os dois estarem necessariamente imbricados. Sendo assim, as teorias de discurso e de linguagem adotadas devem ser compatíveis para tratar fenômenos relacionados a partir de perspectivas também relacionáveis.

3.1 Discurso: uma teoria social

Um dos primeiros construtos teóricos fundamentais para o entendimento da análise de livros didáticos que pretendo desenvolver é a definição de discurso. O conceito de discurso utilizado aqui é o mesmo adotado por Fairclough (1992), em que o discurso é visto como uma forma de agir socialmente; ou seja, é através do discurso que as pessoas interagem umas com as outras no mundo social. “O discurso é um modo de agir, uma forma pela qual as pessoas agem em relação ao mundo e principalmente em relação às outras pessoas” (Fairclough, 1992, p. 63).

Dentro dessa perspectiva, Kress & van Leeuwen (2001), definem discursos como formas de conhecimento construídas e situadas socialmente a respeito de aspectos da realidade. Discursos são, portanto, “desenvolvidos em contextos sociais específicos e de maneiras específicas que atendam às necessidades dos

atores sociais desses contextos” (Kress & van Leeuwen, 2001, p. 4), contexto aqui entendido como quaisquer meios onde os discursos circulem, sejam eles contextos sociais amplos, contextos institucionais, contextos situacionais específicos etc. Discursos envolvem conhecimento tanto dos eventos que constituem a realidade, tais como o que está acontecendo, como, onde, quando e quem está envolvido, quanto de outros aspectos que envolvem esses eventos, como seus objetivos, avaliações, interpretações e legitimações (Kress & van Leeuwen, 2001).

Norton (2000), que está preocupada mais especificamente com o discurso da sala de aula de ensino de língua inglesa, espaço este para o qual os livros didáticos que analisarei são pensados por seus autores, utiliza um conceito condizente, segundo o qual “um discurso é uma forma específica de organizar práticas construtoras de significados” (Norton, 2000, p. 14). Dessa forma, “discursos delimitam o escopo de práticas possíveis sob sua autoridade¹ e organizam como essas práticas acontecem no tempo e no espaço” (Norton, 2000, p. 14).

Segundo Fairclough (1992, p. 64), “existe uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, havendo portanto uma relação entre prática social e estrutura social, em que a segunda é tanto uma condição para a primeira quanto um efeito dela”. Em teoria crítica do discurso, “discursos são complexos de signos e práticas que organizam a existência e reprodução social” (Norton, 2000, p. 14). Para Fairclough (1992), o discurso é a base da estrutura social, pois ele não apenas representa suas convenções, ele constitui, molda e restringe tais convenções, fazendo com que o mundo e as relações sociais adquiram significados.

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que a moldam e a restringem direta ou indiretamente: suas normas e convenções, assim como as relações, identidades e instituições que se encontram por trás destas. O discurso é uma prática não apenas de representar o mundo, mas de fazê-lo significar, constituindo e construindo o mundo com base em significados (Fairclough, 1992, p. 64).

Ao se referir à estrutura social, Fairclough (1992) está preocupado com o alcance que o discurso tem em toda a sociedade. Esse alcance é conseguido devido à inserção do discurso em todas as práticas e eventos sociais dos quais os indivíduos participam. A sala de aula é, portanto, um desses eventos sociais, um

¹ O conceito de *autoridade* será discutido mais adiante (cf. capítulo 5, item 5.2.1).

microcosmo da estrutura social abordada por Fairclough (1992). Nela os alunos se engajam em práticas sociais, negociando significados e construindo o mundo, ao mesmo tempo em que também são construídos por eles.

O conceito de sociedade deve ser interpretado como um conjunto de diversos contextos (situacionais e culturais), abrangentes e sobrepostos, nos quais as instituições de ensino estão situadas. “Estes contextos incluem – mas não se limitam a – contextos internacional, nacional, comunitário, étnico, burocrático, profissional, político, religioso, lingüístico, econômico e familiar nos quais as escolas e outras instituições de ensino se situam e com os quais interagem” (Coleman, 1996, p. 1) em práticas sociais.

Tais práticas sociais são mediadas via linguagem. A linguagem desempenha um papel fundamental nas interações sociais, pois é através da linguagem que as pessoas interagem no mundo social (Bakhtin, 1929 [2002]; Vygotsky, 1934 [1999]; Wertsch, 1991). Não se pode isolar linguagem e meio social, pois um determina e é determinado pelo outro. A linguagem não existe se não estiver situada em um contexto social. Segundo Bakhtin (1929 [2002]), a linguagem é muito mais do que as palavras que pronunciamos ou escutamos, pois “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 1929 [2002, p. 95]); ou ainda, “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (Bakhtin, 1929 [2002, p. 106]). É preciso, portanto, prestar atenção ao impacto da linguagem no mundo social.

Além de considerar o contexto social em que a linguagem é utilizada, é preciso também lembrar que, ao mesmo tempo em que utilizamos a linguagem em relação a outras pessoas, estas outras pessoas também a utilizam em relação a nós; o discurso possui, portanto, uma natureza dialógica² (Bakhtin, 1929 [2002]; Clark & Holquist, 1984 [1998]; Duranti, 1986; Freitas, 1999). Isto significa dizer que o discurso é construído graças a um diálogo existente entre diversas vozes. Segundo Bakhtin (1929 [2002, p. 123]), “a verdadeira substância da língua [é constituída] pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*”. Qualquer enunciado, seja oral ou escrito, precisa ser produzido por

² A natureza dialógica do discurso é coerente com sua natureza sócio-construcionista, pois o discurso constitui, e é constituído em, relações sociais (Berger & Luckmann, 1966 [2002]; Bronckart 1999; Fairclough, 1992; Moita Lopes, 2002).

um sujeito, por uma voz: “uma elocução, falada ou escrita, é sempre expressa de um ponto de vista, o qual, para Bakhtin, é um processo mais do que uma localização” (Clark & Holquist, 1984 [1998, p. 37]).

No entanto, o enunciado não é de autoria exclusiva daquele que o produziu; ele carrega consigo outras vozes. Ao levarmos em consideração que as vozes fazem parte de um contexto social, não faria sentido imaginar que uma voz poderia existir independentemente de outras vozes. Wertsch (1991, p. 52) afirma que “o significado só passa a existir quando duas ou mais vozes entram em contato: quando a voz de um interlocutor responde à voz de um falante”.

É importante ressaltar que este diálogo entre vozes não ocorre apenas na situação imediata de fala-réplica; as vozes que dialogam com um determinado enunciado “podem estar temporal, espacial e socialmente distantes” (Wertsch, 1991, p. 53). Segundo Bakhtin, uma das propriedades do discurso é a *polifonia* (Clark & Holquist, 1984 [1998, p. 33]), no sentido de que todo discurso apresenta “muitos pontos de vista, muitas vozes” (Clark & Holquist, 1984 [1998, p. 259]). Ou seja, os discursos ecoam várias vozes. Todo discurso ecoa vozes de outros discursos que surgiram em outras práticas discursivas. A pluralidade de vozes é uma propriedade inerente a qualquer discurso; “a polifonia é intrínseca ao uso da linguagem” (Moita Lopes, 1999, p. 7). O discurso do livro didático, portanto, assim como qualquer discurso, também é polifônico.

A partir desta idéia de que sempre há várias vozes dialogando na construção de um discurso (um conjunto de enunciados endereçados a alguém e situado em um meio social), pode-se afirmar que as pessoas *se constroem* nas práticas discursivas em que atuam. Ou seja, ao mesmo tempo em que estão construindo as outras pessoas, estão sendo também construídas por essas pessoas. O discurso não só é construído pela sociedade como também ajuda a construir essa mesma sociedade. “O discurso não apenas reflete ou representa as entidades e relações sociais, ele as constrói ou ‘constitui’; diferentes discursos constituem práticas sociais de formas diversas, posicionando os indivíduos de maneiras diferentes como sujeitos sociais” (Fairclough, 1992, p. 3-4).

E como as práticas discursivas estão sempre situadas em um contexto cultural, histórico e institucional, como coloca Wertsch (1991), elas carregam consigo certos significados específicos. Ou seja, “o discurso constitui e constrói o mundo com base em significados, pois não basta que o discurso represente o

mundo, é preciso que ele faça o mundo significar” (Fairclough, 1992, p. 64). A partir daí, Fairclough (1992) atribui ao discurso uma natureza constitutiva (ou sócio-construcionista, na terminologia aqui adotada). Isto significa dizer que o discurso é responsável, seja direta ou indiretamente, pela formação da estrutura social, com suas normas e instituições, suas relações e suas identidades. Ou seja, é com base no discurso que são moldadas as convenções sociais, construídas as relações entre as pessoas da sociedade e construídas as identidades sociais dos participantes da prática discursiva (Fairclough, 1992). Em síntese, “examinar o discurso desta perspectiva [sócio-construcionista] implica analisar como os participantes envolvidos na construção do significado agem no mundo através da linguagem e, portanto, como se constroem e como constroem sua realidade social” (Moita Lopes, 1996, p. 2).

