

3. Teoria Sistêmico-Funcional

3.1. Perspectiva Histórica

Para o *funcionalismo* as estruturas fonológicas, gramaticais e semânticas de uma língua relacionam-se às funções que têm de desempenhar nas sociedades nas quais operam. Os funcionalistas se ocupam com os aspectos pragmáticos do *uso* da língua, bem como concebem-na como uma *atividade social*. Segundo Lyons (1987), “os representantes mais conhecidos do funcionalismo são os membros da Escola de Praga, que teve origem no Círculo Lingüístico de Praga, fundado em 1926, e particularmente influente na lingüística européia no período que precedeu a segunda guerra mundial” (Lyons, 1987, p.207).

Segundo Lyons:

Desde o início eles [os funcionalistas] se opuseram não apenas ao historicismo e ao positivismo da abordagem neogramatical da linguagem, mas também ao intelectualismo da tradição filosófica ocidental que antecedeu o século XIX. Segundo tal tradição, a linguagem é a exteriorização ou expressão do pensamento (e ‘pensamento’ aqui significa pensamento em termos de proposição). (...) Na prática, entretanto, não apenas os lingüistas da Escola de Praga, mas também outros que se consideraram funcionalistas, tenderam a enfatizar a **multifuncionalidade** da linguagem, e a importância das suas funções expressiva, social e conotativa, em contraste com, ou além de, sua função descritiva (Lyons, 1987, p. 209).

O funcionalismo pode ser subdividido em várias escolas e teorias, desde a Escola de Praga, passando pela de Genebra, Londres, Holanda, a Escola Funcionalista norte-americana, os estudos de mudança lingüística e criouística, os estudos etno-sociolingüísticos e, por fim, a filosofia da linguagem. Um ponto de confluência entre todos os *funcionalismos* seria o fato de acreditarem que a estrutura dos enunciados é determinada pelo uso que é dado a elas pelo contexto comunicativo em que ocorrem. Pode-se ainda afirmar que no funcionalismo houve certa tendência de se tratar a linguagem por seu caráter instrumental. Por motivo de escopo desse trabalho, será tratada aqui somente a vertente funcionalista da Escola de Londres, cujo principal representante é Michael Halliday, com a perspectiva sistêmico-funcional.

Diferentemente das abordagens formalistas, o funcionalismo, principalmente em Halliday, se baseia na concepção de língua enquanto fenômeno primordialmente social, tendo que ser internalizada pelos falantes em um processo de desenvolvimento de necessidades e restrições comunicativas, biológicas,

psicológicas e contextuais. Assim, o sistema lingüístico existe em função dos usos que tem em uma dada sociedade; enfim, a língua é tomada como interdependente e interconstituente de sua função social.

Weedwood (2002, p. 137), sobre a teoria de Halliday, afirma que “nela, a gramática é vista como uma rede de ‘sistemas’ de contrastes inter-relacionados; dá-se particular atenção aos aspectos semânticos e pragmáticos da análise”.

Para instaurar a teoria sistêmico-funcional, Halliday se baseou na teoria sistêmico-estrutural de Firth, na tradição etnográfica de Boas-Sapir-Worf, no funcionalismo da Escola de Praga, no funcionalismo etnográfico e no contextualismo de Malinowski da década de 20. O principal foco dessa teoria seria estudar como a língua atua no contexto social e como o mesmo a influencia, tudo isso sustentado pela noção de *função*, que será trabalhada mais detalhadamente ainda nesse mesmo item.

Halliday, assim como os demais pesquisadores da LSF, admite a língua(gem) como sócio-semiótica, e sua concepção de experiência ou realidade como socialmente construída, e constantemente sujeita a processos de transformação.

Diferentemente dos estudos tradicionais, em que a gramática procurava estabelecer regras sintáticas dissociadas de suas considerações sobre o significado ou dos propósitos sociais, a perspectiva de Halliday de gramática se sobrepõe à tradicional, com inúmeras vantagens. A primeira porque sua base seria a semântica e não a sintaxe, o que possibilita considerar e identificar os papéis das variações lingüísticas no texto, nos termos de sua função na construção do significado, a partir de sua base funcional. A segunda porque não restringe os estudos à linguagem escrita, mas inclui a linguagem falada, também com o intuito de contrastá-las. A terceira vantagem da gramática sistêmico-funcional seria que ela permite um profícuo movimento de exploração do texto, estudando como a configuração lingüística é construída num gênero em particular, modelado em relação ao contexto de situação no qual ele se insere. Aqui, a linguagem deve ser interpretada em termos de um processo interativo e social, em uma perspectiva sócio-semiótica, mas sem ser reduzida à simples preocupação com o significado.