A natureza sócio-construcionista do discurso implica um papel-chave para os significados. Significados são construídos em um contexto amplo – social, histórico e cultural (Wertsch, 1991) – e não apenas no contexto imediato. A construção de significados não depende apenas de práticas locais e momentâneas; significados são construídos em um contexto mais abrangente, tomando como base nossas crenças e valores. Uma enunciação isolada, descontextualizada, não traz consigo qualquer significado; seu significado surge quando essa enunciação passa a fazer parte de um contexto social maior. Uma mesma enunciação pode adquirir significados diferentes em contextos diferentes. Segundo Bakhtin (1929 [2002, p. 123]),

qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (...). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado.

Além disso, não se pode esquecer que, segundo o próprio Bakhtin, significados são negociados e construídos em conjunto, através de um embate de vozes, de um diálogo (cf. o conceito de natureza dialógica do discurso, já explicitado anteriormente). Uma enunciação isolada, se não fizer parte de uma interação verbal, de um diálogo, não possui significados.

3.1.1 Discurso e poder

Entendendo o discurso como uma prática social, pois as relações entre os indivíduos são construídas com base no discurso, como indicado acima, é importante ressaltar que os participantes de uma prática discursiva estão sujeitos a relações de poder, e são estas relações de poder que definem como os participantes podem interagir uns com os outros (Fairclough, 1992; Foucault, 1979). Duas perspectivas merecem destaque: a de que o poder é explícito, impositivo, tem seu próprio regime de verdade e sujeita os indivíduos (Foucault, 1979), e a de que o poder está presente em quaisquer relações sociais, muitas vezes implícito, construindo e modificando significados no mundo (Fairclough, 1992).

Segundo Foucault (1979 [2001, p. 12]),

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Contudo, Foucault (1979 [2002, p. 8]) chama a atenção para o fato de que o poder não apenas reprime, ele também produz discurso: “ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir”.

As circunstâncias culturais, históricas e institucionais que situam os participantes do discurso situam também as relações de poder existentes entre os participantes. “O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (Machado, 2001, p. X), além de cultural e institucionalmente. E estas relações de poder, tanto de forma mais incisiva quanto mais sutil, estão sempre presentes nas práticas discursivas. “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos³, e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (Bakhtin, 1929 [2002, p. 41]). Relações de poder estão sempre presentes em qualquer prática discursiva. O poder não é

³ Bakhtin define *ideologia* como uma “forma de representação do real” (Freitas, 1999, p. 127).

exercido exclusivamente pelo Estado: “os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social” (Machado, 2001, p. XIV), eles “se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social e neste complexo os micro-poderes existem integrados ou não ao Estado” (Machado, 2001, p. XII).

Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação (Machado, 2001, p. XIV).

Entretanto, as relações de poder não são fixas, podendo haver resistência contra o poder. Por ser algo que se exerce, e não algo que existe por si só, o poder também pode ser disputado. Não se trata de “uma relação unívoca, unilateral” (Machado, 2001, p. XV), pois “onde há poder há resistência” (Machado, 2001, p. XIV). “O *exercício do poder* (...) se constitui por ‘manobras’, técnicas’, ‘disposições’, as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas” (Louro, 1997, p. 38-39, grifo da autora).

Por estarem inseridas em um contexto social e por poderem ser resistidas, as relações de poder são construídas socialmente em diferentes níveis, seja entre indivíduos, instituições ou comunidades. É através destas relações de poder que as relações simbólicas e materiais em uma sociedade são produzidas, distribuídas e validadas (Norton, 2000). O poder pode se manifestar por relações simbólicas, como linguagem, educação e relacionamentos, ou por relações materiais, tais como capital, mercadorias, dinheiro (Norton, 2000).

Segundo Fairclough (1992, p. 67), “o discurso enquanto prática ideológica constitui, naturaliza, sustenta e modifica significados do mundo a partir de suas diferentes posições dentro de relações de poder”. Isto significa dizer que todo discurso é produzido com base nas relações de poder às quais está vinculado, e que um discurso aceito dentro de um determinado grupo pode não ser aceito por outro.

O poder se manifesta conforme os indivíduos vão participando de certas práticas sociais e/ou discursivas. Estas práticas sociais e/ou discursivas realçam, usando um termo cunhado por Britzman (1996, p. 74), certos *marcadores sociais*

(em meus termos, identidades sociais), a saber: classe social, raça, gênero, sexualidade, nacionalidade, nível educacional, profissão, religião, idade, etc. Dependendo da posição ocupada pelos participantes do discurso em cada uma destas práticas, serão determinadas as relações de poder, em maior ou menor grau, que uns participantes terão sobre os outros. Segundo Hall (1990, p. 222), “ao falarmos, todos estamos em um determinado lugar e em um determinado momento, falando a partir de uma história e de uma cultura que são específicas. Tudo o que falamos está sempre ‘contextualizado’, *posicionado*” (grifo do autor).

Segundo Fairclough (1992, p. 65), práticas discursivas “contribuem tanto para a reprodução da sociedade como ela é quanto para a sua transformação”. Uma vez que as pessoas constroem e têm as suas identidades construídas pelos outros no mundo social, os agentes sociais são capazes de se posicionar tanto ativamente quanto passivamente em relação às práticas discursivas – ao mesmo tempo em que são construídas pelos outros e pelo mundo, as pessoas também têm a oportunidade de construí-los. Se todos os participantes do discurso têm o poder de agir na construção do mundo social e das identidades sociais, o fato de algum participante estar posicionado inferiormente na escala de poder não tira necessariamente o seu direito à voz.

Os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas eles também são capazes de agir de forma a criar suas próprias conexões entre as diversas práticas sociais e ideologias às quais são expostos e reestruturar seu posicionamento dentro destas práticas e estruturas. O equilíbrio entre o sujeito enquanto ‘efeito’ ideológico e o sujeito enquanto agente ativo é uma variável que depende de condições sociais, tais como a estabilidade relativa das relações de dominação. (...) As práticas discursivas são investidas de um caráter ideológico até onde elas incorporam significados que contribuem para sustentar ou reestruturar relações de poder. Relações de poder podem ser afetadas por práticas discursivas de qualquer natureza (Fairclough, 1992, p. 91).

As pessoas fazem uso de seu poder de agir através do discurso na construção do mundo social e das identidades sociais produzindo contra-discursos (Fairclough, 1992; Terdiman, 1985) e modificando as relações de poder existentes. Embora discursos sejam instâncias de poder, eles não são fechados, determinados por completo. É possível resistir ao discurso dominante e produzir contra-discursos que resistam ao poder dominante (Norton, 2000). Segundo Foucault (1979), poder e resistência coexistem. Conforme indicado anteriormente, os significados construídos no mundo "contribuem para a produção, reprodução e

transformação das relações de dominação" (Fairclough, 1992, p. 87). Ao participar de uma prática discursiva, as pessoas podem ser modificadas e/ou podem modificar os demais participantes.

Além disso, é importante lembrar que nem todas as relações de poder exercem, necessariamente, um papel negativo. Segundo Norton (2000), as relações de poder podem ser coercitivas ou colaborativas. As relações coercitivas são aquelas preocupadas com o exercício de poder, dominação (seja individual ou institucional), marginalização, assimetria, divisão e distribuição desigual de recursos na sociedade etc. Entretanto, estas mesmas relações de poder podem se manifestar como relações colaborativas, em que os detentores do poder aproveitam sua situação privilegiada para dar poder aos que não tem.

No caso do livro didático, o que estou propondo é que as relações de poder coercitivas dêem lugar a relações colaborativas, em que as identidades dos alunos sejam respeitadas. O livro didático tem um papel fundamental nesta tarefa, pois pode colaborar para a perpetuação ou para a transformação das relações de poder.

3.2

Linguagem: uma perspectiva sistêmico-funcional

Nossa vida cotidiana é vivida em situações que fazem parte de nosso contexto de cultura e, em grande parte, essas situações são familiares, motivo parcial pelo qual reconhecemos e entendemos os significados de outras pessoas – porque compartilhamos o mesmo conhecimento cultural. A todo momento em que falamos ou escrevemos, fazemos seleções a partir de todo o sistema léxico e gramatical [do inglês] para escolhermos significados apropriados para o campo, as relações e o modo de um contexto de situação. Quando lidamos pela primeira vez com uma segunda língua, podemos conhecer as palavras, mas não conhecemos os contextos adequados: só realmente entendemos outros falantes quando compartilhamos não apenas palavras e gramática, mas também *quais* palavras e quais escolhas gramaticais são apropriadas a uma situação. (Butt et al., 1995, p. 22-23)

Condizente com a teoria de discurso adotada, a teoria de linguagem que norteia e fundamenta o presente estudo é a Lingüística Sistêmico-Funcional, que encontra suas origens primordialmente no trabalho de Michael Halliday (Halliday, 1973, 1978; Halliday & Hasan, 1989). Com base nessa teoria lingüística, Halliday desenvolveu um estudo da gramática da língua inglesa (Halliday, 1985, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004), buscando novos entendimentos, ainda não descritos por autores presos às teorias mais tradicionais. Neste trabalho, à luz da

Lingüística Sistêmico-Funcional, pretendo analisar livros didáticos e refletir sobre sua elaboração, tendo em mente os princípios da teoria em questão.

Mas por que utilizar a Lingüística Sistêmico-Funcional, e não alguma outra teoria lingüística? Porque trata-se de uma teoria de linguagem multifuncional, que contempla a análise textual e que estabelece uma relação entre o texto e o contexto social (Martin, 2000). Alinhada com uma visão sócio-construcionista de discurso, a Lingüística Sistêmico-Funcional promove um diálogo teórico na relação entre semiótica e mudança social, pois sua teoria de linguagem condiz com a perspectiva de uma ciência social crítica ao acreditar que “a constituição semiótica do social e pelo social está sempre em questão ao se analisar linguagem” (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 140).

A teoria sistêmico-funcional (...) vê a linguagem de maneira dialética, tanto estruturada quanto estruturadora. Textos enquanto instâncias, por um lado, utilizam e instanciam o sistema, mas por outro lado, estão situados em formas de vida específicas e potencialmente novas; dessa forma, teoricamente, toda instância abre o sistema para novas possibilidades de seu mundo social (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 141).

Ao possibilitar que sejam trabalhadas questões de poder e ideologia em análises textuais multimodais em contextos reais de uso da linguagem (Martin, 2000), a Lingüística Sistêmico-Funcional entende que a linguagem relaciona significados e sua materialidade lingüística, oral ou escrita. Tanto significados quanto materialidade lingüística interagem com o extra-lingüístico: significados estão em constante interação com a vida social, enquanto a materialidade lingüística, ou seja, a forma de expressão, interage diretamente com instâncias multimodais (Chouliaraki & Fairclough, 1999), tais como voz, cor etc. Essa questão da multimodalidade será retomada mais adiante, ainda neste capítulo (cf. seção 3.3).

A Lingüística Sistêmico-Funcional considera, portanto, a linguagem em uso, pois a ela são inerentes um número infinito de funções. Todo texto é, portanto, funcional, ou seja, desempenha uma ou uma série de funções (Halliday & Hasan, 1989). Um texto realiza um conjunto de significados apropriados a um determinado contexto (Butt et al., 1995).

Um texto é criado pelo seu contexto, o ambiente semiótico de pessoas e suas atividades que construímos através dos conceitos de campo, relações e modo; ele

também cria aquele contexto. A relação a qual nos referimos como ‘realização’ entre ‘níveis’ de semioses – situação (ação) realizada na léxico-gramática (texto), e assim por diante... é uma relação dialética. (Halliday, 1994)

De forma simplificada, Hasan (1995, p. 219) define o contexto como a “parte da situação extra-lingüística que é iluminada pela linguagem em uso”. Ao referir-se a contexto, deve-se considerar o fato de que um texto, dentro de uma perspectiva sistêmico-funcional, desenvolve-se em dois contextos justapostos: o contexto de cultura e o contexto de situação (Halliday & Hasan, 1989). O contexto de cultura possibilita um conjunto de possíveis significados que um texto tem em uma determinada cultura. Trata-se de um contexto mais genérico que, segundo Butt et al. (1995, p. 11), pode ser “descrito como a soma de todos os significados que se pode significar em uma determinada cultura”. Ou seja, dentro de uma determinada cultura, o contexto de cultura abrange um conjunto de significados potenciais dentre os quais os usuários da língua fazem escolhas que, conjuntamente, construirão novos significados dentro daquela cultura. Para Hasan (1996), formas diferentes de falar expressam formas diferentes de significar, sendo que estas últimas são características de uma cultura.

Menos geral que o contexto de cultura é o contexto de situação. Além de inserido em um contexto de cultura mais amplo, todo texto está também inserido em um contexto de situação mais específico (Halliday & Hasan, 1989). Os padrões culturais definidos pelo contexto de cultura são fundamentais, mas não suficientes, para que um texto adquira significados. Dentro de uma determinada cultura existem diferentes situações, e essas situações mais localizadas também colaboram para a atribuição de significados a um texto.

Contexto de situação é um termo útil para englobar aquilo que está acontecendo no mundo exterior ao texto e que faz o texto ser aquilo que é. Tais acontecimentos estão presentes nas características extralingüísticas de um texto, que ganham essência nas palavras e construções gramaticais que falantes e escritores usam, consciente ou inconscientemente, para construir diferentes tipos de textos, e que são usadas pelos ouvintes e leitores para interpretar significados. (Butt et al., 1995, p. 12)

A Linguística Sistêmico-Funcional define o contexto de situação em relação a três elementos: campo, relações e modo (Halliday & Hasan, 1989). Na elaboração de um texto, o falante / escritor faz escolhas constantes tendo em mente esses três elementos; dependendo do quê ele queira dizer (campo), para

quem (relações) e como (modo), ele fará diferentes escolhas lexicais, gramaticais, de gênero, tom, estilo etc. De forma esquemática:

O CAMPO DO DISCURSO refere-se ao que está acontecendo, à natureza da ação social que está acontecendo [...]

AS RELAÇÕES DO DISCURSO referem-se a quem está envolvido, à natureza dos participantes, aos seus status e papéis [...]

O MODO DO DISCURSO refere-se ao papel da linguagem, ao que os participantes esperam que a linguagem faça por eles naquela situação: a organização simbólica do texto, incluindo o canal (falado, escrito ou uma combinação dos dois?), e também o modo retórico, o que está sendo alcançado pelo texto em termos de categorias como persuasão, exposição, didática, e outros (Halliday & Hasan, 1989, p. 12).

A importância destes três elementos do contexto de situação fica mais clara ao se estabelecer uma relação direta entre eles e as três metafunções da linguagem identificadas por Halliday & Hasan (1989): metafunção ideacional, metafunção interpessoal e metafunção textual (Halliday & Hasan, 1989). Cada uma dessas metafunções está refletida nas escolhas feitas para os elementos do contexto de situação descritos acima. Abaixo discuto brevemente as metafunções e suas relações com os elementos do contexto.

A linguagem constrói e representa nossas experiências no mundo e nossa realidade, por isso tem uma metafunção ideacional. Significados ideacionais, na verdade, compreendem significados experienciais, frutos de experiências, e significados lógicos, que conectam essas experiências, tornando-as coerentes (Halliday & Hasan, 1989). A expressão de experiências via linguagem ocorre através dos participantes (a função que cada interlocutor desempenha no discurso), dos processos (formas de expressar o “acontecer, fazer, ser, dizer e pensar” – Butt et al., 1995, p. 46) e das circunstâncias (maiores detalhes a respeito do processo). Essas experiências e realidades são relativas ao campo. Halliday, então, diz que o campo é expresso semanticamente através da metafunção ideacional da linguagem (Halliday & Hasan, 1989).

A linguagem está também presente em nossas interações e denuncia nossos posicionamentos, por isso possui também uma metafunção interpessoal. “Os falantes, às vezes, tomam um partido claro no que dizem. Eles assumem um posicionamento ou defendem uma proposição e estão preparados para defendê-la em uma discussão” (Butt et al., 1995, p. 78). Mais do que falar e ouvir, as pessoas interagem via linguagem, produzindo significados interpessoais ao longo da

interação. A linguagem atua, portanto, nas relações sociais e na construção de identidades sociais.

A linguagem possui ainda uma metafunção textual, pois é usada para “organizar nossos significados experienciais, lógicos e interpessoais em um todo coerente e (...) linear” (Butt et al., 1995, p. 14). Ao organizar estes significados, a metafunção textual pode mostrar o modo como o texto naturaliza o poder (Martin, 2000), tentando atribuir aos leitores determinados posicionamentos.