Semiótica pode ser definida como “um estudo geral dos signos”, ou ainda como “um estudo de sistemas de signos”, ou, em outras palavras, “como o estudo do significado em seus sentidos mais gerais”. Há, no entanto, vários conjuntos de significado em uma dada cultura, o que possibilita que se defina uma cultura

como um feixe de sistemas semióticos, como um emaranhado de sistemas de significação. A linguagem é vista como um entre os vários sistemas de significação, que, tomados todos juntos, constituem a cultura humana (Halliday, 1989, p.4)

Quanto ao conceito de *social*, ele abrange simultaneamente dois aspectos. Um deles seria o fato de que *social* é usado enquanto sistema social, que pode ser entendido como sinônimo de cultura. Entretanto, há uma interpretação mais específica para *social*, dentro dessa teoria, que diz respeito mais particularmente ao relacionamento entre língua(gem) e estrutura social, considerando a primeira como um dos aspectos do sistema social (Halliday & Hasan, 1989, p.4).

Ainda dentro dessa perspectiva, Halliday (1989) define *função* inicialmente, da seguinte forma:

No seu sentido mais simples, o termo ‘função’ pode ser entendido como um sinônimo para a palavra *uso*. (...) As pessoas fazem diferentes coisas com a linguagem; ou seja, elas esperam atingir, através da fala e da escrita, do ato de ouvir e da leitura, um grande número de diferentes objetivos e propósitos (Halliday & Hasan, 1989, p.15).

Como pôde se perceber, Halliday, no fragmento acima, está tomando função igualada a uso. Entretanto, ele acrescenta que:

Em todas essas interpretações de funções da linguagem, nós podemos afirmar que *função* se iguala a *uso*: o conceito de função é sinônimo de uso. Porém, a fim de aprofundar nossas próprias investigações, devemos dar um passo à frente: ao patamar onde as variações funcionais não são apenas interpretadas como variações no uso da língua, e sim como algo que é inerente e fundamental à organização da língua, e, particularmente, à organização do sistema semântico.

Em outras palavras, *função* será interpretada não apenas como *uso da língua*, mas como uma propriedade fundamental da língua, algo que é essencial para a evolução do sistema semântico (Halliday & Hasan, 1989, p.17).

Assim, faz-se necessário dizer que a *função* seria o constituinte imediato de toda a produção de enunciados, corroborando inevitavelmente para a construção de seu significado. Isso parece muito interessante se pensarmos que os significados não existem antes dos propósitos, ou seja, que as variações de uso servem também para construir o sistema da linguagem enquanto um sistema semântico.

Além disso, Kress (1989) que também se vincula à LSF, afirma que:

A linguagem sempre ocorre como texto, e não como palavras e frases isoladas. De uma perspectiva estética, social ou educacional, é o texto que se configura como a unidade básica da língua. Os textos surgem em situações sociais específicas, e são construídos com propósitos específicos por um ou mais falantes ou escritores. Os significados encontram sua expressão no texto – embora a origem deles esteja fora do texto –, e são ‘negociados’ nos textos, em situações concretas de troca social. Os textos

configuram-se como a forma material da língua; em particular, são os textos que dão realização material aos discursos (Kress, 1989, p.18).

3.2. A teoria no contexto educacional

Segundo Frances Christie (2004, p.13), a lingüística sistêmico-funcional, surgida na Austrália, na década de 60, teve seus interesses voltados tanto para questões teóricas quanto aplicadas. Talvez por isso, mostrou intensa ligação com uma teoria de linguagem educacional emergente, tendo investido em um modelo de linguagem sempre contextualizado. Nessa época, duas questões relevantes para a teoria envolviam modelos de *registro* e *variação de registro* e modelos de *uma gramática funcional*. A teoria de registros teve um considerável desenvolvimento, contribuindo para a constituição de um modelo de estudo da linguagem relacionado ao processo de ensino e aprendizagem. Já o *modelo da gramática funcional*, principalmente com relação às *metafunções* e às diferenças entre linguagem escrita e falada, também teve extrema importância teórica e, além disso, influenciou o desenvolvimento de estudos da linguagem em educação, de uma forma global.

Ainda de acordo com a autora, um dos primeiros interesses da Lingüística Sistêmico-funcional é problematizar a prática do ensino de línguas. Halliday, McIntosh e Strevens (1964) identificaram três tipos de ensino de línguas: prescritivo, descritivo e produtivo (Halliday, McIntosh & Strevens, 1964, p.226). Como os dois primeiros tipos são auto-explicáveis, enfatizaremos a definição do terceiro, o produtivo.

O tipo de ensino de língua produtivo, de acordo com Halliday e seus colegas, objetiva em particular levar aos estudantes o contato com a linguagem em uso, e expandir suas capacidades em estabelecer sentido em várias situações de uso da linguagem. Trabalhando dessa forma, eles acreditam que estariam levando os estudantes a aprenderem sobre variedades de avaliação da linguagem, e assim estariam estabelecendo contato com questões de registro e dialeto. Alcance e uso de diferentes variedades de uma língua natural seriam o foco do ensino produtivo de língua(gem) (Christie, 2004, p.242)

As décadas de 60 e 70 mostraram, de várias formas, consideráveis esforços voltados para a pesquisa lingüística no contexto educacional e de iniciativas de aprimoramento curricular. Halliday atuou, entre os anos de 1964 e 1971, em projetos de desenvolvimento de modelos mais eficientes de linguagem para propósitos pedagógicos, bem como na reformulação de materiais curriculares

para o ensino de linguagem e letramento. Todos eles visavam ensinar conhecimentos importantes sobre linguagem, embora houvesse duas áreas em que essa preocupação fosse evidenciada de forma mais nítida. Como já dissemos, uma delas seria a área de registros e variação de registros, e a outra seria a gramática pedagógica, que teria, por sua vez, o objetivo de apresentar e sistematizar a linguagem de forma contextualizada.

Segundo Christie (2004, p. 17), o currículo originado dos programas das décadas de 60 e 70 que Halliday dirigiu representa um ousado e lúdico foco de ensino de linguagem *em uso e para o uso*. Um forte senso de significação social de linguagem e suas variedades emergiram nos materiais curriculares.

A partir da década de 70, Halliday descreveu um modelo de linguagem desenvolvido em três níveis, envolvendo o aprendizado de linguagem, o aprendizado através da linguagem e o aprendizado sobre a linguagem. O aprendizado de linguagem compreenderia os atributos básicos de uma língua: ouvir, falar, ler e escrever. O aprendizado através da linguagem refere-se a relevantes atividades sobre o mundo representado através de recursos de linguagem. E, por fim, o aprendizado sobre linguagem seria tomar a língua em si mesma como objeto de estudo: aprendizagem sobre seu sistema gramatical (significado, vocabulário, fonologia e sistema de escrita); sobre seu status como instituição, sob aspectos de comunidade e cultura; sobre suas variedades, sob aspectos de registro e variações dialetais. Este modelo de linguagem foi adotado por um projeto nacional (Language Development Project; Occasional Paper No. 1, 1979) na Austrália.

Já na década de 80, foi desenvolvida por Halliday a discussão original sobre variações de registro, nos termos de ‘campo do discurso’, ‘modo do discurso’ e ‘estilo de discurso’. Numa fase posterior, ele propõe outra divisão das variáveis de registro como ‘campo do discurso’ (atividade social); ‘relações do discurso’ (o relacionamento dos participantes no discurso); e ‘modo do discurso’ (a maneira e canal de comunicação do discurso). Ainda segundo Christie (2004):

a noção de metafunções foi mencionada no pensamento de Halliday ainda na década de 60, embora tivesse sido aprimorada no final da mesma. Toda linguagem natural possui três metafunções fundamentais: a metafunção experiencial (natureza das experiências representadas na linguagem); a metafunção interpessoal (natureza das relações realizadas na linguagem); e a metafunção textual (fazer coisas com a linguagem para organizar o texto como mensagem). (...) A metafunção experiencial relata, mais fundamentalmente, o campo de atividade; a metafunção interpessoal relata, mais fundamentalmente, os participantes da atividade; já a metafunção textual relata, mais fundamentalmente, o modo de comunicação do texto (Christie, 2004, p.21).

A autora acrescenta ainda que “Halliday enfatiza como a gramática de uma língua realiza as escolhas com respeito a cada uma das metafunções e como o texto é construído em sua relação com as variáveis de registro” (idem). Mais do que a maioria das teorias lingüísticas, a teoria sistêmico-funcional oferece simultaneamente uma teoria social e uma teoria de ação social, envolvendo uma teoria de linguagem como um sistema semiótico, como uma teoria sobre a natureza da vida social e, por fim, como uma teoria de mudança social. Esta discussão de linguagem como ‘semiótica social’ (Halliday & Hasan, 1989) representa uma guinada fundamental para o desenvolvimento da teoria sistêmico-funcional