Tal aparato teórico foi utilizado por Halliday para entender e descrever a gramática da língua inglesa (Halliday, 1985, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004) e, por apoiar-se em uma teorização condizente com o sócio-construcionismo discursivo, acredito que suas reflexões sejam de importante contribuição para a análise de livros didáticos. São essas possíveis relações que estabeleço a seguir.

A metafunção ideacional está refletida na forma como um texto constrói poder – sensível ao contexto e variável. É importante atentar para a construção de desigualdade através do exercício do poder – quem pode dizer algo, como, quando e onde. É preciso entender quem são os participantes do discurso, identificando quem atua, que tipo de ações produzem e se sujeitam, e sobre o que ou quem agem (Martin, 2000). Presentes em qualquer discurso, relações de poder entre participantes são também estabelecidas no discurso do livro didático.

No estudo da gramática, a transitividade e a nominalização são dois importantes conceitos que devem ser analisados ao se estudar a metafunção ideacional (Halliday, 1994). Enquanto a nominalização enfoca nomes, através do uso de substantivos, a transitividade enfoca processos, pois é um modo de ação. “O sistema de transitividade constrói o mundo da experiência em um conjunto de tipos de processos” (Halliday, 1994, p. 106).

Textos desempenham também uma metafunção interpessoal, que está refletida na forma como o texto representa o poder. Em outras palavras, textos posicionam seus interlocutores ao colocar relações de poder em prática. No entanto, é preciso salientar que representar o poder não é necessariamente algo ruim (Martin, 2000). Relações de poder estão sempre presentes em qualquer nível de interação social, e reconhecer a existência da metafunção interpessoal significa reconhecer tais relações de poder na linguagem. Além disso, um texto pode naturalizar mais de uma posição para os leitores, pois pode carregar diferentes vozes (Martin, 2000). É fundamental reconhecer e revelar as relações de poder na

linguagem do livro didático, mostrando como ele pode exercer poder, muitas vezes de forma sutil, sobre aqueles que o utilizam.

Na análise gramatical destas relações, um elemento crucial de ser considerado é o modo verbal, formado pela união do sujeito (responsável pela ação) e do finito (a parte do verbo ou locução verbal que expressa o tempo verbal ou opinião do sujeito). Portanto, enquanto o sujeito define um dos participantes (o produtor) do discurso, o finito pode indicar uma localização temporal desse sujeito ou modalizar sua opinião. Todos estes fatores estabelecem relações interpessoais. Gramaticalmente, o modo verbal contribui para a interação tratando a mensagem como uma afirmação, pergunta ou ordem (Butt et al., 1995). A interação beneficia-se ainda da polaridade (afirmativa ou negativa) do modo verbal para expressar e/ou contestar opiniões. Estabelecendo mais uma vez uma ligação com os elementos do contexto, Halliday afirma que as relações são expressas semanticamente através da metafunção interpessoal da linguagem (Halliday & Hasan, 1989). Mais uma vez, apesar de não serem categorias diretamente aplicáveis à análise de livros didáticos, podem eventualmente iluminá-la.

Na análise da metafunção textual entram em cena os recursos gramaticais, que estabelecem relações entre orações, frases e parágrafos ao longo do texto. No entanto, é o que vem no início da oração, da frase, do parágrafo e do texto que estabelece o ponto de partida que o produtor do discurso escolheu para expressar aquilo que tem em mente. É a informação que se encontra em primeiro lugar em uma oração, frase, parágrafo ou texto que indica a organização textual e sinaliza como o autor desenvolverá suas idéias no texto (Butt et al., 1995). A Linguística Sistêmico-Funcional chama esse elemento frontal / inicial de Tema, e o que a ele se segue no texto⁴ de Rema.

⁴ Entenda-se aqui texto como qualquer instanciação de linguagem oral e/ou escrita – seja um texto completo, ou mesmo uma oração, frase ou parágrafo.

Halliday (1994, p. 37) define Tema como “o ponto de partida da mensagem”, o ponto de partida para o que o falante quer dizer, “o cabide onde a mensagem está pendurada” (Halliday, 1970, p. 161). É o Tema, portanto, que enquadra o texto; é ele que indica o enquadre⁵ (Bateson, 1972; Goffman, 1979) escolhido pelo autor para a mensagem. Apesar de discutir primordialmente a função do Tema em orações, Halliday acredita que ele possa também ser encontrado em outras unidades discursivas – o que tentarei mostrar em livros didáticos.

O estudo dos Temas de um texto liga-se ao aspecto da organização da informação. Ao fazer escolhas de Tema e Rema, o autor escolhe a forma como vai organizar seu discurso, ou seja, tenta manipular o efeito que seu discurso terá sobre os interlocutores.

A escolha por qual informação colocar como Tema de uma oração é significativa. Contém significados. De maneira específica, a informação Temática tem uma função orientadora na oração. Através da cuidadosa escolha da informação Temática, os escritores podem manipular a atenção dos leitores. (...) O escritor tem escolha do que fazer (Fries, 1995, p. 65).

Segundo Butt et al. (1995), a seqüência de Temas pode revelar três características de um texto: seus objetivos e preocupações, sua transparência, e sua capacidade de antecipar as necessidades do interlocutor. A identificação dos Temas revela as intenções do autor em ser objetivo, transparente e colaborar com o interlocutor – ou não. De acordo com Fries (1997, p. 232), “o Tema orienta o interlocutor para o que está para ser dito”, “serve como orientador para a mensagem que está para ser dita” (Fries, 1997, p. 233). Dessa forma, fornece subsídios para a interpretação.

Assim como em outras estruturas lingüísticas, os Temas também podem ser marcados ou não marcados. Temas não marcados são a regra geral, esperados pelos interlocutores sem lhes causar qualquer estranheza. Dessa forma, em português, o sujeito é um exemplo de Tema não marcado em uma oração. Em um livro didático, um Tema não marcado seria o título de uma lição ou unidade, por

⁵ Segundo Ribeiro & Garcez (2002, p. 85), “o enquadre contém um conjunto de instruções para que o/a ouvinte possa entender uma certa mensagem (do mesmo modo como uma moldura em torno de um quadro representa um conjunto de instruções que indica para onde o observador deve dirigir seu olhar). O enquadre delimita, pois, figura e fundo, ruído e sinal. Segundo Bateson, o enquadre delimita ou representa ‘a classe ou conjunto de mensagens significativas’”. Acredito, portanto, em uma compatibilidade conceitual entre Tema e enquadre.

ser o ponto de partida da mensagem que está contida na unidade ou lição. Temas marcados, no entanto, são atípicos ou inesperados, tendo como objetivo, portanto, chamar atenção para o que está sendo dito / tematizado. Uma frase em língua portuguesa que comece com um adjunto adverbial, por exemplo, está reforçando a importância da modificação feita pelo adjunto adverbial na oração. Em livros didáticos, por exemplo, é importante entender quais crenças subjazem à escolha dos autores por possíveis Temas marcados, ou sua opção por Temas não marcados esperados pelos leitores.

Além da estrutura Temática, Halliday identifica outra forma de organizar a mensagem elaborada a partir de um conceito surgido na Escola de Praga: a estrutura da informação. Paralelamente a Tema e Rema, a informação também é organizada em relação ao Dado e ao Novo. Dessa forma, a mensagem (em Halliday, a oração) deve começar com informação Dada, antiga, já conhecida do interlocutor, que permite com que este estabeleça conexões com a informação Nova que está por vir logo a seguir. Dessa maneira, o fluxo do texto não é quebrado, e a informação nova não é introduzida repentina e abruptamente, mas em um crescendo que permita ao interlocutor uma transição entre aquilo que ele já conhece e aquilo que está sendo introduzido. Segundo Fries (1997, p. 233), a informação Nova em posição de Rema “contém informação que vale a pena, informação que é o foco da mensagem”. Em contrapartida, a informação Temática é uma informação Dada, mais preocupada em fazer o texto fluir do que em estabelecer os objetivos do texto. Alinhada com Fries (1997), Leckie-Tarry (1995) estabelece um paralelo entre Tema e Dado, e Rema e Novo:

Enquanto a escolha do Tema atua no desenrolar do texto, a escolha do foco de informação (ou seja, informação Nova) expressa o objetivo principal da informação, e a estruturação do foco ao longo do texto expressa o objetivo principal do discurso (Leckie-Tarry, 1995, p. 139).