Martin, no início da década de 80, seguindo o que foi formulado até então por Halliday & Hasan, desenvolve uma teoria de *gêneros e registros*. Martin inicialmente se baseia em Gregory (Gregory & Carroll, 1978), que apresenta uma formulação para registro diferente de Halliday. Gregory propôs que havia quatro variáveis de registro: campo, relações pessoais, relações funcionais e modo. Trabalhando juntamente com Rothery (Martin & Rothery, 1980, 1981), Martin reformulou esta concepção de registro, e propôs três variáveis: campo, relações e modo. Trabalhando no plano da experiência, ele defendeu, além disso, a existência de gêneros (Martin, 1985). Martin retomou a distinção original de Malinowski (1923, 1935) entre contexto de situação e contexto de cultura, distinção essa que também é utilizada por Halliday & Hasan (1989). Christie afirma que:

Martin defendeu que um texto envolve um rol de escolhas lingüísticas que dizem respeito ao campo, relações e modo, e que estes elementos são a condição do contexto de situação. Além disso, ele afirmou que um texto é uma instanciação de um gênero particular, onde a escolha do gênero seria uma condição do contexto de cultura (Christie, 2004, p.23).

Outra colocação relevante, mencionada primeiramente por Halliday (1994), seria a diferença da constituição da fala e da escrita. Ele explica que a linguagem oral tem uma organização gramatical diferente da escrita, refletindo funções muito diferentes que permeiam os dois modos que emergem na espécie humana. Christie (2004, p.27) diz que “a oralidade é dinâmica, refletindo seu objetivo como um modo de ação, enquanto a escrita seria sinóptica, refletindo seu objetivo como um modo de reflexo da ação”. Introduz-se aí a noção de ‘metáfora gramatical’, que pode, inicialmente, ser definida como uma das principais diferenças entre a linguagem oral e a escrita, o que mostra o caminho pelo qual as características gramaticais da escrita sofrem modificações metafóricas em seu

processo de constituição. Uma dessas modificações estaria ligada às ações da vida, geralmente expressas por grupos verbais na oralidade, as quais são recodificadas em grupos nominais na escrita. Além disso, citando Christie (2004):

[C]omo demonstraram claramente Derewianka (1995) e Aidman (1999), o desenvolvimento da capacidade de produzir formulações com o uso da metáfora gramatical acontece desde a última infância até a adolescência. Esta é uma descoberta de total relevância para a pedagogia (cf. Christie 2002), uma vez que revela características dos estágios de desenvolvimento que os estudantes terão de passar, influenciando o controle do letramento e as estratégias pedagógicas do ensino. (...) [O] completo controle de modos de escrita é um desenvolvimento do adolescente e da educação secundária. (Christie, 2004, p.28-29)

A questão levantada no fragmento acima é extremamente importante para a nossa pesquisa com *redações do vestibular*, uma vez que estas são textos produzidos por indivíduos que se encontram em um estágio de aprendizagem que se segue à educação secundária, e onde, segundo Christie, ocorre, com frequência, o uso da metáfora gramatical. Por isso, nesta pesquisa, analisaremos processos de *nominalização*, por serem esses indicadores de mudança de um estágio inicial de construção textual, baseada em formas verbais, para um estágio em que as construções são mais elaboradas, caracterizando o discurso acadêmico.

3.3. Contexto situacional e cultural

A respeito da relação entre texto e contexto, Eggins (2004), diz “[o]s lingüistas sistêmicos são interessados em explorar justamente *como* o contexto adentra o texto”² (p.87) [grifo do autor]. Dessa forma, é a maneira como o contexto, de situação e cultura, se materializa nos textos o que mais interessa a essa forma de abordagem da linguagem.

Eggins (2004, p.86), a respeito da indeterminação de significados, que só poderia ser preenchida pelo contexto, comenta que:

Todos os textos envolvem indeterminações de significado. Como leitores de textos, nós aprendemos o que fazer quando as indeterminações precisam ser resolvidas por referência ao contexto extra-textual ou quando indeterminações são uma característica própria do gênero e devem ser entendidas como portadoras de significado no interior do mesmo (Eggins, 2004, p.86).

De acordo com Motta-Roth e Herbele (2005, p.14-15):

² “[s]ystemic linguists are interested in exploring just *how* context gets into text” (p.87)

A teoria sócio-semiótica da linguagem hallidayana define a ‘ocasião de uso da linguagem’ (Cloran, Butte & Williams, 1996, p.9) em termos de ‘contexto de situação’ e ‘contexto de cultura’. Cada ‘contexto da situação’ é um sistema de ‘relevâncias motivadoras’ para o uso da linguagem (Hasan, 1996c, p.37), de forma que uma determinada atividade humana em andamento e a interação entre os participantes são mediadas pela linguagem. Por conseguinte, a percepção do que é relevante em termos de uso da linguagem em dada situação é, ao mesmo tempo, um processo individual (pelo pensamento) e compartilhado (pela interação), que também define o que conta como ‘contexto’ (p.38). Assim, numa relação dialética, o contexto de situação se constitui em uma ‘força dinâmica’ na citação e na interpretação do texto (p.41).

Eggin (2004, p. 87) afirma que

assim como todos os textos apontam para um contexto externo, e dependem dele para sua interpretação, da mesma forma, todos os textos contêm o contexto dentro deles mesmos. Quando lemos textos, estamos sempre nos deparando com marcadores do contexto dentro deles, quer estejamos conscientes quanto a isso ou não.

A noção de *contexto* engloba tudo o que pode ser falado ou escrito, incluindo o não-verbal e o ambiente como um todo; serve para fazer uma ponte entre o texto e a real situação na qual ele ocorre. Quanto ao conceito de *contexto de situação*, este inclui o ambiente verbal e, também, a situação na qual o texto se insere. Nesse tipo de abordagem de língua(gem), admite-se uma postura amplamente pragmática, uma vez que toma-se a língua(gem) em ação, sendo impossível interpretar a mensagem sem se ter acesso aos elementos do contexto que estão representados na produção verbal.

Entretanto, segundo Halliday & Hasan (1989), é preciso mais do que o ambiente imediato; é preciso incluir na análise um aprofundado conhecimento cultural, o que leva a que se pense que somente o contexto imediato não é capaz de fornecer todas as bases para a compreensão e análise da linguagem. Daí lançar-se mão de toda a história cultural dos participantes, que está por trás dos mesmos, durante o processo da interação verbal. A isso, dá-se o nome de *contexto cultural*.

Dessa forma, ‘cultura’ seria um conceito extremamente complexo, a ponto de ser entendido por Motta-Roth (2005, p.184-185) como:

[O] conhecimento compartilhado, por qualquer grupo social, sobre práticas sociais, (...) identificado por um recorte geográfico e histórico contra o pano de fundo dos demais locais e tempos; assim como a cultura acadêmica /universitária pode ser identificada por um recorte profissional-educacional em relação a outros contextos de trabalho pedagógico; ou a cultura de um hospital, por um recorte institucional/profissional, que a diferencia daquela de uma escola ou de uma loja de departamentos e assim por diante.

Todas essas culturas são estruturadas a partir de atividades que fazem nascer comunidades.

(...) ‘Cultura’, portanto, é um sistema, um conjunto de processos sociais que são dinâmicos e sujeitos a mudança, pois, não são fixos dentro de fronteiras sociais, econômicas ou nacionais. ‘Cultura’ é conhecimento aprendido no processo histórico e social, uma rede complexa que liga o conhecimento, a moral, as crenças, artes, leis, comportamentos ou qualquer outra capacidade ou hábito que adquirimos como membros de um grupo, com caráter local e dinâmico, construído via interação lingüística (Holliday, 1999; Laraia, 1986, apud Motta-Roth, 2005, pp. 184-185).

Ainda dentro dessa conceituação, Martin considera a cultura como um sistema de gêneros e, portanto, de processos sociais (1992, p.494). “De acordo com essa teoria [LSF], o acesso de um falante ao gênero é mediado pelos diversos discursos das etnias, classes sociais, sexo, geração, dentre outros” (Vian Jr; Lima-Lopes, 2005, p.34)

Para determinar um modelo mais apropriado para se descrever a idéia de *contexto de situação*, Halliday & Hasan (1989) partem da noção de contrato social [embora não usem esse termo] para explicar o sucesso da comunicação humana. Eles o descreve como uma situação na qual a interação lingüística proporciona aos participantes uma boa negociação de informações e seus respectivos significados, através da própria troca.

Motta-Roth e Herbele (2005, p.15), com respeito à relação que têm contextos de situação e de cultura, afirmam que:

Um conjunto compartilhado de contextos de situação constitui um dado contexto de cultura, sistema de experiências com significados compartilhados. Assim, o sujeito é constituído pela soma de suas próprias interações e pelos códigos semióticos em funcionamento nas comunidades de que participa. Cada ato de comunicação, portanto, vai se somando a todas as outras instâncias discursivas da mesma natureza que o precederam (Bakhtin, 1986, p.67-69). O contexto da cultura resulta, portanto, da padronização do discurso em termos dos atos retóricos ou atos de fala realizados por meio da linguagem em circunstâncias específicas, com características retóricas recorrentes.

De acordo com Santos (1998),

[a] importância do aspecto social na formação lingüística do ser humano reside na noção de que o contexto de situação, juntamente com o contexto de cultura, limita e define as escolhas e as operações lingüísticas (Halliday, 1994, xix), elencadas paradigmaticamente (vii), em um sistema semântico-lingüístico sócio-semiótico, porque cada escolha lingüística adquire relevância quando comparada às outras opções potenciais que poderiam ter ocorrido (Eggins, 1994, p.3). O conjunto desses elementos sociais e lingüísticos fornece ao falante tanto as condições necessárias para prever um enunciado, quanto para interpretá-lo (Santos, 1998, p.5).