Retornando às metafunções, Halliday afirma que o modo como o autor estrutura seu texto é expresso semanticamente através da metafunção textual da linguagem (Halliday & Hasan, 1989). Entretanto, tal divisão é meramente didática, pois, na verdade, as três metafunções ocorrem sempre simultaneamente, umas superpostas às outras. Pela ótica da Linguística Sistêmico-Funcional, textos são instanciações do sistema (Matthiessen, 1992), realizados a partir de escolhas

feitas nos potenciais de significação e redação, estando situados em um certo registro e constituindo-se membros de um determinado gênero⁶ (Chouliaraki & Fairclough, 1999).

Um texto é constituído simultaneamente como uma produção semiótica (metafunção textual) que constrói o mundo (metafunção ideacional) enquanto estabelece relações sociais entre seus produtores e outras pessoa no mundo (metafunção interpessoal) (Chouliaraki & Fairclough, 1999, p. 140).

Muito foi dito acima a respeito da materialização de diferentes níveis do contexto em significados em um texto. Seria útil agora acompanhar como essa materialização é feita através dos diferentes níveis da linguagem. Os dois níveis mais abstratos da linguagem são o contexto de cultura e o contexto de situação, níveis extra-lingüísticos já discutidos anteriormente. Passando aos níveis lingüísticos, os contextos de cultura e situação possibilitam escolhas nos níveis de conteúdo, que englobam a semântica (sistemas de significados) e a léxico-gramática (sistemas de palavras e signos). A configuração formada pelo conjunto dessas escolhas materializa-se no texto propriamente dito nos níveis de expressão: fonologia (sistemas de sons), grafologia (sistemas de escrita) e gestos (Butt et al., 1995), além de ilustrações e outras expressões não-escritas, que passo a focar a seguir.

3.3 Discurso multimodal

Dentro de uma perspectiva sócio-semiótica do discurso, Kress & van Leeuwen (1996, 2001) propõem que imagens, enquanto parte do discurso semiótico, também sejam sistematicamente analisadas. Os autores definem multimodalidade como “o uso de diversos modos⁷ semióticos no desenho do produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular pela qual esses modos são combinados” (Kress & van Leeuwen, 2001, p. 20). Essa combinação pode ter a função de reforçar significados, dizendo a mesma coisa em modos

⁶ Na perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 1979 [2000]), o livro didático para o ensino de inglês pode ser considerado um gênero secundário, incorporando diversos gêneros, que são, então, transformados, tornando-se um novo gênero.

⁷ Nas palavras de Kress & van Leeuwen (2001, p. 21), “modos são recursos semióticos que permitem a realização simultânea de discursos e de tipos de (inter)ação”.

diferentes, desempenhar papéis complementares na construção de significados ou promover uma ordenação dos significados. É o que ocorre com livros didáticos, que, atualmente, em sua maioria, são ricos em ilustrações, fotografias, cores etc.

Assim como uma gramática da linguagem descreve como palavras se combinam em orações, frases e textos, uma gramática visual deve descrever como os elementos visuais combinados em imagens contribuem para a elaboração do discurso semiótico (Kress & van Leeuwen, 2001, 1996; Unsworth, 2001). A gramática visual, proposta por Kress & van Leeuwen (1996), também é baseada em teorias da Linguística Sistêmico-Funcional, pois considera o texto imagético como parte de contextos culturais e situacionais. Os recursos multimodais disponíveis em uma cultura são usados para produzir significados naquela cultura.

A analogia com a linguagem (texto escrito) não implica, entretanto, na identidade entre estruturas visuais e estruturas linguísticas. A relação existente é muito mais ampla. Significados são realizados por estruturas visuais, assim como ocorre com estruturas linguísticas, apontando, assim, para interpretações diferentes das experiências e para formas diferentes de interação social. Apesar de haver significados que podem ser apresentados tanto verbalmente quanto visualmente, como tabelas e gráficos, existem alguns que só podem ser expressados verbalmente, enquanto outros apenas visualmente (Kress & van Leeuwen, 1996). Mesmo que certos significados possam ser produzidos pelos dois tipos de discurso (visual e verbal), é importante ressaltar que essas duas expressões de um mesmo significado não serão necessariamente coincidentes. As escolhas no discurso verbal (léxico, gramática...) e as escolhas no discurso visual (cores, formas...) podem levar à produção de significados diferentes, até mesmo divergentes e controversos.

Justificada a importância do estudo do discurso visual, cabe ressaltar a inexistência de um procedimento de análise padrão. O estudo de uma gramática visual não é uma proposta de gramática universal, havendo contribuições de diversas áreas do conhecimento, como Comunicação (Joly, 1996), Artes (Dondi, 1997), Educação (Unsworth, 2001) e Semiótica (Kress & van Leeuwen, 2001, 1996).

“A linguagem visual não é transparente e universal, mas sensível ao seu contexto cultural” (Kress & van Leeuwen, (1996, p. 3). Apesar de culturalmente específica, Kress & van Leeuwen (1996) apontam para a linguagem visual dos

meios de comunicação de massa como aquela que influencia a comunicação visual em todo o mundo. Na sociedade contemporânea atual, ou pós-moderna, como preferem alguns, a imagem adquire força muito grande graças à mídia (Fridman, 2000), que tem o poder de veicular imagens em tempo real para as mais diversas partes do planeta. Vivemos na *sociedade do espetáculo* (Debord, 1967), em que a imagem e as aparências tomam o lugar da realidade e a indústria da propaganda reduz o humano à coisificação e ao consumo (Bauman, 1998, 1999; Jameson, 1996). Verdadeiros impérios que procuram impor uma globalização cultural e tecnológica, os meios de comunicação de massa veiculam, sobretudo, a imagem tecnológica dos computadores como a linguagem visual dominante em todo o mundo ocidental (Kress & van Leeuwen, 1996). Esta realidade está também presente nos livros didáticos para o ensino de inglês, como será visto mais adiante (cf. capítulo 7, seção 7.1.3).

Apesar de tentativas de uniformidade, a linguagem sempre varia de acordo com o contexto social em que se encontra inserida (cf. Linguística Sistêmico-Funcional). Na abordagem sócio-semiótica de Kress & van Leeuwen (1996), duas premissas básicas são assumidas. Em primeiro lugar, para que haja comunicação, é preciso que os participantes do evento discursivo maximizem o entendimento de suas mensagens naquele dado contexto. Por isso, as formas de expressão, sejam quais forem, devem ser as mais transparentes possíveis para evitar mal-entendimentos. A falta de conhecimento pode levar um participante a não entender a mensagem, optando por um esforço maior ou desistência em entendê-la. Por outro lado, não se pode esquecer que qualquer evento discursivo está necessariamente inserido em uma estrutura social, que, por sua vez, é marcada por relações de poder que provocam assimetria entre os participantes. Devido a essas diferenças, participantes mais privilegiados nas relações de poder podem forçar os menos privilegiados a “entender” suas mensagens. Além disso, as representações escolhidas pelo produtor do discurso devem ser as mais apropriadas e plausíveis para o contexto em questão.

Estas duas premissas devem ser analisadas cuidadosamente em uma análise crítica do discurso, pois sua violação aponta para uma intenção de manipulação do discurso. O mesmo cuidado deve ser tomado com a análise do discurso visual (Kress & van Leeuwen, 1996). Entretanto, é importante ressaltar que, em livros didáticos, as imagens são muitas vezes escolhidas à revelia do autor. E por isso

esta autoria será questionada mais adiante (cf. capítulo 5, seção 5.5). Mesmo assim, o discurso visual é tão importante quanto o discurso escrito na produção de significados no livro didático, e o produto final que chega às mãos do consumidor do livro didático é o conjunto de discursos nele presente. O consumidor desconhece o processo de produção de um livro didático; e o analista, por mais que o conheça, deve estar interessado no impacto que esse discurso pode ter sobre o consumidor. Independentemente de como chegaram até o livro, o importante é que estão no livro, e imagens de qualquer tipo devem ser vistas como pertencentes ao domínio da ideologia, como formas de estabelecer posições ideológicas.

O crescente empreendedorismo da ‘análise crítica do discurso’ busca mostrar [1] como os discursos aparentemente neutros e puramente informativos dos jornais, das publicações governamentais e das publicações em ciências sociais, entre outros, podem, na verdade, perpassar atitudes ideológicas tanto quanto outros discursos [mais explícitos] e [2] como a linguagem é usada para perpassar poder e status em relações sociais contemporâneas (Kress & van Leeuwen, 1996, p. 12-13).

Dentro de uma perspectiva hallidayana, Kress & van Leeuwen (1996) concluem que uma análise do discurso semiótico deve abranger tanto a função ideacional quanto a interpessoal. Ou seja, ao se analisar imagens, deve-se considerar os mundos que estão sendo representados pelas imagens e as interações e relações sociais nelas subentendidas. No caso de livros didáticos, que mundos estão representados nesses livros didáticos e que interações e relações sociais eles legitimam.