Para Halliday & Hasan (1989, p.54), esta abordagem considera um tipo de contexto que pode ser descrito através de seu foco interacional, e, mais especificamente, ele pode estar presente em qualquer faceta da interação verbal, onde participantes carregam o papel de agir no mundo. Eles acrescentam que as situações são culturalmente construídas.

Ainda sobre a idéia de contexto, Eggins (2004) observa o seguinte:

O contexto está no texto: os textos carregam, como parte de si, aspectos do contexto. (...) Esse exemplo aponta para a questão que é de interesse particular do lingüista sistêmico: a relação entre língua e contexto (p.7)

Além disso, Eggins (2004, p.86) aborda, de forma mais direcionada, a questão do contexto de situação, bem como sua relação com o contexto de cultura, citando, para isso, Malinowski. Ela diz que:

A questão se concentra na observação de que, embora alguns aspectos de situação pareçam ter efeito no uso da língua, isso não ocorre com outros. Por exemplo, embora os diferentes status sociais dos sujeitos pareçam afetar o uso da língua, não são muito significativos o clima, as roupas usadas por esses sujeitos nem sua cor de cabelo. Assim, algumas dimensões da situação parecem ter um impacto significativo no texto que será realizado, enquanto outras não.

(...) Em parte, Malinowski argumenta que isso indica a necessidade do pesquisador de entender o contexto cultural no qual a língua está sendo usada: ‘O estudo de qualquer língua, falada por pessoas que vivem sob condições diferentes das nossas e que possuem uma cultura diferente, deve ser conduzido junto com o estudo do ambiente’ (Malinowski, 1946). Para que os observadores entendam os eventos que estão sendo descritos nas tentativas de tradução, por ele produzidas, Malinowski descobriu que tinha que incluir termos do contexto, isto é, os eventos lingüísticos somente foram interpretados quando informações adicionais do contexto da situação e da cultura foram fornecidas. Malinowski afirma que a língua apenas se torna inteligível quando ela é localizada num contexto de situação (Malinowski, 1946, p.307, apud Eggins, 2004, p.86)”

De modo semelhante, posiciona-se Bakhtin (2001), ao afirmar que “nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: *é produto da interação entre falantes* e, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu” (Bakhtin, [1929] 2001, p.79).

Désirée Motta-Roth (2005) faz a seguinte colocação, que é extremamente relevante para a construção do quadro teórico desta dissertação, uma vez que trabalha a sistematização metodológica da utilização dos contextos de situação e de cultura e sua relação com o texto:

No entanto, é importante que possamos construir um arcabouço teórico comum que nos possibilite responder a perguntas do tipo: Em que medida precisamos conhecer os contextos de situação e de cultura (Halliday & Hasan, 1989) que geram e são constituídos pelo texto para podermos perceber e definir que aspectos da linguagem são relevantes para a análise de um gênero? Como podemos interpretar a interface entre texto e contexto? Como os procedimentos usados variam na sua ênfase sobre questões do texto ou do contexto? (179-180)

Dessa forma, ‘contexto’ parece estar sendo visto “como o conjunto de todos os fatores que dão forma a um momento no qual uma pessoa se sente compelida a se manifestar simbolicamente” (Bazerman, 1988, p.8, apud Motta-Roth e Herbele, 2005, p.14)

De acordo com Eggins (2004, p.90-91):

As definições gerais de ‘modo’ se referem simplesmente ao ‘papel que a língua está desempenhando numa interação’. Martin (1984) sugere que esse papel pode ser visto como envolvendo dois *continua* simultâneos que descrevem dois diferentes tipos de distância na relação entre língua e situação:

1. **distância espacial/interpessoal**: esse *continuum* ordena as situações de acordo com as possibilidades de interação imediata entre os sujeitos. Em um pólo do

continuum, então, está a situação de uma conversa informal com amigos, na qual há tanto o contato visual como o auditivo, e, portanto, a interação é imediata. (...) No outro extremo do *continuum* estaria o ato de se escrever um livro, em que não há nem contato visual nem auditivo entre escritor e leitor(es), e, portanto, não há possibilidade de uma interação imediata, e são limitadas até mesmo as possibilidades de interação retardada.

2. **distância experimental**: classifica as situações de acordo com a distância entre a linguagem e o processo social que está ocorrendo. Em um pólo do *continuum* nós podemos colocar situações tais como o ato de jogar cartas, em que a linguagem está sendo usada para acompanhar a atividade na qual os sujeitos estão envolvidos. Nós podemos descrever o papel da linguagem aqui quase como um tipo de ação. (...) Contraste-se esse com o outro extremo do *continuum*, por exemplo, a escrita de um texto de ficção, em que a língua é tudo que há. Não há nenhum outro processo social ocorrendo: a língua está, de fato, criando, e, portanto, constituindo o processo social. Nessas situações, a língua está sendo usada mais para refletir sobre a experiência do que para realizá-la.

Essa citação mantém relação direta com o objeto da nossa pesquisa: *as redações do vestibular*, uma vez que elas ao mesmo tempo em que criam, constituem um processo social, e, por isso mesmo, podem ser consideradas como gênero. No momento em que escrevem uma redação, os candidatos usam a linguagem para refletir sobre suas experiências e não propriamente para atuarem ou agirem através da linguagem. O próprio processo de produção do texto converte-se num processo social e por isso caracteriza-se como um gênero (ver Capítulo 4).

3.4. Variáveis de registro

Para melhor definir a noção de registro, Santos (1998) relaciona-a com a noção das variáveis campo, relações e modo:

As categorias de campo, relações e modo são, assim, determinantes e não componentes da fala; de maneira conjunta, elas servem para prever o texto, uma intermediação do código, (...) para prever o que é denominado registro (...). Pretende-se que esses conceitos explicitem os meios pelos quais o observador possa obter, a partir da situação discursiva, não o texto de fato, mas as normas sistemáticas que determinam as particularidades dos textos. Essas normas, se tomadas conjuntamente, constituem o registro. Em outras palavras, pode-se dizer que as subcategorias de campo, relações e modo associam-se padrões semânticos. (...) Sendo assim, o conceito de 'registro' fornece um meio de se investigar os fundamentos lingüísticos da interação social cotidiana, a partir de uma perspectiva complementar à etnometodológica (Halliday, 1978, p.62, apud Santos, 1998, p. 62).

Santos (1998) acrescenta que:

[N]o contexto social da situação, três variáveis contribuem para a diferenciação entre a linguagem oral e a escrita (Halliday, 1978, p.62) e para a determinação ou configuração dos padrões semânticos, léxico-gramaticais e fonológicos que identificam um registro: campo (o que está acontecendo), relações [ou participantes] (quem está participando), e modo (que papel a língua/linguagem está desempenhando) (Halliday 1989, p.44; Halliday & Hasan, 1989, p.38-39 e 41-42), e o que é reforçado pela configuração dos significados associada à configuração situacional (p.29).

Desse modo, de acordo com Halliday & Hasan (1989) faz-se relevante que se descrevam as variáveis do *contexto situacional*. As características apresentadas a seguir referem-se às variáveis que servirão para interpretar o contexto situacional de um dado texto, o ambiente no qual o significado está sendo negociado. A primeira delas é a noção de *campo do discurso* (o que está acontecendo), e remete à natureza da ação social. O *campo* relaciona-se diretamente com a *metafunção experiencial*³ na semântica. A segunda seria *relações do discurso* (quem está participando), e refere-se aos participantes enquanto seres que assumem status e papéis sociais muito bem definidos. As *relações* estão relacionadas diretamente com a *metafunção interpessoal*⁴ na semântica. E o terceiro seria o *modo do discurso* (qual a forma que a linguagem toma), ou como a linguagem está sendo configurada em função da situação; ou seja, qual seria sua organização simbólica, seu status, sua função no contexto, incluindo o canal, a forma retórica (ex: persuasão, exposição, didática, dentre outros). O *modo* é relacionado diretamente com a *metafunção textual* na semântica.

A noção de *registro* propõe uma relação muito íntima entre texto e contexto, que, sem dúvida, estão intimamente ligados, sendo que um só pode ser interpretado com referência ao outro. O significado é realizado na língua(gem), na forma de texto, o qual é desse modo formado ou configurado como reação ao contexto de situação no qual ocorre. Para estudar a linguagem, então, deve-se concentrar na exploração de como ela é sistematicamente configurada rumo a um importante fim social. Nessa abordagem, é apropriada uma teoria lingüística admitida, ao mesmo tempo, como um sistema e como uma teoria social, que propõe, primeiro, que a natureza do comportamento humano de construir a realidade e/ou a experiência é um processo sócio-semiótico absolutamente complexo, e segundo, que o principal sistema semiótico disponível ao homem é sua linguagem.

Tenor, ou *relações*, definido como “o papel social das relações entre os participantes” (Eggins, 2004, p.99) pode ser dividido em três diferentes categorias, a saber: poder, contato e envolvimento afetivo. *Poder* teria a ver com a assunção de papéis, que ocorre desde a forma mais equilibrada (amigos) até a mais desequilibrada (chefe-empregado, professor-aluno, banca-candidato).