Entender o discurso multimodal requer, segundo Kress & van Leeuwen (2001), o reconhecimento de pelo menos quatro níveis, quatro domínios de práticas, nos quais os significados são produzidos: discurso, desenho, produção e distribuição. Com o objetivo de estabelecer uma analogia entre multimodalidade e Lingüística Sistêmico-Funcional, que também trabalha com a premissa de produção de significados através de diferentes modos, Kress & van Leeuwen (2001) chamam esses domínios de *estratos*. Entretanto, enfatizam que tais estratos são concomitantes, e não ordenados de maneira hierárquica, um acima do outro. “A base dessa estratificação é a distinção entre *conteúdo* e *expressão* em uma situação comunicativa, incluindo a distinção entre significados e significantes dos signos utilizados” (Kress & van Leeuwen, 2001, p. 20). Esta estratificação dos recursos semióticos espelha a estratificação – ou organização – social da produção

semiótica (Kress & van Leeuwen, 2001), que possibilita diferentes configurações de discurso, desenho, produção e distribuição.

Enquanto discursos são definidos como conjuntos de conhecimentos socialmente construídos disponíveis em uma determinada realidade, aliados às suas respectivas intenções, avaliações, interpretações e legitimações, desenhos são entendidos como conceituações da forma dos produtos e eventos semióticos (Kress & van Leeuwen, 2001). O desenho inclui simultaneamente “uma formulação do discurso ou de uma combinação de discursos, uma (inter)ação específica, da qual o discurso faz parte, e uma maneira específica de combinar modos semióticos” (Kress & van Leeuwen, 2001, p. 21). O terceiro domínio de produção de significados no discurso multimodal é a produção, que dá forma ao material ou evento semiótico. Tal forma pode já ser a forma final ou apenas uma forma intermediária, nesse caso, há ainda que se avaliar um quarto domínio, a distribuição, que pode redefinir a produção. Segundo Kress & van Leeuwen (2001), apesar de não possuírem intenções de produção, mas de reprodução, sem o objetivo de produzir significados, tecnologias de distribuição, ao reproduzirem a produção, acabam por redefini-la, inevitavelmente produzindo algum significado, mesmo que não-intencional.

Acredito que estes quatro níveis de produção de significados podem ser úteis para a análise de livros didáticos para o ensino de inglês. É preciso entender que discursos estão presentes nesses livros, representações de contextos sociais, culturais e institucionais, entre outros; como eles são desenhados, ou seja, como seus autores combinam discursos, ações e interações e modos semióticos; como são produzidos, que forma autores e editoras dão a esses materiais e por quê; e como são distribuídos, como as editoras redefinem estes livros.

Dois elementos do discurso multimodal são especialmente importantes para a análise de livros didáticos desta Tese: fotografias e projeto gráfico. Fotografias, enquanto exemplos de imagens concretas, são consideradas representações do mundo real (Unsworth, 2001); retratam, portanto, o mundo como ele é (ou como aparenta ser).

Em seu projeto gráfico, cores (Dondi, 1997; Unsworth, 2001), traços e enquadramentos (Unsworth, 2001) ajudam a determinar Tema e Rema em uma lição ou unidade de um livro didático. O uso de cores e traços diferentes, assim como o enquadramento de determinadas informações chamam a atenção para a

informação que o autor optou por priorizar em uma determinada lição ou unidade. Pode-se considerar, portanto, que a informação que sofreu tal tratamento estético foi Tematizada pelo autor, que constrói o restante da lição, o Rema, a partir desse Tema.

O modelo de produção de significados proposto por Kress & van Leeuwen (2001) pressupõe um binômio articulação-interpretação, pois só há comunicação quando há articulação do produtor e interpretação do interlocutor. No entanto, o apelo das imagens pode parecer veicular outros significados, talvez de caráter meramente ilustrativo, diferentes daqueles que veicula subliminarmente.

3.4 Análise Crítica do Discurso

Entendemos a Análise Crítica do Discurso tanto como teoria quanto método: como um método de análise de práticas sociais com interesse específico nos momentos discursivos que unem preocupações teóricas e práticas às esferas públicas, onde as formas de análise “operacionalizam” – tornam práticas – teorizações sobre o discurso na vida social (da modernidade tardia), e a análise contribui para o desenvolvimento e elaboração dessas teorias (Chouliaraki & Fairclough, 1999).

Para conduzir a análise de livros didáticos que a presente Tese de Doutorado se propõe, adotarei, além de fundamentos teóricos da Lingüística Sistêmico-Funcional (cf. seção 3.2), os pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2001), condizente com as teorias sócio-construcionista de discurso (cf. seção 3.1) e funcionalista de linguagem (cf. seção 3.2), não essencialista das identidades sociais e pluralista de cultura (cf. capítulo 2) nas quais o trabalho se baseia. A opção pela Análise Crítica do Discurso se explica por se estabelecer em três direções: a crítica social, a contemporaneidade e a teoria e análise de linguagens e semioses (Chouliaraki & Fairclough, 1999). Além disso, cabe ressaltar que o modelo teórico-metodológico abre espaço para a análise do papel do livro didático em uma perspectiva sócio-histórica (Vygotsky, 1978 [1998]), entendendo sua função na realidade pós-moderna que caracteriza nossa contemporaneidade (cf. capítulo 2).

A Análise Crítica do Discurso enfoca a desigualdade social e as formas pelas quais textos são usados para denotar poder e ideologia. Ao entender tais relações, a análise pode “descrever e explicar como o abuso de poder é incorporado, reproduzido e legitimado pelo texto e pelo discurso de grupos e

instituições dominantes” (van Dijk, 1996) ao representar atores sociais de maneiras específicas no discurso (van Leeuwen, 1996). Seu objetivo não é apenas analisar textos para investigar relações de poder, mas também encontrar formas de retrabalhar a desigualdade (Martin, 2000). Desde seus primórdios, seu projeto político tem sido o de modificar distribuições desiguais de bens culturais, políticos e econômicos nas sociedades contemporâneas (Kress, 1996).

A Análise Crítica do Discurso pode ser entendida como uma forma de análise que conecta a análise textual a contextos sociais e interacionais mais amplos, com o objetivo de mostrar “como a língua participa de processos sociais” (Fairclough, 2001, p. 229). Segundo Fairclough (2001), a análise pode ser chamada de crítica por “ter o objetivo de mostrar maneiras não-óbvias pelas quais a língua envolve-se em relações sociais de poder e dominação e em ideologias” (Fairclough, 2001, p. 229). A linguagem está sempre presente em tais relações, mas nem sempre a intenção no seu uso é óbvia; o papel da Análise Crítica do Discurso é o de tornar visível o não-óbvio, revelando questões de poder e ideologias em análises textuais – multimodais – em contextos reais de uso da linguagem (Martin, 2000). Sua principal função é tentar discernir relações entre a linguagem e outros elementos da vida social, sempre preocupada com mudanças sociais contínuas, mesmo que tais mudanças afetem apenas contextos micros e locais.

Ela [a Análise Crítica do Discurso] é crítica, primeiramente, no sentido de que busca discernir conexões entre a língua e outros elementos da vida social que estão normalmente encobertos. Entre eles: como a língua aparece em relações de poder e dominação; como a língua opera ideologicamente; a negociação de identidades pessoais (sic) e sociais (continuamente problematizadas através de mudanças na vida social) em seu aspecto lingüístico e semiótico. Em segundo lugar, ela é crítica no sentido de que está comprometida com mudanças sociais contínuas (Fairclough, 2001, p. 230).

Para trabalhar dentro desta perspectiva, assume-se um conceito semiótico de linguagem (Kress & van Leeuwen, 2001), segundo o qual a linguagem pode ser definida como qualquer forma de produção de significados (Fairclough, 2001), incluindo linguagem verbal e outras semioses (sistemas de significação), tais como imagens, gestos, e quaisquer formas de linguagem não-verbal. Esse conceito de linguagem, sempre situada socialmente, é fundamental na Análise Crítica do Discurso, pois seu ponto de partida são questões, expressas pela linguagem no

discurso, que preocupem sociólogos, cientistas políticos ou educadores (Fairclough, 2001; Martin, 2000).