³ Conteúdos que devem ser resgatados do mundo real para que possam dar sentido ao texto.

⁴ Processo de interação social, por meio da semiose verbal.

Contato varia desde freqüente até ocasional. *Envolvimento afetivo* seria polarizado em alto e baixo grau. Os três aspectos podem ser descritos com base nos papéis ocupados pelos interlocutores numa dada situação e têm impacto na constituição da linguagem. Todas as polarizações dos contínuos acima explicitados vão desde o mais formal até o mais informal, ou seja, os participantes encontram-se em situações típicas de linguagem em uso, variando, por isso, ao longo destes contínuos. No pólo informal haveria equilíbrio de poder, freqüente contato, alto grau de envolvimento afetivo; ao contrário, no pólo formal haveria uma relação de poder hierárquica, desequilibrada, um contato não freqüente ou ocasional, baixo grau de envolvimento afetivo. Por motivo de escopo dessa pesquisa, nesse trabalho, nosso foco de análise recairá nas realizações lingüísticas da variável ‘relações’ mais ligadas ao pólo formal, uma vez que estamos tratando da *redação do vestibular* que é produzida em situações formais. Algumas dessas realizações seriam, por exemplo, léxico neutro e formal (formas completas, sem gírias); formas polidas; expressão de sugestão, em detrimento de expressões de ordem, etc. A variável ‘*field*’ ou ‘*campo*’ do discurso foi inicialmente definida como a atividade na qual se está engajado. Entretanto, seria mais usual conceber a variável *campo* em termos de um foco institucional ou um tipo de atividade social. De forma resumida, essa variável também seria definida em forma de *continuum*, onde os pólos seriam situações técnicas (especializadas) e situações comuns (do dia-a-dia). A *redação do vestibular*, por exemplo, estaria mais próxima do pólo relacionado às situações técnicas e especializadas, já que pressupõe um momento de realização e um processo de treinamento especiais.

Segundo Eggins (2004, p.110), a variável *campo* seria realizada na linguagem através de um sistema gramatical que abrange processos (verbos), participantes (nomes) e circunstâncias (frases preposicionais de tempo, modo, lugar). Já a variável *relações* seria realizada pelo que se chama de *modo*. Eggins (2004, p.110) define *modo* como:

modo refere-se às variáveis tais como os tipos de estrutura da oração (declarativa, interrogativa), o grau de certeza ou obrigação expresso (modalidade), o uso de orações, vocativos, palavras de atitude que são carregadas positiva ou negativamente, e variados tipos de expressões de intensificação e marcadores da forma polida.

De forma resumida, o esquema abaixo se apresenta para sistematizar as relações entre as variáveis do contexto, as metafunções semânticas e as realizações lingüístico-gramaticais das mesmas. Assim:

o campo de um texto pode ser associado à compreensão dos sentidos ideacionais; esses são compreendidos através dos padrões gramaticais de Transitividade e complexo oracional.

o modo de um texto pode ser associado à compreensão dos sentidos textuais; esses são compreendidos através dos padrões gramaticais do Tema.

relações de um texto podem ser associadas à compreensão dos sentidos interpessoais; esses são compreendidos através dos padrões gramaticais de Modo (Egins), [baseado na teoria de Halliday].

O quadro abaixo⁵ serve para retratar, de forma simplificada, essas inter-relações.

Contexto de situação Estruturas semióticas de situação.	Semântica Funções da linguagem.	Léxico-gramática Categoria: Oração.
- Campo do discurso (o que está acontecendo). Atividade social em andamento.	- Sentidos ideacionais. Contexto ideacional	-Estruturas de Transitividade. A oração como representação.
- Relações do discurso (quem está participando). O papel implicado pela relação.	- Sentidos interpessoais. Interação pessoal.	- Estruturas de Modo. A oração como troca.
- Modo do discurso (o papel designado à língua). Canal simbólico ou retórico.	- Sentidos textuais. Estrutura textual.	- Estruturas de Tema. A oração como mensagem.

Como vimos, é por meio da linguagem que o falante/escritor manifesta sua experiência de mundo (Halliday, 1973) e representa relações entre pessoas e em circunstâncias, tendo como fundamental instrumento o texto. A partir do texto, então, é possível analisar como ocorre o estabelecimento da relação entre as pessoas, e com que objetivo esta ocorre.

⁵ Esquema baseado em explanações orais e rascunhadas pelo Prof. Dr. José Luiz Meurer, em minicurso realizado no III Siget (Simpósio Internacional de Gêneros Textuais), Santa Maria- RS, em setembro de 2005.