Por isso mesmo, a Análise Crítica do Discurso deve ser entendida como interdisciplinar e interdiscursiva, estabelecendo um diálogo entre a Lingüística e a Semiótica, incluindo a Análise do Discurso, e a Teoria Social, preocupada com a teorização dos processos sociais e a articulação de mudanças (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2001). Além disso, a interdiscursividade também se faz necessária para relacionar sociologicamente a análise lingüística sistêmico-funcional a processos mais amplos de transformação social presentes em sociedades contemporâneas (Chouliaraki & Fairclough, 1999).

Mais do que interdisciplinar, Fairclough (2001) advoga que a Análise Crítica do Discurso assume um caráter transdisciplinar, em que ela não apenas se utiliza de conhecimentos de outras áreas, mas também produz conhecimento a partir desta interdisciplinaridade. Dessa forma, a Análise Crítica do Discurso produz teorias próprias, que sintetizam outras teorias na mediação entre o social e o lingüístico (Chouliaraki & Fairclough, 1999).

A importância de tal interdisciplinaridade explica-se pelo espaço ocupado pela linguagem na vida social contemporânea. Uma maior conscientização crítica, a reflexividade que caracteriza a pós-modernidade (Beck, 1997; Giddens, 1997), leva, inevitavelmente, a mudanças no papel desempenhado pela linguagem na vida social (Fairclough, 2001). Nessa sociedade, conhecimento e linguagem tornam-se bens (Lyotard, 1998), e seu uso consciente pode manipular indivíduos. Fairclough (1996) adverte para a tecnologização do discurso: tentativas conscientes de controle institucional através do discurso.

É importante ressaltar aqui que os livros didáticos que analisarei a seguir destinam-se ao ensino da língua inglesa, língua que, devido aos discursos contemporâneos da globalização, vem sendo apontada como a língua global (Fairclough, 2001). Esse inglês global (*global English*) tem como característica a “globalização de formas específicas de representar o mundo – ‘discursos’ – e de interagir – ‘gêneros’” (Fairclough, 2001, p. 231). Dessa forma, considerar a língua inglesa como a língua global leva ao surgimento de uma ordem do discurso global (Fairclough, 2001).

Pelo exposto acima, pode-se dizer que a Análise Crítica do Discurso não é apenas uma preocupação acadêmica; ela faz parte da modernidade reflexiva, em

que economia e sociedade são a origem das questões da contemporaneidade. No caso da minha pesquisa em específico, é preciso entender não apenas as relações sociais envolvidas no uso de livros didáticos, mas também as relações econômicas que determinam sua produção e circulação. Afinal, uma teoria crítica deve considerar questões do período sócio-histórico sendo estudado (Fairclough, 2001).

Para entender melhor seus pressupostos, discuto brevemente, a seguir, as bases teóricas da Análise Crítica do Discurso. O conceito de Análise Crítica do Discurso proposto por Fairclough (2001) é produto de três influências principais: (1) o Marxismo Ocidental, que enfatiza aspectos culturais da vida social ao entender que as relações de dominação e exploração são determinadas e perpetuadas cultural e ideologicamente; (2) Michel Foucault, que definiu discurso, não apenas a linguagem, como um sistema de conhecimento que tem como objetivo controlar a sociedade através da regulação do saber e do exercício do poder; e (3) Mikhail Bakhtin, para quem a linguagem é sempre utilizada de forma ideológica.

O chamado Marxismo Ocidental é a origem do aspecto crítico da Análise Crítica do Discurso, ao enfatizar que as relações de dominação na sociedade são estabelecidas e mantidas culturalmente e socialmente (Fairclough, 2001). É importante ressaltar que o conceito de ideologia adotado por Fairclough (2001, 1992) não é o mesmo utilizado pelo Marxismo Clássico, em que a ideologia é entendida como uma forma de opressão da classe dominante sobre a classe dominada. Ao invés, deve ser entendida como plural e presente em diversos momentos da vida social – através dos *aparelhos ideológicos do Estado*, que visam regular a sociedade (Althusser, 1976). Dessa forma, segundo Althusser (1971), ideologias posicionam as pessoas como sujeitos sociais. A partir dessa idéia, Pêcheux (1982) elabora sua teoria de discurso, em que a linguagem constrói os sujeitos ideologicamente.

No entanto, os indivíduos não estão inevitavelmente assujeitados a uma ideologia dominante; lutas hegemônicas, ou seja, lutas pelo poder, estão constantemente presentes na vida social. Em uma visão hegemônica (Gramsci, 1971), as relações de poder são aceitas culturalmente e ideologicamente como parte do senso comum, e não impostas. Podem, portanto, ser contestadas a qualquer momento, mesmo que localmente.

Ainda como influência do Marxismo Ocidental, mais especificamente da

Escola de Frankfurt (Horkheimer, 1937), surge o conceito de crítico nas Ciências Sociais, elemento fundamental na Análise Crítica do Discurso. Para a Escola de Frankfurt, a cultura não é um mero reflexo da economia; a cultura tem efeitos na vida social, além de ser também considerada um local de disputas (Fairclough, 2001). Outro teórico com contribuições para a teoria crítica foi Habermas (1984), que desenvolveu uma teoria de base crítica na qual a comunicação tem um poder emancipatório (Fairclough, 2001).

Além do Marxismo Ocidental, a Análise Crítica do Discurso também recebeu influências dos trabalhos de Michel Foucault e Mikhail Bakhtin. Para Foucault (1969), discursos são sistemas de conhecimento que incorporam o poder, conforme já mencionado anteriormente (cf. seção 3.1.2). Dessa forma, todo discurso está impregnado com o poder, em maior ou menor grau, e pode servir para regular a sociedade, pois regulam o conhecimento disponível. Sendo a linguagem um importante elemento do discurso, embora não o único, deve-se reconhecer que o uso da linguagem ocupa um papel de destaque na sociedade. O trabalho de Foucault (1969) é, por isso, seminal em análise do discurso, e “um importante ponto de referência para a Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001, p. 233).

Finalmente, outra influência na Análise Crítica do Discurso é o trabalho de Bakhtin (1929), o primeiro a propor uma teoria lingüística de ideologia, segundo a qual a linguagem é sempre usada de forma ideológica. Segundo ele, “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência (1929 [2002, p. 36]), pois “funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for” (1929 [2002, p. 37]) e “acompanha e comenta todo ato ideológico” (1929 [2002, p. 37]), estando “presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (1929 [2002, p. 38]). Sendo assim, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 1929 [2002, p. 95]).

O dialogismo, ou intertextualidade (Kristeva, 1986), idéia de que um texto é sempre um intertexto conectado a uma cadeia de textos com os quais está sempre em diálogo, é outra contribuição do trabalho de Bakhtin à Análise Crítica do Discurso. Conforme já discutido anteriormente, o contexto é um dos componentes da linguagem (cf. seção 3.2). Os enunciados, e as próprias palavras, só adquirem significados se inseridos em contextos.

A enunciação monológica fechada constitui, de fato, uma abstração. A concretização da palavra só é possível com a inclusão dessa palavra no contexto histórico real de sua realização primitiva (Bakhtin, 1929 [2002, p. 103]).

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis (Bakhtin, 1929 [2002, p.106]).

O trabalho de Bakhtin também contribuiu para a Análise Crítica do Discurso com relação a seu estudo de gêneros discursivos (Bakhtin, 1979), uma teorização a respeito dos tipos de textos presentes ou disponíveis em uma determinada cultura (Fairclough, 2001). Qualquer texto deve seguir necessariamente moldes estabelecidos social e culturalmente, embora novos gêneros possam ser criados a partir da combinação de gêneros existentes. Segundo Bakhtin, um gênero secundário incorpora e transforma diversos outros gêneros. No caso da minha pesquisa com livros didáticos essa é uma noção especialmente importante, pois entendo livros didáticos como um gênero discursivo secundário produto da união de diversos outros gêneros, que tornam-se, então, um novo gênero.

Este modelo de Análise Crítica do Discurso só pode ser entendido se adotarmos uma concepção tridimensional do discurso (Fairclough, 1992). Segundo esta concepção tridimensional, o discurso é composto basicamente de três elementos: textual, discursivo e social. Dessa forma, não se pode pensar textos fora dos contextos discursivos e sociais em que circulam; não se pode, portanto, ao fazer análise do discurso, analisar um texto sem considerar as práticas discursivas e sociais que envolvem tal texto. A Figura 3.1, a seguir, ilustra esta concepção tridimensional do discurso.

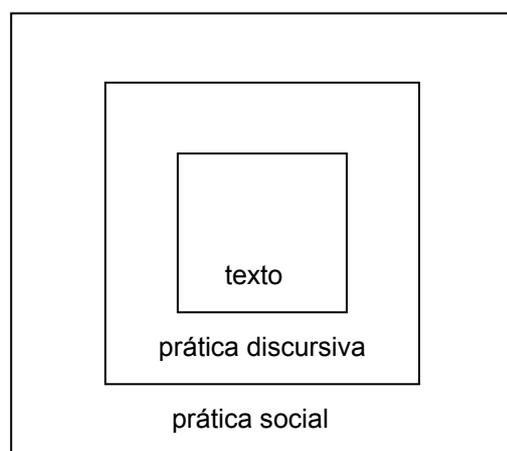


Figura 3.1: Concepção tridimensional do discurso

Nesta concepção, toda produção lingüística – texto – está envolvida por processos de produção, distribuição e consumo (do texto) – práticas discursivas – que, por sua vez, variam de acordo com fatores sociais – práticas sociais. Com esta concepção tridimensional do discurso em mente, Fairclough (2001) elaborou um modelo de Análise Crítica do Discurso, cujos principais pressupostos teóricos são aqui utilizados, pois minha análise de livros didáticos é uma análise textual que considera a inserção do texto em práticas discursivas e sociais de naturezas variadas. Segundo Fairclough (2001, p. 229),

seu objetivo é mostrar como a linguagem atua em processos sociais. Ela [a análise] é crítica no sentido de que seu objetivo é mostrar caminhos não-óbvios pelos quais a linguagem se envolve em relações de poder e dominação e em ideologias.

É importante ressaltar ainda que, consoante com a Lingüística Sistêmico-Funcional, a teoria de linguagem adotada neste trabalho, a Análise Crítica do Discurso trabalha com um modelo semiótico de linguagem, em que a linguagem é analisada não apenas em seu componente lingüístico, mas também no extra-lingüístico – o que pode ser de grande importância para a análise de livros didáticos, em especial. Segundo Fairclough (2001, p. 234), a “análise crítica do discurso é a análise dialética entre elementos semióticos (inclusive a linguagem) e outros elementos presentes nas práticas sociais”, entre os quais relações sociais, identidades sociais e valores culturais.

Dentro desta perspectiva de que semioses (Fairclough, 2001; Kress & van Leeuwen, 1996, 2001) são todas e quaisquer formas de produção de significados, conclui-se que toda prática social possui elementos semióticos. Práticas sociais, por sua vez, são práticas de produção, “arenas nas quais a vida social é produzida” (Fairclough, 2001, p. 234)⁸. Essas práticas sociais podem ser de natureza econômica, política, cultural ou cotidiana. Toda prática social inclui atividade produtiva, meios de produção, relações sociais, identidades sociais, valores culturais e semioses (formas de produção de significados; linguagem em seu sentido mais amplo, incluindo signos verbais e não verbais). Todos esses elementos estão inter-relacionados de maneira dialética (Harvey, 1992), ou seja, apesar de diferentes entre si, não são distintos, independentes uns dos outros;

⁸ Importante salientar aqui a mesma escolha lexical feita por Bakhtin, para quem “o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (Bakhtin, 1929 [2002]).

todos estão interligados de alguma forma, de maneira que um sempre internaliza e é internalizado pelos demais (Fairclough, 2001).

A Análise Crítica do Discurso é a análise das relações dialéticas entre semioses e outros elementos das práticas sociais. Sua preocupação principal é com mudanças no mundo contemporâneo, e várias semioses têm um papel fundamental nessas mudanças. No entanto, esse papel não pode ser simplesmente assumido; precisa ser analisado, investigado através de análise (Fairclough, 2001).

Antes de iniciar a análise, é preciso entender que as semioses estão presentes de duas formas em práticas sociais (Fairclough, 2001): como parte de uma atividade social dentro de uma prática e como representações de uma prática. Toda prática social engloba atividades sociais, e semioses fazem parte dessas atividades sociais. Por exemplo, escrever um livro didático é uma atividade social que inclui múltiplas semioses (linguagem verbal, ilustrações...). Ao escrever este livro, os autores não apenas produzem representações reflexivas (Beck, 1997; Giddens, 1997) de suas próprias práticas, como também produzem representações de outras práticas. Ou seja, semioses também funcionam como representações de práticas sociais, recontextualizando-as e incorporando-as a outras (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2001). Dessa forma, diferentes atores sociais incorporam diferentes representações de uma mesma prática social, pois assumem diferentes posicionamentos dentro destas práticas.

Às semioses enquanto parte da atividade social, à forma semiótica de agir produzindo vida social, dá-se o nome de *gênero*. Às representações das práticas sociais dá-se o nome de *discurso* (Fairclough, 2001). Diferentes atores sociais posicionados diferentemente representam a vida social de maneiras diferentes, produzindo discursos diferentes. Uma determinada configuração de práticas sociais constitui uma ordem social, e o aspecto semiótico da ordem social é uma *ordem do discurso* (Fairclough, 2001). A ordem do discurso é a estruturação dos gêneros e discursos dentro de uma determinada ordem social. Um de seus aspectos é a dominância de algumas formas de produzir significados sobre outras. Entretanto, uma ordem do discurso não é um sistema fechado; ela sempre pode ser contestada em lutas hegemônicas. Qualquer interação é, na verdade, um possível local de contestação de ordens do discurso (Fairclough, 2001).

Chouliaraki & Fairclough (1999) entendem a Análise Crítica do Discurso como uma junção de teoria e método. Trata-se de um método de análise baseado

em uma teorização própria, teorização essa que fornece subsídios para a análise proposta. Ao mesmo tempo, essas análises também fornecem novos subsídios para que suas teorias sejam repensadas e reelaboradas. Nessa retroalimentação constante, teoria e método se complementam e se tornam inseparáveis.

Devido a esse caráter dinâmico entre teoria e método, os autores discordam da necessidade de implementação de um modelo rígido de análise. Sabendo reconhecer suas vantagens, reconhecem também que tal rigidez comprometeria o caráter da Análise Crítica do Discurso. Entretanto, se não propusessem diretrizes de análise, estariam apenas discutindo teorias, o que também foge ao caráter da Análise Crítica do Discurso. Para resolver tal impasse, propõem um modelo analítico que incorpora as necessidades reconhecidas pela Análise Crítica do Discurso, mas não precisa ser seguido como um método. Ao invés de buscar categorias, o analista deve entender como as questões do modelo se fazem presentes no discurso a ser analisado e fazer todas as adaptações necessárias à análise.

Uma Análise Crítica do Discurso, segundo Chouliaraki & Fairclough (1999) e Fairclough (2001), deve incluir as etapas sugeridas Figura 3.2, abaixo.

- 1) Foco em um problema social dentro de perspectiva semiótica;
- 2) Identificação de obstáculos sociais para o problema em questão:
 - 2.1) Análise das práticas sociais e discursivas em que o problema está inserido;
 - 2.2) Análise semiótica da relação do problema com os demais elementos dentro das práticas em questão;
 - 2.3) Análise semiótica do discurso:
 - 2.3.1) Análise estrutural das ordens do discurso;
 - 2.3.2) Análise interacional entre texto e leitor:
 - 2.3.2.1) Análise interdiscursiva;
 - 2.3.2.2) Análise lingüística e semiótica;
- 3) Avaliação dos interesses da ordem social em não resolver o problema;
- 4) Propostas de possibilidades de mudanças para que os obstáculos identificados em 2 sejam superados;
- 5) Reflexão crítica sobre a análise.

Figura 3.2: Um modelo analítico para a Análise Crítica do Discurso (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2001)

Uma característica da Análise Crítica do Discurso é identificar possibilidades de superação dos obstáculos. Não basta ter consciência de sua existência, é preciso lutar para vencê-los e atuar na transformação social (Fairclough, 1992), identificando potenciais de mudança na realidade que se apresenta e buscando suas lacunas e contradições (Fairclough, 2001).

É importante observar que, conforme sugerido pelos próprios autores, uma análise crítica do discurso não requer necessariamente que o modelo seja seguido rigorosamente. Neste trabalho, apesar do modelo não ser adotado na análise dos dados, algumas de suas etapas serão retomadas posteriormente (cf. capítulo 8) com o objetivo de promover uma reflexão crítica.

Considero que este trabalho se insere no campo da Análise Crítica do Discurso por focar um problema social (cf. capítulo 1) dentro de uma perspectiva semiótica (cf. capítulo 3), identificar obstáculos sociais para o problema em questão (cf. capítulo 5), analisar as práticas sociais e discursivas em que o problema está inserido (cf. capítulo 2), e analisar o discurso através de uma teoria lingüística de natureza sócio-semiótica (cf. capítulo 7). Em seguida (cf. capítulo 8), avalio os interesses da ordem social em não resolver o problema e reflito criticamente sobre a análise.